

Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution

Haß, Ulrike (Ed.); Müller-Schöll, Nikolaus (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Haß, U., & Müller-Schöll, N. (Hrsg.). (2009). *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (Kultur- und Medientheorie). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839409077>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Ulrike Haß,
Nikolaus Müller-Schöll (Hg.)

Was ist eine Universität?

Schlaglichter auf eine
ruinierte Institution

Ulrike Haß, Nikolaus Müller-Schöll (Hg.)
Was ist eine Universität?

ULRIKE HASS, NIKOLAUS MÜLLER-SCHÖLL (HG.)

Was ist eine Universität?

Schlaglichter auf eine ruinierte Institution

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 transcript Verlag, Bielefeld



**This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.**

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Ulrike Haß, Nikolaus Müller-Schöll
Korrektorat: Mechthild Heede, Meike Hinnenberg,
Eric Alexander Hoffmann, Alexander Kerlin, Fabian Lettow,
Mirjam Schmuck
Satz: Marcus Alexander Graf
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
ISBN 978-3-89942-907-7

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei
gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet:
<http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis
und andere Broschüren an unter:
info@transcript-verlag.de

INHALT

Vorwort

7

Universität als Grenzort

BERNHARD WALDENFELS

11

Hochschulen für die demokratische Gesellschaft

GESINE SCHWAN

27

Die ungeliebte Universität

JOCHEN HÖRISCH

35

Die Eine Szene.

Wider die Teilung von Forschung und Lehre in den Geisteswissenschaften

MARIANNE SCHULLER

45

Die Universität im Würgegriff von CHE-Consult: Ein Regimewechsel von noch nicht begriffener Gewalt

URSULA LINK-HEER

55

Der Hochschul-TÜV

JOACHIM LEGE

69

»Exzellenz« = Masse:

Universitätsfinanzierung als Leistungsbelohnung?

WINFRIED MENNINGHAUS

77

**Paradiese im gelobten Land oder: The University in Ruins?
Über amerikanische Universitäten**

BARBARA HAHN

81

Über eine Universität, die an der Zeit ist

HANS-THIES LEHMANN

95

Gründungen / Generationen

ULRIKE HASS

107

Die Zukunft der Universität

NIKOLAUS MÜLLER-SCHÖLL

125

Autorinnen und Autoren

151

VORWORT

Das Ende einer Epoche, in der Bildung einen Schlüssel für die Gesellschaftsbildung im übertragenen Sinn darstellte, führt heute auch zum Ende jener staatlich geschaffenen Schutzräume der Universitäten, denen der Gedanke der Bildung einst in besonderem Maß übertragen worden ist. Vom Staat »geschützt und gefördert« (Grundgesetz), sollten sie die Voraussetzung für eine freie, unabhängige Wissenschaft und Bildung bieten: Im freien Wettstreit untereinander sollten sich Erkenntnisse Anerkennung erwerben – und zwar nach dem Kriterium des Erkenntnisgewinns und der Wahrheit (und nicht der Verwertbarkeit). Unter dem Vorzeichen der »Reform« kündigen sich heute Veränderungen nicht nur der Institution Universität, sondern auch der mit ihr verbundenen Vorstellungen an, deren Ausmaß noch kaum abzuschätzen und deren Konsequenzen noch kaum bedacht sind. Die Leitvokabeln des Umbruchs kommen aus der Wirtschaft, doch mit dem, was man sich dort vom Umbau eines maroden Unternehmens verspricht, hat die Praxis der reformierten Hochschulen wenig gemein. Anstelle dessen bestimmt die bürokratische Überlastung der Hochschullehrer mit der Erarbeitung von neuen Studienverlaufsplänen, Drittmittelanträgen, Evaluierung von Kollegen, Übernahme und Anwendung von fremden Credit-Point-Systemen und Akkreditierungen das Bild. Abhängig von Geld und Verwertbarkeit wird das Prinzip der Hochschulautonomie, der Wissenschaftsfreiheit und der Bildung, die mehr ist und weiter geht als bloße Ausbildung, derzeit in ungekanntem Maße ausgehöhlt und aufgelöst.

Wenn heute die Zukunft der Universität in Begriffen verhandelt wird, die den Jargon schlechter Unternehmensberater oder Verwaltungsreformer nachahmen – mit Stichworten wie »Schaffung von Leuchttürmen«, »Bologna-Prozess«, Elite-Initiativen – dann sind die Gründe dafür nicht nur bei einer neuen Volte der »Ökonomisierung« oder »Vermarktung« außerhalb der Universität zu suchen, sondern auch in der Institution selbst. Die jüngste »Reform«, die auf nichts weniger als die Matrix der Universitäten abzielt, ist in jedem Punkte mit verantwortet durch diejenigen, die heute in der Universität unter den gegebenen Bedingungen arbeiten. Gefragt ist nach einer Analyse und nach einem neuen möglichen Begriff der Verantwortung: Angesichts der großen Veränderungen muss sich die Universität heute vor allen anderen selbst die Frage stellen, was

es überhaupt mit ihr und der Idee, die ihr zugrunde liegt, auf sich hatte und hat. Was ist aus der modernen Universität geworden, wie sie in den Debatten entworfen wurde, die man um 1800 im Umfeld der Gründung der Berliner Universität führte und die danach zur Grundlage des Selbstverständnisses dieser Universität wie auch aller folgenden großen Neugründungen im frühen 19. Jahrhunderts geworden sind? Was heißt heute Bildung und wie behauptet sich ihr Anspruch gegenüber den Forderungen nach einer an der Berufspraxis orientierten Ausbildung, nach Effizienz und Exzellenz?

Nicht von ungefähr geht die moderne Idee der Universität auf dieselbe Gründungszeit zurück wie diejenige des Theaters. Beide Institutionen sind auf das Engste mit der Idee der Aufklärung verknüpft und bilden Grundpfeiler für die Vorstellung der bürgerlichen Öffentlichkeit als eines Forums, in dem Fragen verhandelt werden können, welche die Gesellschaft als Ganze betreffen. Beide sind gleichermaßen von einem – sei's geschriebenen, sei's ungeschriebenen – Vertrag von Staat, Volk, Wissen, Metaphysik und Technik bestimmt, der heute in all seinen Facetten neu durchdacht, beschrieben und formuliert werden muss. Angesichts der Krise der Universitäten wie der ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen gilt es, ohne Beschränkung durch Disziplin und Zuständigkeit über die Grundlagen der Universität nachzudenken: Was gilt es heute zu retten, was wieder zu erinnern von den Debatten, die zu verschiedenen Zeitpunkten in der Vergangenheit über die Universität geführt wurden? Was heißt heute Bildung und was eine »freie, unabhängige Wissenschaft«? Welcher Art können diese Begriffe angesichts eingreifender Länder-, Bundes-, Europa-Behörden und Kommissionen, der Abhängigkeit vom Markt sowie der behaupteten oder tatsächlichen Konkurrenz mit den Universitäten anderer Staaten heute noch sein? Wem ist die Universität verantwortlich? Wie legitimiert, wie »behaupet« sie sich heute? Kurz: Was ist eine Universität?

Um über diese Fragen in der Universität zu diskutieren, luden wir im Wintersemester 2006/2007 Philosophen, Historiker, Literatur-, Kultur- und Theaterwissenschaftler zu einer interdisziplinären Ringvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum ein, deren Beiträge der vorliegende Band versammelt. Zum damaligen Zeitpunkt war die Einrichtung der neuen Studiengänge an unserer Universität abgeschlossen, in neue Studienverlaufspläne gegossen und die ersten Jahrgänge hatten ihre Bachelor-Prüfungen hinter sich. Die größten Fehler waren nach bestem Wissen und Gewissen vermieden und Fragen der Gestaltung der Masterstudiengänge standen an, als die »Reform« staatlicherseits mit einer neuen Volte aufwartete: Das »Hochschulfreiheitsgesetz« zielte darauf ab, die Univer-

sität in die Form von selbständigen Unternehmen zu überführen, die mit sinkenden öffentlichen Zuwendungen konfrontiert und gleichzeitig mit der Freiheit zur Erhebung von Studiengebühren ausgestattet wurden. Jenseits der Fragen von Studiengängen und ihren möglichen Inhalten wurde das Makrodesign der Reform schlagartig sichtbar. In dieser Situation sollte die Veranstaltung zunächst einmal Lehrenden wie Studierenden unserer Universität einen Raum geben, gemeinsam über die gegenwärtigen Formveränderungen, aber darüber hinaus auch allgemeiner über den Ort der Universität nachzudenken. Im Rahmen des regulären Studienangebots galt es, Analysen und Diskussionen der Hochschulsituation und den Bedingungen selbst zu widmen, unter denen wir miteinander arbeiten. Wir teilen die immer wieder aufgeworfene fordernde Frage, warum die Beteiligten in den Universitäten nicht selbst in die Debatte über die grundlegenden Veränderungen ihrer Institutionen eintreten, sondern diese der Politik und dem Feuilleton überlassen. Überdies erschien uns diese Frage nicht nur als solche berechtigt, sondern entsprach einer tiefer empfundenen Notwendigkeit, die aus dem gegebenen Reformalltag unserer Universität für uns resultierte. Die Ruhr-Universität Bochum rühmte sich, als eine der ersten deutschsprachigen Universitäten die neuen B.A.- und M.A.-Studiengänge flächendeckend eingeführt zu haben. Mehrere Jahre war sie insofern eine Art Versuchslabor. Vor diesem Hintergrund hatte sich eine Situation entwickelt, in der wir uns besonders herausgefordert und in die Verantwortung genommen sahen, einer Reflektion dessen, was sich im Augenblick auf dem Gebiet der Hochschulreformen ereignet und verändert, Raum zu geben. Die in diesem Band zusammengetragenen Erfahrungen mit der Reform und die jeweils daraus abgeleiteten Überlegungen und Haltungen im Einzelnen mögen marginal sein. Wir wollen ihnen das ihnen zustehende eigene Recht einräumen. Sie sind wesentlich im Bezug auf die möglichen Ereignisse im Inneren der Institution, die wir nicht einfach aufgeben möchten, auch wenn sich ihre Form gegenwärtig gegen die des Unternehmens austauscht. Nicht die so genannten »Bildungsexperten«, -lobbyisten oder -politiker, nicht die Statistiker und Organisatoren, die den Diskurs über die Veränderung der Hochschule allenthalben bestimmen, sollen ein weiteres Mal im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sondern diejenigen, die in der täglichen Erfahrung mit den Resultaten des Prozesses konfrontiert sind.

Dabei suchten wir vor allem auch die Diskussion mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die durch ihr Wirken in den Universitäten in verschiedenen Ländern über Erfahrungen mit deren Unterschieden verfügten. Einen Schwerpunkt sollte dabei die vergleichende Betrachtung der US-amerikanischen und der deutschen Universität bilden. Suchte man einen Obertitel, um den Tenor der Beiträge zur Ringvorlesung auf

einen Nenner zu bringen, so böte sich derjenige an, den wir als Untertitel für diesen Band hinzugefügt haben: *Schlaglichter auf eine ruinierte Institution.*

Am Zustandekommen dieses Bandes sind verschiedene Institutionen und Einzelpersonen beteiligt, denen an dieser Stelle herzlich zu danken ist: Der FAZIT-Stiftung für ihre großzügige und unbürokratisch gewährte Unterstützung der Veranstaltung, allen Beteiligten für die Bereitschaft, sich für diese Veranstaltung zu engagieren und Vortrag und Aufsatzbeitrag ohne Honorar beizusteuern, Judith Hildebrandt für ihre Unterstützung bei der Organisation der Veranstaltung, Marcus Graf für seine Hilfe bei Redaktion und Einrichtung des Bandes für den Druck, dem transcript-Verlag für die freundliche und kompetente Betreuung des Buchprojekts und schließlich allen an den Diskussionen im Rahmen der Ringvorlesung beteiligten Studentinnen und Studenten der Ruhr-Universität Bochum, die uns durch ihre Beiträge in Wort und Schrift tiefe Einblicke in ihre Wahrnehmung der derzeitigen Universität gegeben und zugleich das Vorurteil widerlegt haben, dass die heutigen Studenten kein Interesse mehr an universitätspolitischen Fragen und der Ausgestaltung künftiger Forschung und Lehre an der Universität hätten. Ihnen soll dieser Band gewidmet sein.

Bochum, September 2008

Ulrike Haß und Nikolaus Müller-Schöll.

UNIVERSITÄT ALS GRENZORT*

BERNHARD WALDENFELS

Keine Institution ist unsterblich, aber es gibt Institutionen, die unentbehrlich sind, um eine bestimmte Lebensform aufrechtzuerhalten. Sie aufgeben hieße, sich selbst aufgeben. Offensichtlich gehört die Universität zu den Grundelementen eines in Europa gewachsenen kulturellen Selbstverständnisses. Die Geschehnisse der Universität betreffen nicht nur ihre förmlichen Mitglieder, ihre Wirkung strahlt aus in alle Richtungen, und es gibt keinen Lebensbereich, keinen Berufs- oder Bildungsbereich, der nicht auf irgendeine Weise davon betroffen ist. Fragen, die an die Grundlagen der Universität rühren, lassen sich nicht auf dem Verwaltungsweg erledigen.

Die nüchterne Frage »Was ist eine Universität?« hält sich fern von einer Untergangsrhetorik, die sich allzu schnell abnützt. Zufällig stieß ich in einem Zeitungsbericht vom März 1988 auf eine Erklärung des damaligen Bochumer Prorektors, die lautete: »Wir balancieren an einem Abgrund.« Und was die Wandlung des deutschen Universitätswesens angeht, so spricht Max Weber schon 1918 in seinem programmatischen Vortrag »Wissenschaft als Beruf«¹ von einer unaufhaltsamen Amerikanisierung. Das klingt weniger dramatisch. Es geht glücklicherweise nicht immer so dramatisch zu wie in den Zeiten von »Führererlassen« und »Parteiuniversitäten«, aber es könnte durchaus sein, dass die deutschen und die europäischen Universitäten sich in etwas verwandeln, das seinen Namen nicht mehr verdient. Es könnte sein, dass vieles unter der Hand versickert, verebbt, verflacht, und es gibt genügend Anzeichen dafür. Durch ein Schielen nach Übersee lässt sich das nicht aufhalten. Im Gegenteil, es besteht die Gefahr, dass man im Zuge institutioneller Transplantationen Nachteile importiert, ohne die Vorteile mit zu importieren.

Ich bin weder Zeithistoriker noch Politiker, wohl aber langjähriges Mitglied der Bochumer Universität mit wiederholten Gastrollen außer-

* Dieser Beitrag erscheint gleichzeitig als Buchkapitel in der zweiten, erweiterten Auflage von Bernhard Waldenfels: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Frankfurt/Main 2008.

1 Max Weber: Wissenschaft als Beruf, Berlin 5. Aufl. 1967, S. 7.

halb Deutschlands. Die Gedanken, die ich mir mache, sind so, wie sie von einem Philosophen hoffentlich immer noch erwartet werden.

I. Ortsbestimmung

Fragt man sich: »Was ist *eine* Universität?« und nicht: »Was ist *die* Universität?«, so bleiben Spielräume für historische, aber auch für regionale oder nationale Varianten. Dennoch ist auch bei dieser *Was-Frage* Vorsicht geboten. Wie Nietzsche feststellt, enthält jede generalisierende Was-ist-Frage einen Hauch von Metaphysik. Im Grunde weiß man schon, was etwas ist. In unserem Falle suggeriert diese Frage, es gebe eine Definitionsinstanz, die festlegt, was eine Universität ist und wozu sie da ist. Nehmen wir eine Eigendefinition in Anspruch, so geraten wir in das Netz purer Selbstausslegung und Selbstbestätigung. Begnügen wir uns mit einer Fremddefinition, so liefern wir uns einer Fremdverfügung aus. Insofern empfiehlt es sich, von der Was-Frage zu einer *Wo-Frage* und zu einer *Zeit-Frage* überzuwechseln. Die Universität stellt sich dar als ein öffentlicher Ort, und sie tritt damit in eine Reihe mit prominenten Orten wie Theater, Parlament, Gerichtshof, Akademie, Museum oder Kirche. Doch solche Orte fügen sich nicht ein in ein fertiges Ortsnetz, vielmehr handelt es sich um *performative Orte*, die aus der Ausführung bestimmter Tätigkeiten und der Aufführung bestimmter Ereignisse hervorgehen, und es sind indexikalisch oder okkasionell bestimmte Orte, deren Markierung sich immer wieder im Laufe der Zeit erneuert. Hier ist dort, wo der ist, der ›hier‹ sagt, und ähnliches gilt für das ›jetzt‹, das gewöhnlich im Tempus des Verbs angezeigt wird. Das ›hier‹ und ›jetzt‹, das einen Zeit-Raum konstituiert, fällt in die Beteiligtenperspektive, nicht in die Beobachtungsperspektive.² So gehört zur speziellen Geschichte der Universität die Emanzipation von äußeren Definitionsmächten wie Kirche und Staat; als öffentliche Einrichtung untersteht sie dem allgemeinen Recht, doch dieses sichert einen Freiraum für eine Redepaxis, die nicht selbst gesetzlich geregelt ist. Mit dem schleichenden Einfluss des Marktes ist es schwieriger bestellt, da man sich gegen Einflüsse nicht mit Argumenten wehren kann. Wo es kein Argument gibt, hat der Diskurs sein Recht verloren.

2 Ich verweise auf meine Ausführungen zur Zeit der Rede in: Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt/Main 1999, Kap. 3.

Wenn die Universität also ein öffentlicher Ort ist, so doch ein Ort besonderer Art, den ich als *Grenzort* bezeichne. Diese Grenzlage schließt zweierlei aus, nämlich die *Einfügung* in eine umfassende Ordnung, sei es ein natürlicher Kosmos, eine religiöse Heilsordnung, ein gesellschaftliches oder kulturelles Ganzes, und die direkte *Anbindung* an grundlegende Gesetze, seien es solche der Moral, des Rechts, der Verfassung. Die Universität ist keine moralische oder religiöse Anstalt, keine Hüterin der Verfassung, kein Superdiskurs oder ähnliches. Sie ist nicht vorweg schon verortet. Sie verortet sich selbst, als Übergangsort, als *lieu de passage*, wo Grenzen gezogen und verschoben werden. Natürlich hat die Universität wie jede Institution ihre Außenbezüge, indem sie öffentliche Aufgaben übernimmt, und ihre interne Normalität, wozu auch ein Forschungs- und Lernalltag gehört; doch die entscheidenden Impulse verdankt sie der *Infragestellung* vorgegebener Wissensbestände, fertiger Methoden und Regeln, der *Abweichung* vom Bewährten, der *Überschreitung* vorhandener Grenzen. Sie ist ein Ort der Ungeduld und der Widerständigkeit. Dazu gehören alte Motive wie Staunen, Neugier, auch Erschrecken, die man als *Schwellenaffekte* bezeichnen kann, da sie unvertraute Bereiche eröffnen. Wer einer solchen Institution angehört, befindet sich niemals völlig drinnen, noch völlig draußen. Der Topos der Universität trägt die Züge einer eigentümlichen *Atopie*, gleich Sokrates, der von Platon als *atopos*, also als ortlos, auch als seltsam bezeichnet wird. Sokrates gilt zwar als ordentlicher athenischer Bürger, aber nicht ganz und gar, da er die Standards, die der Lebensweise seiner Mitbürger zugrunde liegen, mit einem permanenten Fragezeichen versieht und da er, wie ihm vor Gericht vorgeworfen wird, die Jugend vom rechten Weg abführt. Ähnlich Antigone, die sich gegenüber Kreon, dem Vertreter der geschriebenen Gesetze, auf ungeschriebene Gesetze, auf *agraphoi nomoi* beruft und sich dagegen wehrt, dass der Leichnam ihres Bruders den Hunden zum Fraß hingeworfen wird. Das Atopische und Agraphische verkörpert sich in zwei Grenzfiguren, die – wie ihre Geschichte zeigt – auch mögliche Todesfiguren sind. Daran zeigt sich der Risikocharakter aller Institutionen, die auf keinem unerschütterlichen Grund stehen. Übersieht man den riskanten Charakter einer Institution wie der Universität, so endet die Ortssuche bei bloßen Haushaltsdebatten. Es zählt, wer zahlt.

Schließlich ruht das Gebäude der Universität auf den bekannten *zwei Pfeilern*. Was sich zwischen Lehrenden und Lernenden abspielt, ist heutzutage verfassungsrechtlich verbürgt in der Freiheit von Forschung und Lehre. Das Junktim von Forschung und Lehre, die in der Humboldtschen Universität auf besonders wirkungsvolle Weise unter einem Dach vereint sind, lässt allerdings verschiedene Spielarten zu. So hat das altehrwürdige Collège de France zwar Hörer, aber keine gewöhnlichen Schüler, so

wie umgekehrt die Universitäten in Frankreich, abgesehen von der elitären *École normale supérieure*, verschulter sind als klassische deutsche Universitäten. Anders wieder die klosterähnlichen *Colleges* in Oxford und Cambridge. Andererseits passt die statische Rede von zwei Pfeilern nicht mehr so recht zur Dynamik von Systemen, in denen es viele Querverbindungen gibt und deren Basis in ständiger Bewegung ist. Dabei drohen eine Aufweichung der Grundlagen und eine Ausdünnung der Wechselbezüge, die Forschung und Lehre miteinander verbinden. Mit den folgenden Überlegungen möchte ich auf einige fragwürdige Trends aufmerksam machen, doch ohne den Propheten zu spielen.

II.

Forschung im Soge der Nutzenanwendung

Es liegt mir fern, das Hohe Lied des Wahren, Guten und Schönen anzustimmen und allen Nutzen als sekundäre Zutat abzutun, wie es das im 19. Jahrhundert aufkommende Schisma zwischen Geist und Natur, zwischen schönen Künsten und nützlichen Techniken mit sich brachte. Eine solche Trennung widerspricht nicht nur dem gegenwärtigen Stand einer technologisch geprägten Kultur, sie widerspricht auch ältesten philosophischen Einsichten.

Das traditionelle Herstellungswissen im Sinne der *Techne* wird nicht nachträglich angewandt und in Prozessen der Herstellung eingesetzt wie eine Mutterschraube, vielmehr wird es in der Produktion erworben und im Gebrauch der Produkte erprobt.³ Das gilt für das Bauen und Tischlern ebenso wie für das Spielen einer *Kithara*. Die neuzeitliche Naturwissenschaft ist vollends nur denkbar als ein Komplex aus Kennen und Können, aus Hypothesen und Experimenten, aus Wissenschaft und Technik. Man erkennt, indem man in den Lauf der Dinge eingreift, man greift ein, indem man Wissen erwirbt. Der Zugang zu den Dingen ist vermittelt durch instrumentale, maschinelle und automatische Zwischeninstanzen, die längst ein Eigenleben entfalten, das über den bloßen Werkzeuggebrauch weit hinausgeht.

Auf andere Weise betrifft die Einbettung des Wissens auch das traditionelle Handlungswissen im Sinne der *Praxis*. Dieses Wissen wird nicht

3 Das griechische Wort *χρησις* (= Gebrauch) ist verwandt mit *χέρι* (= die Hand). Es hat also eine ›handgreifliche‹ Bedeutung im Gegensatz zu dem lateinischen Wort *ap-plicatio* (= wörtlich An-faltung), das auf eine Bewegung der An-wendung, des An-schlusses verweist und das auch im juristischen Sinne eines Anschlusses des Klienten an seinen Patron verwendet wird.

auf praktische Situationen angewandt, sondern im Handeln erworben und verfeinert. Das gilt für den Richter und Arzt ebenso wie für den politischen Bürger. Es gibt also Berufsethiken, sozusagen regionale Ethiken, doch angewandte Ethik wäre in den Augen von Aristoteles ein Unding, als könnte man wissen, was Gerechtigkeit ist, bevor man sich genötigt sieht, gerecht oder ungerecht zu handeln. Mit Beginn der Neuzeit hat sich nicht nur eine technologische Zwischenwelt, sondern auch eine institutionelle Zwischenwelt aus Symbolen, Zeichen, Bildern und Medien herausgebildet, die in komplexen Gebilden wie dem Gerichtswesen, dem Erziehungswesen, dem Gesundheitswesen oder dem Finanzwesen eine systemische Eigengesetzlichkeit entfaltet. Offensichtlich spielt die Nutzung im technischen Bereich eine stärkere Rolle als im praktischen Feld, doch sind beide Bereiche inzwischen eng miteinander verzahnt. Technologien sind allgegenwärtig, umgekehrt tangieren die Biowissenschaften mit ihren neusten Eingriffen in die Lebenssubstanz unmittelbar ethische und rechtliche Belange.

Ein Sog der Nutzenanwendung entfaltet sich, wenn das Forschungswissen einzig auf seinen Nutzen hin bewertet wird, gleich einer Literatur, die *ad usum delphini* – zu Nutzen des jungen Dauphin – zurechtgeschnitten wird. Unterliegt die Nutzung den Gesetzen des Profits, so wird das Wissen ökonomisiert, unterliegt sie den Gesetzen der Macht, so wird das Wissen politisiert. Es fragt sich nun, ob es einen Widerstand gegen diesen Sog gibt und von woher er zu erwarten ist.

Traditionell ist es das *Wissen um des Willens willen*, die *Theoria* im alten Sinne der Beschaulichkeit, die über jede Nutzenanwendung hinausgeht. Dazu gehörten einst Physik, also die deskriptiven Naturwissenschaften in ihrer ganzen Breite, Mathematik und Metaphysik. Hinzu kamen die freien Künste, die *artes liberales*, die als frei galten gleich wie der Freie, der um seiner selbst und nicht um eines anderen willen existiert. Nehmen wir als Exempel Platons Bildungsprogramm in Buch VII der *Politeia*. Die vier mathematischen Künste, nämlich Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Harmonie, die der pythagoreischen Tradition entstammen und die innerhalb der mittelalterlichen Artistenfakultät als Quadrivium (wörtlich: als Vierweg) fort dauern, zeigen ein Doppelseitig. Von Anfang an stoßen wir auf eine *partielle Ökonomisierung*. Der Kaufmann rechnet beim Kauf und Verkauf mit Zahlen, die Erdvermessung operiert mit Flächenmaßen, Landmann und Schiffer orientieren sich an der Stellung der Gestirne, und der Hersteller musikalischer Instrumente stellt die Saitenlänge auf die Tonhöhe ab. Doch all dies betrachtet Platon als Beiwerke, als *Parerga* (*Politeia* 527 c), die das eigentliche Werk der reinen Erkenntnis nur begleiten. Von Euklid, dem Begründer einer axiomatisch aufgebauten Geometrie, wird erzählt, er habe jemandem, der

nach deren Nutzen fragte, ein Geldstück aushändigen lassen. Allerdings mischt sich bei Platon, wie später bei Archimedes, die Kriegskunst ein; denn die mathematische Ausbildung dient zunächst der Erziehung der Wächter im Staat, die in militärischen Feldzügen ihren Mann (bei Platon auch ihre Frau) zu stehen haben. An diese *origo pudenda* der so genannten reinen Forschung ist zu erinnern, auch angesichts der starken militärischen Komponente, die der modernen Forschung innewohnt. Man denke etwa an neuere Nachrichten- und Steuerungstechniken.

Das Wissen, das nicht nutzlos, aber mehr als nützlich ist, findet traditionsgemäß seine Grundlage in der *Philosophie* als einer wissenschaftlich aufgeklärten Weisheitsliebe, assistiert durch das Trivium (wörtlich: der Dreiweg), das die drei Sprachkünste der Grammatik, Rhetorik und Poetik umfasst. Doch dies schließt wiederum eine *partielle Politisierung* nicht aus. Wie Platon uns im gleichen Zusammenhang einschärft, sind Philosophen, deren Aufstieg zum Wissen auf Kosten der Allgemeinheit ging, gehalten, zeitweise in das Dunkel der Höhle hinabzusteigen. Die »Insel der Seligen«, der »elfenbeinerne Turm« wie es später heißt, ist nicht ihr alleiniger Aufenthaltsort. Doch einer völligen Politisierung des Wissens schiebt Platon einen Riegel vor, indem er versichert: »Der Staat, in welchem die zur Regierung Berufenen am wenigsten Lust haben zu regieren, wird notwendig am besten und ruhigsten verwaltet werden«; der Herrscher muss eine Lebensweise kennen, die vortrefflicher ist als das Herrschen (*Politeia* 520 d-e). Einfach gesagt, ein Politiker muss mehr sein als ein Politiker, um ein guter Politiker zu sein. Andernfalls wird er nur in seinen Ruhm investieren oder gar in seine eigene Tasche wirtschaften.

Es ist nicht meine Absicht, mich auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit der klassischen und speziell mit der platonischen Wissenspolitik und Wissensökonomie einzulassen oder gar einer bloßen Rückkehr dorthin das Wort zu reden. Was einer schlichten Fortsetzung oder Übernahme dieser Sichtweise im Wege steht, ist die Ausrichtung auf eine Gesamtordnung, heiße sie Kosmos, Physis wie bei den Griechen, oder Ordo in der augustinischen Tradition des Mittelalters. Eine Gesamtordnung, die nur zu entdecken ist und die sich in festen Hierarchien niederschlägt, widerspricht der Kontingenz pluraler Ordnungen, die immer auch anders sein können. Dem Menschen als einem »nicht festgestellten Tier« entsprechen offene Institutionen, die der Einbildungskraft Raum geben. Jeder Versuch, hinter diese neuzeitliche Einsicht zurückzugehen, erzeugt Parodien wie das Liebäugeln mit einem fest gefügten Ständestaat, der sich in platonisierender Manier aus einer Trias von Lehrstand, Wehrstand und Nährstand aufbaut. Noch etwas zeitnäher klingt es in der Rektoratsrede von Heidegger, in der »Arbeitsdienst« und »Wehrdienst« gekrönt

werden durch den »Wissensdienst«, wobei alle drei Dienste gleichursprünglich dem »deutschen Wesen« entsprechen.⁴

Wie könnte eine Alternative aussehen, die das Wissen nicht der bloßen Ökonomisierung und Politisierung ausliefert, ohne es in einer Gesamtordnung erstarren zu lassen? Eine Antwort darauf scheint mir nicht in der Überlegenheit eines reinen Wissens zu liegen, sondern in *pluralen Überschüssen*, einem Mehr, das über die jeweils erreichte und bestehende Normalität hinausgeht und Wissensimpulse auslöst, ohne sich im bloßen Wissen oder Wissenwollen zu erschöpfen. Ich erinnere an die schon erwähnten Schwellenaffekte wie den des *Erstaunens* oder des *Erschreckens*. Wer eine derartige Schwelle überquert, wechselt nicht bloß den Boden, als wenn er die Methode oder das Thema der Forschung gegen anderes eintauschte, er gerät ins Bodenlose, ins Unvertraute, ins Fremde. Dass Platon das Philosophieren mit dem Staunen beginnen lässt, ist wohl bekannt; das Staunen sprengt, recht besehen, jede Wissenshierarchie, auch die platonische. Doch hören wir nochmals Max Weber, dem jede Gesamtlösung so fern liegt wie nur möglich. In dem schon erwähnten Vortrag bekennt er sich entschieden zur Spezialisierung der Wissenschaft als Vorbedingung ihrer Erfolge, doch fügt er ebenso entschieden hinzu, dass den Beruf zur Wissenschaft nicht hat, wer sich nicht leidenschaftlich der Sache des Forschens hingibt: »Denn nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit *Leidenschaft* tun kann.« Indem er an die platonische *Mania* erinnert, an einen Wahnsinn also, der uns außerhalb unser selbst versetzt, wendet er sich gegen alle jene, die als »Impresario der Sache« auf die Bühne der Wissenschaft treten.⁵ Überschüsse, wie sie hier verstanden werden, stehen nicht für die Überschwenglichkeit eines Wissens, das uns in höhere Gefilde entrückt, sie zeigen sich als Überschüsse innerhalb jener technisch und praktisch orientierten Forschung, von der schon die Rede war – so wie sich laut Thomas S. Kuhn die *Revolutionierung der Wissenschaft* nicht jenseits der normalen Wissenschaft vollzieht, sondern in ihrer Mitte.⁶ Eine nicht bloß normale, sondern normalisierte Wissenschaft wäre jene, die sich gegen drohende Grundlagenkrisen immunisiert.

4 Martin Heidegger: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität, in derselbe: Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges (1910-1976), GA 16, Frankfurt/Main 2000, S. 115. Vgl. dazu meine eigenen Überlegungen zum Thema »Dienstverpflichtetes Denken«, in: Käte Meyer-Drawe / Kristin Platt (Hg.): Wissenschaft im Einsatz, München 2007.

5 M. Weber: Wissenschaft als Beruf, S. 12-14.

6 Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1973.

Überschüsse, die über den verfügbaren Wissensrahmen hinausgehen, begegnen uns nicht nur in den sogenannten harten, also mathematisierbaren Wissenschaften, sie begegnen uns auch als *kulturelles Hintergrundwissen*, das seinen Ort im Ensemble der Wissenschaften findet, als Wissenschaften, die sich mit Sprachen, Bildern, Medien, Szenerien, mit der Geschichte beschäftigen, also mit Themen, die quer durch alle Disziplinen gehen. Dabei nähern sie sich den Künsten. Natürlich könnte der Mensch ohne Dichtung, Musik und Malerei überleben, aber kann er als Mensch auf Dauer ohne sie leben? Wird die vollbeschäftigte Ameise sich ohne den Gesang der Grille nicht unsterblich langweilen? Eine besondere Rolle spielt schließlich die *Philosophie*, die sich als fragendes, experimentierendes und vagabundierendes Denken überall einnistet, wo Leib und Leben, Erkennen und Handeln im Ganzen auf dem Spiel stehen. Die Theologie tut ähnliches, aber gestützt auf kanonische Schriften, die eine Glaubenseinstellung verlangen.

III. Interne Forschungsverwaltung

Besagte Überschüsse, die jedwede Forschung in Gang halten, werden aufgezehrt, wenn die Nutzenanwendung alles beherrscht. Der Normalitätsdruck, der so entsteht, pflanzt sich fort in Selbstanpassungstendenzen der Wissenschaften. Es gibt eine Reihe immer wiederkehrender Reizthemen, die in unschuldig klingenden Reizwörtern ihren Ausdruck finden.⁷ Auf diese Weise schleichen sich Viren ein, die schwer zu identifizieren sind.

Projektantrag

Statt zu forschen und Forschungsergebnisse vorzulegen, schreibt man Projektanträge. Das kann in eigener Sache geschehen, indem man Forschungsergebnisse ankündigt, oder in fremder Sache, indem man forschen lässt. Wer auf Projektmittel angewiesen ist, fühlt sich nicht selten unter einem Rechtfertigungszwang wie ein Angeklagter. Entwürfe, die auf prägnante Weise den Forschungsgang skizzieren und Fragen formulieren sollten, wachsen an, als wüsste man schon, was man herauszufinden erhofft. So entsteht die Neigung zu suchen, was man schon weiß und mit Bewährtem zu wuchern. Die Aporie aus Platons Menon, die das Su-

7 Sie haben auch etwas von jenen »Plastikwörtern«, die Uwe Pörksen durchleuchtet hat: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988.

chen und Forschen als unmöglich hinstellt, da man nicht zu suchen braucht, was man schon kennt, und nicht suchen kann, was man nicht kennt, findet so ihre traurige Bestätigung. Natürlich hätte Sokrates kaum Chancen gehabt; wer weiß, dass er nicht weiß, sollte keine Forschungsanträge stellen. Hinzu kommt der Zeitplan. Wenn ein Mathematiker wie John Ball bekennt, er sei seit 32 Jahren mit einem Problem beschäftigt, dessen Lösung noch nicht abzusehen sei,⁸ so kann er sich das nur leisten, weil er außer einer festen Stelle nichts braucht als Papier und Schreibgeräte. Zur Forschung, die sich nicht damit begnügt, sich als Forschung zu deklarieren, gehören Umwege, Seitenwege, ein wiederholtes Zögern, also etwas, das sich nicht mit der administrativen Stoppuhr messen lässt.

Evaluation

Forschungsprojekte, Graduiertenkollegs, Institute unterstehen der Erfolgskontrolle. Dagegen ist nichts zu sagen, da Forscher keine Privatleute sind, die auf eigene Kosten ihren Vorlieben nachgehen. Doch frei nach Marx wäre zu fragen: »Wer evaluiert die Evaluatoren?« Für eine Scientific Community sollte die Antwort lauten: »Evaluatoren evaluieren einander«. Sagen wir es, wie es sich gehört, auf englisch: Es sind die *peers*, die einander beurteilen. Doch es kommt vor, dass einige *peers* gleicher sind als andere, und es kommt ebenso vor, dass sich hinter der Fremdbewertung die kollektive Selbstbeurteilung einer Schule oder die eigene Idiosynkrasie verbirgt.⁹ Woher nehmen Gutachter ihre Bewertungskriterien? Was hat als erforschenswert zu gelten? Hören wir noch einmal Max Weber: »Vorausgesetzt ist [...]: dass das, was bei wissenschaftlicher Arbeit herauskommt, *wichtig* im Sinne von »wissenswert« sei. Und da stecken nun offenbar alle unsere Probleme darin. Denn diese Voraussetzung ist nicht wieder ihrerseits mit den Mitteln der Wissenschaft beweisbar.«¹⁰ Wenn aber Optionen eine Rolle spielen, so sollten sie nicht hinter den Schleiern eines Evaluationsglaubens verschwinden, sie müssten offen diskutiert oder wenigstens benannt werden.

8 So in einem »Exkurs in die Welt der Mathematiker« von Karin Steinberger in: Süddeutsche Zeitung vom 1.9.2006. Die provokative Titelfrage lautet: »Habt keine Angst zu erklären, was ihr macht«.

9 Vgl. Wolfgang Kemps Glosse »Die Peers« in: Frankfurter Allgemeine vom 27.9.2006. Der Autor berichtet von den Auswüchsen einer »Peer-Kultur«, die selbst den Chefredakteur der Topzeitschrift »Nature« auf den Gedanken bringt, die anonyme Beurteilung durch Peers durch das Urteil der Leser zu ersetzen.

10 M. Weber: Wissenschaft als Beruf, S. 22.

Drittmittel

Mit den Drittmitteln wird ein Außeneinfluss auf die Universität offen zugestanden. Das Wort selbst suggeriert einen großen Dritten, der sich in die Beziehung von Lehrenden und Lernenden einmischet. Offensichtlich ist die Sache viel prosaischer. Die Drittmittelvergabe verweist auf eine weitere Instanz in der Reihe der Geldgeber. Wäre es dann nicht angebracht, zwischen öffentlichen Drittmitteln und privaten, zumeist profitorientierten Viertmitteln zu unterscheiden? Bei alledem geht es nicht um die bloße Tatsache einer Außenfinanzierung, sondern um deren Modalitäten. Drittmittel tauchen vielfach auf wie ein eindeutiges Qualitätszeichen, ja, wie eine Art kategorischer Imperativ. Bei Bewerbungen erwartet man, dass jemand Drittmittel mitbringt wie eine Brautgabe. Doch wie bei der Braut der erotische Reiz sich nicht nach der Höhe der Aussteuer bemisst, so lässt sich der Einfallsreichtum eines Forschers nicht an der Höhe eingeworbener Drittmittel ablesen. Die Drittmittel tauchen weiterhin bei der universitätsinternen Ressourcenverteilung auf, auch hier als eine Art Gütezeichen. Jemand, der ein Buch schreibt und es gar selbst schreibt, ohne Drittmittel zu beantragen, kommt in der offiziellen Einstufung ganz schlecht weg, da seine oder ihre Tätigkeit als bloßes Privatvergnügen eingestuft wird. Jeder, der aus einer Faculté des lettres kommt, kann dies nur als einen schlechten Witz ansehen. Entscheidend ist schließlich die von Fächergruppe zu Fächergruppe verschiedene *Nutzbarkeit* der Forschung. Dass so betrachtet zwischen Ingenieurwissenschaft und Ägyptologie ein gewaltiger Abstand liegt, ist nicht zu beklagen, aber doch zu berücksichtigen. Wenn man Jan Assmann nicht zumuten will, sich als Pyramidenführer zu verdingen, muss man zugeben, dass Drittmittel in den so genannten Geisteswissenschaften nichts weiter sein können als ein Zubrot. Dringend nötig sind allerdings Bibliotheken. Dass neue Maschinen und Möbel inzwischen leichter bewilligt werden als Bücher, ist ein Unding. Der Druck, der von den Drittmitteln ausgeht, führt schließlich zu einer verzerrten Selbsteinstufung der Fächer. Da kann es sein, dass die Psychologie, hoffentlich mit einem Augurenlächeln, sich als Naturwissenschaft deklariert, als wären Sprache und Sozialität reine Naturprodukte. Da kann es sein, dass die Kunsttheorie sich in die Museumskunde rettet, um ihre öffentliche Bedeutung darzutun, oder dass Philosophen sich unter das neue Dach der Kulturwissenschaften flüchten, als gehörte zu ihrer Aufgabe nicht eine Genealogie der Kultur, die hinter die Kultur eine Reihe von Fragezeichen setzt. Die Zumutung, seine eigene Drittmittelwürdigkeit nachzuweisen, führt Wissenschaftler dazu, sich in Reih und Glied zu stellen.

Kontingenzierung, Stellenplan

Stellenpläne, die sich nicht an dem veränderten Gang der Forschung orientieren, sondern Forschungsbissen mundgerecht verteilen, verleiten die Fächer dazu, sich zurechtzubiegen, bis sie in die vorgeformten Gitterkästchen passen. Dass so bedeutende philosophische Werke des vergangenen Jahrhunderts wie Husserls *Krisis*, Heideggers *Sein und Zeit*, Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* oder Merleau-Pontys *Phänomenologie der Wahrnehmung* sich gegen eine Aufteilung in Erkenntnistheorie, Sprachtheorie, Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Geschichtsphilosophie und weitere Unterfächer sträuben, verliert man dabei aus den Augen. So entsteht eine Mosaikstruktur, deren Muster aufgesetzt wirkt. Zur Not hilft auch die Anlehnung an jeweils neue Leitwissenschaften oder an kurzfristige Paradigmen, die dazu führt, dass sich die Struktur eines Fachs in ein Kalendarium verwandelt, in das diverse *turns* eingezeichnet sind. So boomt in der Philosophie zur Zeit die Bio-Ethik als eine Bindestrichethik, die der Bio-Science aufs schönste zuarbeitet.¹¹ Werden deren Probleme auf den Tag zugeschnitten, der immer schon der nächste Tag ist, so kommt nicht viel mehr heraus als eine Kommissionsethik, die biologisches Fachwissen und medizinisches Können mit Rechtswissen und dem so genannten gesunden Menschenverstand koppelt. Hauptsache man ist dabei, wenn Stellen verteilt werden. Was und wer nicht im Rahmen einer Kontingenzierung Platz findet, wird entsorgt. Ein Trend verstärkt den anderen. Aus Überlebensangst flüchten sich Fächer in die Anpassung; am Ende unterliegen sie ihren eigenen Wirkungen. Also haben sie keinen Grund, sich zu beklagen, wenn die Konturen des eigenen Faches sich in einem Forschungsallerlei verlieren und wenn Politiker und Ökonomen das Szepter in die Hand nehmen.

IV. Lehre im Sog der Ausbildung

Die Ausbildung gehört seit eh und je zu den Aufgaben der Universität. Das trifft zu auf die klassischen Fakultäten, die bei aller Gelehrsamkeit immer auch Richter, Ärzte, Pfarrer und Lehrer auf ihren Beruf vorzubereiten hatten. Doch war man früher darauf bedacht, die Universität von

11 Klaus Dörner weist hin auf die anfängliche Verwicklung des Begriffs Bioethik in die Interessen von Biotechnik und Bioscience: Der gute Arzt, Stuttgart 2001, S. 299; zu den Winkelzügen gegenwärtiger Debatten vgl. Petra Gehring: Was ist Biomacht? Vom zweifelhaften Mehrwert des Lebens, Frankfurt/Main, New York 2006.

bloßen Fachhochschulen und Berufsschulen zu unterscheiden.¹² Deren Praxisnähe war ihre Stärke, doch diese war erkauft mit einer Beschränkung der Wissens- und Lehrziele. Dass auch hier Fachgruppen erhebliche Unterschiede aufweisen, ist damit nicht ausgeschlossen. Das von laufenden Gerichtsentscheidungen abhängige Rechtswissen oder das von neusten Heil- und Diagnosemethoden profitierende Gesundheitswissen unterhält einen engen Bezug zum Gerichtssaal und zur Klinik, der in der Mathematik (außer man betrachtet sie als einen Annex des Rechenzentrums), in den Altertumswissenschaften oder in der Philosophie nicht seinesgleichen hat. Doch was heute geschieht, läuft auf eine generelle Anpassung der Lehre an die Berufsausbildung hinaus. Es wird ein Wissen einstudiert, das sich dem reinen *Prüfungswissen* annähert, wie es in einem juristischen Repetitorium vermittelt wird. Wiederum stoßen wir auf gängige Reizwörter, die diesen Wandel dokumentieren.

Der Stoff des zu erlernenden Wissens wird eingeteilt in Module. Dieses Wort, das aus der Sprache der Architektur stammt und ursprünglich die Aufteilung des halben Säulendurchmessers bezeichnet, steht nun für eine Zerstückelung des Lernstoffs. Der Bienenfleiß der Studenten verteilt sich auf Wissenswaben. So geht, wenn es alles gut geht, kein Wissenstropfen verloren, aber es fließt auch nichts über. Credits ermöglichen eine sorgliche Lernbuchführung, in der das Guthaben kontinuierlich anwächst. Wissensstürme, in denen so manches drunter und drüber geht, sind nicht zu erwarten. Eine Evaluation von Seiten der Lernenden, an der jeder mit gleichem Stimmrecht teilnimmt, sorgt für den Ausgleich von Soll und Haben. Lehrende, die man derart an die Kandare nimmt, werden sich scheuen, hinter dem Geforderten zurückzubleiben, vor allem dann, wenn ihre Tenure-Position von einer guten Benotung abhängt. Sie werden aber auch nicht sonderlich dazu animiert, ein Übersoll zu erfüllen oder Überflüssiges anzubieten, das sich den Richtlinien entzieht. Zu Adornos Zeiten hätte man ein solches Studium stromlinienförmig genannt. Eine Didaktik, die von einer einzuübenden Lehrweise zum eigenen Lehrfach aufgerückt ist, schafft die Gefahr einer Theoretisierung und Technisierung des Unterrichts, in der das Wie sich vom Was des Zu-

12 Die Unterscheidung konnte allerdings auch so weit gehen, dass von der Hochschule nur noch die Höhe übrigblieb. So berichtet der Physiker Franz Neumann von der Mathematikvorlesung eines Professors, der wortlos die Tafel mit Formeln füllte und sich mit einer stummen Verbeugung verabschiedete, mit dem Erfolg, dass mit der zweiten Stunde die erforderliche Hörerzahl (*tres faciunt collegium*) unterschritten und die Vorlesung beendet wurde. Diese schöne Karikatur auf die alte Universität, die einer Idealisierung der Vergangenheit vorbeugt, fand ich bei Herbert Meschkowski: *Mathematik als Bildungsgrundlage*, Braunschweig 1965, S. 16 f.

Erlernenden ablöst. Eine differenzierte Punktwertung bei den Schluss-examina, etwa die schwache Gewichtung von Zusatzfächern wie Rechtsphilosophie, Rechtssoziologie oder medizinischer Psychologie sorgt dafür, dass Nebensache Nebensache bleibt.

Fragen wir wiederum nach einer möglichen Alternative. Sie müsste ähnlich aussehen wie im Fall der Forschung. Den Überschüssen der Forschung gegenüber dem Fundus eines normalen Wissens entsprechen *Überschüsse im Bereich von Lehren und Lernen*, die über den Pegelstand des normalen Lehrens und Lernens hinausgehen. Lernen ist selbst eine Form der Erfahrung, die ihre eigene Geschichte hat.¹³ Eine Form des Lehrens und Lernens, die der Universität gemäß ist, setzt voraus, dass man mehr lehrt und lernt, als man für Examen und Beruf braucht, und dass man dabei auch Vorlieben entwickelt, wie es ja tatsächlich immer noch geschieht. Das Mehr, um das es hier geht, ist nicht quantitativ zu verstehen; denn damit gerät man auf die Bahnen einer schlechten Unendlichkeit, ganz abgesehen davon, dass die schnellen Verfallsdaten des positiven Wissens jedes Vollständigkeitsideal zunichte machen. Das Mehr betrifft vielmehr den Forschungsgeist, die Leidenschaft für die Sache, die es mit keinem Wissensstand genug sein lässt. Sie ist auch in der Geschichte der Wissenschaften zu entdecken, ganz zu schweigen von der Geschichte der Philosophie. Sie ist voll von *lehrreichen* Irrtümern und *fruchtbaren* Paradoxien, angefangen mit Zenons stillgestelltem Pfeil und den Lügnern aus Kreta, die unsere selbstverständlichen Annahmen ins Wanken bringen. Es gibt einen »Aufstieg auf der Stelle«, der nicht mit der Chimäre eines endlosen Fortschritts zu verwechseln ist.¹⁴ In der *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahr von 1765-1766* macht Kant einen deutlichen, programmatischen Unterschied zwischen *Philosophie* und *Philosophieren*; erstere kann man lernen, letzteres nicht. Die Lehre hat darauf Rücksicht zu nehmen, indem sie die nötigen Begriffe aus der Erfahrung entwickelt, sie allmählich zu einem Ganzen verknüpft und den Lernenden schließlich seinen eigenen Gedankengängen überlässt. »Von einem Lehrer wird also erwartet, dass er an seinem Zuhörer erstlich den *verständigen*, dann den *vernünftigen* Mann (die vernünftige Frau?), und endlich den *Gelehrten* bilde. Ein solches Verfahren hat den Vorteil, dass, wenn der Lehrling gleich niemals zu der letzten Stufe gelangen sollte, wie es gemeiniglich geschieht, er dennoch durch die Unterweisung gewonnen hat, und, wo nicht für die

13 Dazu gibt es zahlreiche Studien von Käte Meyer-Drawe, vgl. speziell: »Lernen als Erfahrung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2003) 6, S. 505-514.

14 Vgl. Maurice Merleau-Ponty: Das Sichtbare und das Unsichtbare, München 1986, S. 229.

Schule, doch vor das Leben geübter und klüger geworden.«¹⁵ Daraus spricht keine Verachtung für die Normalität der Schulphilosophie, wohl aber das Bewusstsein, dass die Schulphilosophie nur dann Philosophie ist, wenn sie den Schulhorizont überschreitet.

Das Gesagte lässt sich *mutatis mutandis* auf alle Fächer anwenden. Die Annahme, Forschungswissen sei nur für Gelehrte da, gleiche der Annahme, Musiker und Schauspieler hätten eigentlich nur für sich selbst zu spielen. Studierende, die niemals einen Funken verspürt haben von dem, was Forschung ist, haben eigentlich nie eine Universität besucht, und Lehrende, die in sich selbst keinen Funken davon verspüren, sind eigentlich keine Universitätslehrer. Studenten sollten wissen, was man ihnen vorenthält, wenn man die Funken der Forschung auslöscht. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass Lernende den Lehrenden mehr abverlangen als das, was ihnen durch die Prüfung hilft und mehr als das, was sie recht und schlecht durchs Berufsleben begleitet – falls es glücklich dazu kommt.

Ich komme zum Ende. Die Universität ist ein Grenzort, wo die Normalität des ordentlichen Lernens und Wissens überschritten wird durch ein Übermaß des Außerordentlichen und Anomalen.¹⁶ Was sonst droht, ist bestenfalls eine Zweiklassen-Institution, eine höhere Forschungsanstalt für die wenigen Glücklichen und eine niedere Lehranstalt für die vielen Durchschnittlichen. Wie glücklich die einen, wie durchschnittlich die anderen dabei sind, steht noch dahin. Dafür, dass die Glücklichen auch die Tüchtigsten wären, gibt es ohnehin keine Garantie. Was die Laufbahn eines Hochschullehrers angeht, so äußert sich Max Weber wie folgt: »Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er (sc. der Zufall) eine solche Rolle spielt.«¹⁷ Ein Trost ist das nicht, wohl aber eine Aufforderung zur Wachsamkeit gegenüber jeder Schönrederei. Die Eingemeindung der Universität würde dazu beitragen, dass sich in einer Normaluniversität für »Normalmenschen« der Schlummer des Normalen ausbreitet. Exzellenz – ein letztes Reizwort – stünde am Ende für Effizienz.

15 Immanuel Kant: Werke, hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. I, Darmstadt 1966, S. 907.

16 Ausführlicher dazu vom Verf.: Grenzen der Normalisierung.

17 Max Weber: Wissenschaft als Beruf, S. 8.

Literatur

- Dörner, Klaus: Der gute Arzt, Stuttgart 2001.
- Gehring, Petra: Was ist Biomacht? Vom zweifelhaften Mehrwert des Lebens, Frankfurt/Main, New York 2006.
- Heidegger, Martin: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität, in: Ders., Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges (1910-1976), GA 16, Frankfurt/Main 2000.
- Kant, Immanuel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahr von 1765-1766, in: Wilhelm Weischedel (Hg.): Werke, Bd. I, Darmstadt 1966.
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 1973.
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare, München 1986.
- Meschkowski, Herbert: Mathematik als Bildungsgrundlage, Braunschweig 1965.
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003), S. 505-514.
- Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988.
- Waldenfels, Bernhard: Dienstverpflichtetes Denken, in: Käte Meyer-Drawe/Kristin Platt (Hg.), Wissenschaft im Einsatz, München 2007.
- Waldenfels, Bernhard: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2, Frankfurt/Main 1998, 2. erweiterte Auflage 2008.
- Waldenfels, Bernhard: Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt/Main 1999.
- Weber, Max: Wissenschaft als Beruf, Berlin, 5. Aufl. 1967.

HOCHSCHULEN FÜR DIE DEMOKRATISCHE GESELLSCHAFT¹

GESINE SCHWAN

Wenn gegenwärtig die Aufgabe von Hochschulen diskutiert wird, dann geschieht dies ganz überwiegend unter dem Aspekt ihres Beitrag für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes oder einer Region sowie spezieller mit der Frage, wie Hochschulen zur Überwindung der Arbeitslosigkeit beitragen bzw. die Wettbewerbsstellung einer Region verbessern können. Ein prägnantes Beispiel für diese Priorität finden wir in der Begründung des sogenannten Bologna-Prozesses, die diesen Prozess, also insbesondere die Umwandlung der herkömmlichen Diplom- und Magisterstudiengänge in den Bachelor- und den Master-Abschluss und die internationale Verrechenbarkeit und dadurch Vergleichbarkeit von Leistungen, ganz wesentlich darauf bezieht, dass die europäischen Hochschulen sich durch eine stärkere Internationalisierung im Wettbewerb mit den US-amerikanischen besser behaupten und ihre Absolventen für den internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig ausbilden sollen. Der Bezugsrahmen für die Aufgabenbestimmung geht in der Regel über diesen Wirtschafts- und Wettbewerbsaspekt nicht hinaus. Angesichts der seit Jahren grassierenden Arbeitslosigkeit und der Erfahrung, dass Wissen, Bildung und Ausbildung die besten Chancen bieten, die Arbeitslosigkeit zu verringern und die Wirtschaft insbesondere durch Innovationen anzukurbeln, ist diese Zielbestimmung sehr verständlich. Und doch glaube ich, dass die Beschränkung auf sie überwunden werden muss, weil eine solche Sicht auf Hochschulen zu einer kulturellen Verarmung führt und die umfänglichere Perspektive der Aufgaben von Bildung und Ausbildung in einer freiheitlichen und demokratischen Welt-Gesellschaft vernachlässigt, mit möglicherweise langfristig verhängnisvollen Folgen.

1 Der nachfolgende Beitrag wurde zunächst im Herbst 2006 als Festvortrag bei der Studienstiftung des deutschen Volkes in Berlin gehalten. Dem Charakter der öffentlichen Rede entsprechend werden die direkten und indirekten Zitate nicht im Einzelnen nachgewiesen. (Anm. d. Hg.)

Welches Ziel haben Bildung und Ausbildung in der Demokratie?

Generell gilt, dass Bildung und Ausbildung sich des langfristigen normativen demokratischen Rahmens vergewissern müssen, in dem sie angesiedelt sind, ebenso wie der empirischen Herausforderungen, etwa der Veränderung der Arbeitswelt, mit denen wir es in absehbarer Zukunft zu tun haben werden. Ich möchte Folgerungen daraus für Bildung und Ausbildung an Hochschulen ziehen, für die ich mich kompetenter fühle als für den Schulsektor. Welchem Bildungsziel sollen sich die Hochschulen unter demokratischen Bedingungen widmen?

Sieht man einmal davon ab, dass in der Gegenwart diese Frage bezogen auf die Demokratie oft als überflüssig gilt, weil die wirtschaftliche Relevanz von Wissenschaft und Hochschulen – insbesondere bezogen auf den Arbeitsmarkt – in der Regel ganz selbstverständlich fast ausschließlich im Blick steht, so werden traditionsgemäß als außerökonomische Ziele der Hochschulen doch Bildung und Ausbildung genannt. Häufig werden sie gegeneinander ausgespielt. Dann steht die zweckfreie Persönlichkeitsentfaltung dem Training für den Arbeitsmarkt entgegen. Angefügt wird in der Regel noch die Warnung, heute könnten die Hochschulen nicht mehr nur für die Wissenschaft ausbilden – als ob sie das je so eingeengt getan hätten.

Freilich hat die tiefgehende Unsicherheit über die zukünftige Gestaltung des Arbeitsmarktes das Ziel der berufsbefähigenden Ausbildung in jüngster Zeit zunehmend unklar werden lassen. Wir wissen nicht mehr, wie der Arbeitsmarkt der Zukunft aussehen wird, auf welche Berufe und Fähigkeiten hin man die Ausbildung ausrichten sollte. Mehr: Der Arbeitsmarkt kommt nicht wie ein Fatum auf uns, sondern ist durchaus beeinflussbar. Ein Beispiel: Der globale Wettbewerbsdruck kann bei den Wirtschaftsunternehmen unterschiedliche Reaktionen auslösen: Sie können arbeitsintensive Produktionen ins Ausland mit billigeren Löhnen verlagern, sie können statt dessen die Arbeit vor Ort tayloristisch intensivieren, die Arbeitskraft durch Automation ersetzen oder sich schließlich arbeits- wie innovationszentrierten Produktionsverfahren, wie z.B. Fertigungsinseln, Boxen- und Sternmontage sowie Gruppenarbeit, zuwenden. Die zukunftsträchtigste Lösung scheint, so lese ich es bei Fachleuten, die letztgenannte zu sein. Allerdings verlangt sie eine hohe Qualifizierung der Beschäftigten. Die italienische Firma Fiat wollte in den neunziger Jahren eine solche Innovation in ihrem neuen Werk in Melfi einführen, musste sie jedoch erheblich reduzieren, weil nicht genug qualifizierte Arbeiter vor Ort zur Verfügung standen. Fiat richtete sein Werk daher auf einen deutlich geringeren Prozentsatz Qualifizierter ein, mit der Fol-

ge, dass nun auch in Zukunft hoch Qualifizierte weniger gefragt sein werden, die Arbeit für viele monotoner ausfällt und eine soziale Trennung zwischen niedrig und hoch Qualifizierten entsteht. Wenn man das vermeiden will, dann kann eine hochqualifizierte, im Wesentlichen auf Eigenständigkeit, Kreativität und Verantwortungsfähigkeit gerichtete Ausbildung also auch dann durchaus sinnvoll sein, wenn noch keine konkrete Verwendung auf dem Arbeitsmarkt sichtbar ist, weil das Vorhandensein hochqualifizierter Arbeitskräfte innovationsbereiten Unternehmen überhaupt erst die Chance bietet, neue Wege zu gehen.

Dieses Beispiel verweist auf die allmählich zunehmende Einsicht, dass gute, gleichsam »nachhaltige« Ausbildung keineswegs im Gegensatz zur Bildung steht. Denn da die Zukunft offen ist, kommt es mehr und mehr nicht auf technische Fertigkeiten an, auch nicht auf die des Informationserwerbs, sondern auf die Fähigkeit der Individuen, sich eigenständige Kategorien für die überbordenden Informationen, insgesamt für die »Welterfahrung« zu erarbeiten, um über die Informationen hinaus zu reflektiertem Wissen zu gelangen, neue Ideen zu entwickeln, Initiativen zu ergreifen und mit anderen kooperativ umzusetzen.

Alle diese Schritte erfordern ein hohes Maß an Reflexion. Sie bezieht sich zum einen auf die methodische und theoretische Grundlage von Informationen und Wissen. Dies allein verlangt einen langen Atem und vor allem Geduld gegenüber der Unsicherheit, die jede Methode und jede Theorie birgt – weshalb es sicheres, einfach handhabbares Wissen, ohne die Beachtung seiner jeweiligen Voraussetzunghaftigkeit, eben gar nicht gibt. Das gilt selbst für die kleinste Beobachtung. »Im Beobachten steckt mehr, als man beobachtet«, formuliert der Philosoph und Wissenstheoretiker Günter Abel treffend. Die wissenschaftstheoretische Naivität, die sich in unzähligen auch hoch offiziellen Plädoyers für die neue Wissensgesellschaft, gemessen am universitären Standard, um nicht zu sagen am wissenschaftstheoretischen Forschungsstand findet (oft implizit in der verfügsorientierten Wortwahl versteckt), empfinde ich als blamabel. Als sei Wissen etwas, was man wie einen Feuerhaken handhaben kann.

Zum anderen bezieht sich die Reflexion auf die Verständigung mit den anderen, mit denen gemeinsam ich mich um das Wissen bemühe, mich austausche und kooperiere. Wer nicht gewohnt ist, über die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns zu reflektieren, hat Schwierigkeiten, sich anderen in der Sache mitzuteilen und in komplexen Zusammenhängen mit ihnen zusammen zu gehen oder zu handeln.

Die so knapp gekennzeichnete Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung zukunftsöffener und -fähiger Ausbildung ist nun zugleich ein wesentliches Element von Bildung, wie sie als Weg und Ziel der Persönlichkeitsentwicklung in der Folge der Aufklärung vorgestellt wird. Von zentraler

Bedeutung ist dabei die Eigentätigkeit des Individuums, die u.a. in der Selbstreflexion liegt, mit der es sich zu einem moralischen Subjekt entwickelt. Bildung ist kein handliches oder prestigiesicherndes Gut, über das der Bildungsbürger, in der sarkastischen Formulierung von Nietzsche, als Bildungsphilister verfügen kann, sondern die andauernde Anstrengung, mit der die Person die Welt erkennt, sich eine moralische Orientierung erwirbt und danach verantwortlich handelt. Jede Erfahrung gleicht sie dazu reflexiv, also in Rückbeugung auf sich selbst und auf vorangegangene Erfahrungen ab, im Bewusstsein dessen, dass es ein abgeschlossenes Wissen, auf das sie sich einfach stützen könnte und über das sie mit anderen nicht mehr sich zu verständigen brauchte, nicht gibt. Der Fortschritt von der Einzelinformation zum Wissen, der im Alltagsverständnis eine Zunahme an Sicherheit über das Gesagte oder Angenommene zu erreichen scheint, liegt im Gegenteil in der paradoxen Vergewisserung über die prinzipielle Ungesicherheit von Wissen und die Grenzen seiner Geltung. Der Wissende kennt die Grenzen und die prinzipielle Hürde gegenüber jeder Sicherheitsanmaßung besser als der nur Informierte. Das Wissen um die Ungewissheit markiert also den Erkenntnisfortschritt. Kants »Kritik der reinen Vernunft«, die »kopernikanische Wende« in der Erkenntnistheorie, hinter die so viele aktuelle Wissensgesellschafts-Rhetoriker zurückfallen, bietet die Grundlage, von der dieses Bildungsverständnis ausgeht. Damit ist es moderner und vor allem aufgeklärter als viele pseudofortschrittliche Positionen, die als Befund oder gar als Ziel unreflektiert die Informationsgesellschaft ausrufen.

Wenn gegenwärtig die Notwendigkeit lebenslanger Weiterbildung mit der kurzen sogenannten »Halbwertszeit« des Wissens begründet wird, so verweist dies auf eine Gedankenlosigkeit, die aufzudecken wichtig ist, wenn man die zukünftigen Ziele der Hochschule unter der Bedingung von Computergläubigkeit und Informationsflut erwägen und bestimmen will. Wirklich reflektiertes Wissen wird nämlich nicht nach drei Monaten ungültig, so wie die Information über einen Fahrplan ungültig wird, wenn dieser sich geändert hat. Auf die Herausbildung derartig langlebigen, weil reflektierten, und vom Wissenden selbst zu verantwortenden Wissens käme es also an, eines Wissens, das man nicht als Chiffren in Kästchen packen und mit Kausalität fingierenden Pfeilen versehen kann, sondern das sich in der Praxis erfahrungsreicher Reflexion verwirklicht und auf andauernde, dabei auch immer revisionsbereite Verständigung mit sich selbst wie mit anderen Personen angewiesen ist. Platons Dialoge und Aristoteles' Metaphysik sind über mehr als zweitausend Jahre aktuell geblieben, weil gründliches Nachdenken in Auseinandersetzung mit Gegenargumenten viele Umwege erspart und seine, freilich prinzipiell

unabschließbare, d.h. eben auch immer relative, genauer relationale, aber darin doch haltbare Geltung behält.

*Die unverzichtbar politische
Dimension von Bildung und Ausbildung
in der Hochschule*

Wenn Bildung und Ausbildung mit Blick auf die Zukunft, also gerade angesichts des rapiden technologischen Wandels, keinen prinzipiellen Gegensatz mehr darstellen, dann erhebt sich dennoch die Frage, ob die weitere politische Dimension des hier kurz skizzierten Bildungsverständnisses, das diese an Moral und bürgerliche Verantwortung koppelt, für die Zukunft der Hochschule bedeutsam bleibt. Ist Wissenschaft nicht notorisch »wertfrei«? Jedenfalls sagt man das oft und meint, sich dazu auf Max Weber berufen zu können. Freilich handelt es sich dabei um ein Missverständnis. Denn Max Weber war es lediglich darum gegangen, die Wertentscheidungen, die unvermeidlich in jede wissenschaftliche Untersuchung eingehen, kenntlich zu machen und keine Allgemeinverbindlichkeit für sie zu beanspruchen. Das gilt übrigens nicht nur für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Auch Naturwissenschaft und Medizin, wenn man die letzte als separate Wissenschaft anführen will, gehen in ihren Methoden immer von Vorverständnissen über die Wirklichkeit oder über den Menschen aus, die Wertentscheidungen einschließen, und sei es nur, dass sie um der Verlässlichkeit eines erprobten methodischen Verfahrens willen weiter greifende Fragestellungen und damit Wirklichkeitssegmente oder mögliche kausale Zusammenhänge aus der Untersuchung ausschließen.

Muss man das Ziel der Universität also auch politisch definieren? Kann man das überhaupt? Zwingt uns nicht die Logik der ökonomischen Globalisierung, auf politische Vereinbarung, auf Demokratie, Freiheit oder Gerechtigkeit zu verzichten, um der ökonomischen Effizienz, der Selbstbehauptung und des Überlebens willen? Schärfer: Ist die im aufklärerischen Bildungsverständnis enthaltene Idee von bürgerlicher Politik, vom politisch, d.h. für das Gemeinwesen verantwortlich handelnden Bürger, die im Rahmen des Nationalstaates geboren wurde, durch die Globalisierung nicht obsolet, ja unmöglich geworden?

Diese Fragen sind keineswegs akademisch abgehoben, sondern stellen sich, gerade wenn es um die Bildung von Entscheidungs- und Verantwortungsträgern mit Spitzenleistungen geht, ganz real. Auch auf sie gibt es allerdings keine rein feststellende, gar verbindliche Antwort. Der scharfsinnige Soziologe Niklas Luhmann hat aus seiner systemtheoretischen Sicht der Politik für die Zukunft keine Chancen mehr eingeräumt,

der Politikwissenschaftler Fritz Scharpf dem widersprochen; aber nicht einfach mit theoretischen oder empirischen Argumenten anhand des Bestehenden, sondern vor allem aus dem normativ, vielleicht sogar moralisch begründeten Impetus, die Probleme, die auf uns lasten oder zukommen, nicht einfach dem Selbstlauf zu überlassen, sondern trotz aller Schwierigkeiten die Verhältnisse doch zu gestalten. Allerdings hat er die Triftigkeit seiner Antwort, dass Politik im allgemeinen und demokratische Politik (auf die es uns hier ankommt) im besonderen, also die auf Erörterung und Vereinbarung beruhende Gestaltung von Entwicklungen, die uns alle betreffen, möglich bleibt, an eine Bedingung geknüpft: die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit, fein wissenschaftlich ausgedrückt: zur »Multilingualität«. Gemeint ist damit die Fähigkeit, sich zugleich in mehreren Bereichen der Wirklichkeit und der Gesellschaft auszukennen, ihre unterschiedlichen »Sprachen« (Luhmann würde von »codes« sprechen) zu sprechen, weil wir uns sonst nicht verständigen, die Lebens- und Erfahrungswelt der anderen nicht begreifen können, sondern aneinander vorbeireden.

Überdies erlaubt die Mehrsprachigkeit allein es, die unvermeidliche Spezialisierung unserer Kenntnisse und unserer Tätigkeitsfelder nicht zu einer solchen Verengung des jeweiligen Wirklichkeitshorizonts werden zu lassen, dass es zur Wahrheitsverzerrung und zu einer geradezu strukturellen Verantwortungslosigkeit kommt, weil wir die vorhersehbaren Folgen unseres Denkens und Tuns gar nicht mehr in den Blick bekommen. Wir werden dann – in der subtilen Ironie Thomas Manns – »grenzenlos borniert«, und das kann uns teuer zu stehen kommen. Wenn wir also die Wirklichkeit nicht verzerren und weiter Einfluss nehmen wollen auf die Welt, in der wir leben, dann müssen wir zunehmend »mehrsprachig« werden.

Wäre also die bürgerlich-politische Dimension des aus der Aufklärung stammenden Bildungsverständnisses auch heute noch eine nicht nur mögliche, sondern sogar notwendige Komponente universitärer Bildung und damit ein Ziel der Hochschule? Ja, wenn es uns wichtig ist, den Gefahren einer partiellen Blindheit und einer strukturellen Verantwortungslosigkeit zu wehren, wenn wir den Gedanken nachvollziehen, dass ein Überleben auf dieser Erde zur Eindämmung der grassierenden Gewalt an moralische und politische Bedingungen wie Freiheit und Gerechtigkeit gebunden ist, und zwar für alle, weil wir uns nicht mehr abschotten können; ja, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass die Fortentwicklung der freiheitlichen, ein Mindestmaß an Gerechtigkeit verlangenden Demokratie die Voraussetzung für unser aller Überleben in einer gemeinsamen Welt darstellt. Dies wäre damit ein grundlegendes und umfassendes Ziel,

dem sich die ökonomische Effizienz der Hochschule und ihre Technologisierung unterzuordnen hätten.

Gilt das, obwohl der Nationalstaat heute immer weniger politisch entscheiden und ausrichten kann? Ja, gerade! Denn die freiheitliche Demokratie ist zwar als politische Form an Ort und Zeit gebunden, weil sich Politik nicht anders legitimieren lässt, aber der Ort der Entscheidungskompetenz muss sich nicht mit dem Nationalstaat decken. Viel spricht dafür, dass sich die Entscheidungsbereiche auf die überstaatliche Ebene zum einen und auf die regionale zum anderen »entzerren« bzw. verteilen werden und sich zu einer »Governance« verflechten, deren Akteure neben den traditionell politisch legitimierten die großen internationalen Organisationen, die multinationalen Unternehmen und die Zivilgesellschaft (NGO's) sein werden. Demokratische Politik wird in diesem komplizierten Geflecht von »Governance« in dem Maße gelingen, wie die Probleme in bürgerlicher Verantwortung angegangen und entschieden werden; von Menschen, die es gelernt haben, über den Tellerrand ihrer eigenen Interessen, ihrer Lebenswelt, ihrer Profession, ihres Spezialgebiets oder Ihrer Weltanschauung hinaus zu blicken, sich in andere hineinzuversetzen und zu -fühlen, sich mit ihnen schon »vor Ort« zu verständigen und tragfähige Regelungen zu finden; je selbsttätiger, ohne Abwarten auf den Wink von oben, desto besser.

So scheint mir das umfassende Ziel der zukünftigen Hochschule in der Demokratie die *Verständigungsfähigkeit* zu sein, im vielfältigen Sinne einerseits der kognitiven Einsicht in die Voraussetzungen unseres Wissen, Denkens und Handelns, der reflektierten Kenntnis unterschiedlicher Wirklichkeits-, also auch Wissenschaftsbereiche, des Interesses an anderen geschichtlichen Erfahrungen und kulturellen Prägungen, sowie andererseits des Vermögens, der Phantasie und des Willens, sich in andere Denkweisen und Menschen hineinzusetzen und gemeinsam mit ihnen im Geiste der Freiheit und der Gerechtigkeit zu handeln. Nicht von ungefähr schwingen in dem Wort »Verständigung« eine (scheinbar) rein intellektuell-kognitive Saite und eine moralische mit. Sie haben beide ihre unverzichtbare Bedeutung. Denn es geht bei ihr zum einen darum, Neues zu begreifen – in seiner Logik, seinem inneren Aufbau, seinen Konsequenzen etc. – das ist das ureigene Gebiet der Forschung. Zum anderen wird es aber auch immer lebens-, ja überlebensnotwendiger, mit anderen Personen zu einem Einvernehmen zu gelangen, auf sie zuzugehen mit durchaus klaren Vorstellungen, aber mit der Bereitschaft, im Falle von Konflikten zu gerechten Lösungen zu gelangen. Das wiederum kann man nur, wenn man nicht im eigenen Kenntnis- und Lebensbereich verkapselt bleibt, sondern, die eigene Welt reflektierend, sich auch auf anderes versteht. Das vielfach proklamierte »Wissensmanagement« ver-

hält sich zur Verständigungsfähigkeit wie das Kegeln zum Schachspiel, allerdings ist es weniger kunstvoll, sportlich und vor allem lustvoll als das Kegeln.

DIE UNGELIEBTE UNIVERSITÄT¹

JOCHEN HÖRISCH

»Würdelos – Die Universität muss sich selbst wieder ernstnehmen«: Unter diesem drastischen Titel erschien vor gut zwei Jahren ein Artikel aus der Feder von Martin Spiewak im Wochenblatt *Die Zeit*. Darin hieß es:

»Dreimal begegneten sich US-Präsident George Bush und Herausforderer John Kerry zu einem Fernsehduell. Dreimal war der Schauplatz eine Universität. Was in den Vereinigten Staaten Tradition hat, ist in Deutschland undenkbar. Anders als in den USA, in England oder Frankreich haben die deutschen Hochschulen ihre Bedeutung als intellektuelle Zentren des Landes längst verloren. Sie sind weder ein wichtiges Forum für politische Debatten noch ein relevanter Schauplatz gesellschaftlicher Wirklichkeit. / Harvard, Oxford oder die Sorbonne dienen immer wieder als Bühne großer Bücher oder Filme. Der einzige bekannte deutsche Hochschulroman heißt *Der Campus* und ist bezeichnenderweise eine Grotteske über den verlotterten Zustand der Universität. Ansonsten hängt der akademischen Welt bei uns das Image an, langweilig, mittelmäßig und irgendwie charakterlos zu sein.«

Soweit das Zitat. Klare und zutreffende Worte. Die deutsche Universität hat seit langem und zunehmend in den letzten beiden Jahrzehnten an Ansehen, Würde, Macht und Einfluss verloren. Man kann das – leider! – sehr sinnfällig mit einer Szene illustrieren, die so noch vor wenigen Jahren nicht einmal denkbar war. Die Spitzenvertreter meiner Universität – der Universität Mannheim – führen alle mitsamt nach Frankfurt, um dort in der Vorstandsetage der Deutschen Bank weitreichende Entscheidungen über die Schließung von gleich zwei Fakultäten zu fällen. Warum tagte der Universitätsrat nicht in der Universität, sondern in einem fast hundert Kilometer entfernten Bankenturm? Weil ein Mitglied des Mannheimer Unirates zugleich Mitglied des Vorstands der Deutschen Bank ist und notorisch wenig Zeit hat. Wie gut vorbereitet und informiert dieser systematisch gestresste Universitätspolitiker im Nebenberuf in die Sitzung ging, entzieht sich naturgemäß meiner Kenntnis. Dass die Universitäts-Repräsentanten in das Bankgebäude gehen, wenn es um wich-

1 Der nachfolgende Text wurde in dieser Form zunächst im Rahmen der Reihe Aula des SWR vorgetragen (Sendung vom 7.1.2007).

tigste Universitätsdinge geht, löst Kopfschütteln und Indignation bei all den sei's linken, sei's konservativen Köpfen aus, die noch wirklich an der Idee der unbedingten Universität festhalten.

Die Universität als selbstbewusste Institution – das ist heute in Deutschland, anders als etwa in den USA, eine befremdliche Vorstellung. Die Phantasie, Angela Merkel und Gerhard Schröder hätten sich, womöglich unter der Moderation eines medienkompatiblen Politologie-Professors in der Alten Aula der Heidelberger Universität und im Senatsaal der Berliner Humboldt-Universität zu einem Kandidaten-Duell um das Bundeskanzleramt getroffen, mutet geradezu exotisch an. Selbstredend trafen sich die Kandidaten in TV-Studios; Rücksicht nehmen mussten sie dabei auf die Befindlichkeiten konkurrierender öffentlich-rechtlicher und privater Medienanstalten, nicht aber auf das Selbstbewusstsein einer gastgebenden Alma Mater. Dennoch hat bekanntlich Universitäres in den letzten Bundestagswahlkampf hineingespielt. Sprichwörtlich wurde der von Bundeskanzler Schröder immer erneut und stets rhetorisch erfolgreich apostrophierte und ironisierte »Professor aus Heidelberg«, der einen bemerkenswert schlüssigen Vorschlag zur Vereinfachung des nun wirklich lachhaften deutschen Steuerrechts gemacht hatte. Vorbei sind umgekehrt und mit dem »Fall Kirchhof« wohl bis auf weiteres auch die Zeiten, in denen es für Professoren attraktiv war, zeitweise den vielbeschworenen Elfenbeinturm zu verlassen und in die Politik zu gehen. Im und um das Kabinett von Willy Brandt tummelten sich Professoren wie Ehmke, Maihofer, Schiller, Dahrendorf und Steinbuch; Kurt Biedenkopf und Hans Maier standen dafür ein, dass nicht nur im linksliberalen, sondern auch im so genannten bürgerlich-konservativen Milieu zumindest zwei Professoren mittlere Machtpositionen einnehmen konnten, bevor sie von Politikern wie Bundeskanzler Kohl ausgebremst wurden. Seitdem aber hat neben der universitären Sphäre auch die Sphäre der Politik einen erheblichen Renommée- und Funktions-Verlust erlitten. Vieles spricht, auch wenn solche Äußerungen gänzlich unpopulär sind, dafür, dass die deutsche Öffentlichkeit mit ihren zumeist mäßig bezahlten Politikern allzu streng umgeht und den Beruf des Politikers so unattraktiv macht, dass kluge und ehrgeizige Köpfe ihn kaum mehr anstreben. Doch dies ist nicht das eigentliche Thema dieses Aufsatzes. Er gilt vielmehr der ungeliebten, unattraktiv gewordenen, verwalteten, unterausgestatteten, formalisierten Universität, die alles, nur eben dies nicht mehr ist: eine Alma Mater. Was ja nichts anderes heißt als dies: eine nährende Mutter.

Zu den größeren Kränkungen ihrer nach wie vor wohlbestallten, wenn auch seit Einführung der sogenannten W-Besoldung deutlich schlechter als noch vor wenigen Jahren dotierten Professoren gehört es,

dass sie die mangelnde Universitäts-Liebe jüngerer Nachwuchskräfte zu spüren bekommen. Und zwar auf vertrackt deutliche Weise, nämlich in Form ausbleibender ödipaler Kämpfe. Sie machen eine tief irritierende Erfahrung, die nur noch wenige Ausnahmen kennt: kaum ein wirklich guter junger Kopf will mich mehr verdrängen und das besser tun, was ich mache; kaum ein Hochbegabter will mehr die Lehrkanzel erobern, um von dort aus die Wahrheit und nichts als die lautere, unbedingte Wahrheit zu verkünden. Eine abgründige Erfahrung. Denn über lange Zeit hinweg galt: Brillante Köpfe, so die große und nicht nur illusionäre Erzählung der Universität, wollten Lehrstühle erobern. Wer begabt, leistungsbereit und intellektuell unabhängig war, wer auf sich und seine Denkmotive hielt und nicht nur auf Macht und Geld schielte, wollte Professor werden. Heute häufen sich hingegen unter Professorenkollegen, die noch offen vertrauliche Gespräche führen, Geschichten von den Körben, die sie selbst in Zeiten heikler Arbeitsmarktverhältnisse bekommen haben, wenn sie einem Nachwuchswissenschaftler eine der raren freien Assistentenstellen angeboten haben.

Man erfährt dann zumeist Dank für das nette Angebot, und man erfährt die Gründe für die Ablehnung. Die sind erst einmal profaner Natur: in anderen Berufsfeldern kann ein junger Mediziner, ein brillanter Jurist, ein begabter Informatiker, ein leidenschaftlich forschender Biogenetiker oder ein virtuoser Musik-, Literatur- oder Kunstkenner deutlich besser verdienen. Aber auch sonst haben Privatkliniken, Werbeagenturen, Galerien, Anwaltspraxen, Zeitschriftenredaktionen und Medienanstalten akademischen Berufsanfängern mehr zu bieten als die Universitäten, nämlich bei hoher Qualifikation und Leistungsbereitschaft vergleichsweise gute Aussichten auf eine kontinuierliche Karriere. Und eben dies ist an Universitäten nicht der Fall. Man vergisst beim gängigen und auch einleuchtenden Spott über die Privilegien beamteter Hochschullehrer häufig das enorme, so ganz und gar nicht dem Klischee vom öffentlichen Dienst entsprechende Risiko, das junge Köpfe eingehen, wenn sie sich für eine wissenschaftliche Laufbahn entscheiden.

Das durchschnittliche Alter derer, die ein »Ruf« auf eine unbefristete Professur erteilt, liegt in Deutschland bekanntlich bei Mitte, häufig Ende vierzig oder gar Anfang fünfzig. Und die Bewerberzahl bei vakanten Professuren in großen Fächern (wie Germanistik, Politik, Soziologie) liegt zumeist im dreistelligen Bereich. Wer nach Promotion, Habilitation, Assistenten- und Privatdozentenjahren nicht wegen mangelnder Qualifikation, sondern wegen der außerordentlich schlechten Arbeitsmarktlage an Universitäten scheitert (und das sind sehr viele!), hat aufgrund seines Lebensalters und seiner Überqualifikation kaum mehr eine Möglichkeit zum Berufswechsel. Er oder sie wird schnell zum tragischen oder, wenn

vom Ehe- bzw. Lebensabschnittspartner alimentiert, zum spöttisch bemitleideten Fall. Gymnasien brauchen als Lehrer keine habilitierten Endvierziger, die Spezialisten für Syntaxtheorie sind; Werbeagenturen können mit Grauhaarigen, die u.a. über Namen- und Zahlenspiele in Goethes Romanen geforscht haben, wenig anfangen; Medienanstalten können alternde Systemtheoretiker nicht sinnvoll einsetzen.

Junge aber durchaus. Und so entscheiden sich viele der Hochbegabten, die früher eine Universitätskarriere angestrebt hätten, heute, wenn nicht gegen die Wissenschaften, so doch gegen die Universität. Aber nicht nur aus den genannten ebenso profanen wie schlagenden Gründen. Sondern auch deshalb, weil die Universität nicht mehr »sexy« ist. Selbst wer noch eine dauerhafte Professur erringt, muss mit dem rasanten Bedeutungsverlust der Universität zurechtkommen. Für die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer liegt dieser Bedeutungsverlust auf der Hand. Die Grundlagenforschung ist zu großen Teilen aus der Universität ausgewandert. Große und auch kleine start-up-Firmen bieten nicht nur in finanzieller Hinsicht häufig attraktivere Forschungsmöglichkeiten als die Universität. Doch auch für die erfolgreichen Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer gilt der Satz vom dramatischen Attraktivitäts- und Bedeutungsverlust der Universität. Es ist mehr als eine Philologen-Grille, diesen Bedeutungsverlust schon an den Bezeichnungen für die Universität zu erkennen. Denn nicht nur Philologen muss auffallen, dass selbst anspruchsvolle Universitätsneugründungen heute häufig das Etikett »Hochschule«, Schule und gut neudeutsch »school« bevorzugen: Hochschule für Gestaltung, Bundeswehrhochschule, Technische Hochschule, Fachhochschule für dies und jenes, Wirtschaftshochschule oder neudeutsch Business School, Law School etc. Hochschulen, Schulen und »schools«, wohin man guckt. Das Pathos der Alma Mater und der Universität bestand jedoch genau darin: keine Schule zu sein. Studenten waren schlechterdings erleichtert, die Schule bzw. die Penne hinter sich gelassen zu haben; und Professoren waren stolz darauf, keine Pauker, sondern Forscher zu sein, die zusammen mit den Studenten die *societas magistrorum et scholarium*, also die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden bilden, die die Alma Mater eigentlich ausmacht. Und so lässt sich die Universitätsgeschichte auf eine überschaubare begriffsgeschichtliche Formel bringen: Aus der antiken Akademie wurde die frühneuzeitliche Alma Mater, also die nährenden Mutter, die in Konkurrenz zur Mutter Kirche stand und denen Schutz bot, die an der nackten Wahrheit interessiert waren. Aus der Alma Mater wurde dann um 1800 die moderne Universität, die – *nomen est omen* – auf Universalität und (Stichwort Humboldt) auf unbedingte Unabhängigkeit ihrer Lehre und Forschung achtgab. Und aus der Universität wurde in den letzten Jahren und Jahr-

zehnten die Hochschule oder Business- bzw. Law-school, die all das nicht mehr ist und auch nicht mehr sein will, was einmal die Alma Mater und die Universität ausmachte.

Wieso? Es ist (nicht nur, aber zumal für Wissenschaftler) ein heikles Unterfangen, hochkomplexe Entwicklungen auf eine unterkomplexe Formel zu bringen. Versuchen wir es im Hinblick auf die hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten zehn Jahre dennoch! Wer nach einer und eben nur nach einer Formel sucht, die die vielfältigen Tendenzen der jüngeren Universitätsreformen überschaubar macht, liegt wohl nicht ganz falsch, wenn er nur drei Worte bemüht, die überdies ein und denselben Problemkern unterschiedlich benennen: Formalisierung, Verschulung, Enterotisierung.

Formalisierung – das heißt: die Universität war über bemerkenswert lange Epochen hinweg ein weitgehend informelles Gebilde. Von anderen, gerade auch von anderen staatlichen Institutionen unterschied sich die Alma Mater vor allem dadurch, dass sie auf Regelwerke, Vorschriften, Paragraphen, Geschäftsordnungen und Verwaltungsvorgaben wenig Wert legte bzw. sich von all dem nicht behelligen ließ. Selbst Studienordnungen waren entbehrlich; Studenten belegten eben einfach die Lehrveranstaltungen, von denen sie sich einen Erkenntnisgewinn erhofften oder die ihnen von Dozenten bzw. Kommilitonen empfohlen wurden. Verwaltung war das Andere der Universität, das stählerne Gehäuse, vor dem man ja gerade innerhalb der Alma-Mater-Mauern Zuflucht gefunden hatte. »Selbstverwaltung der Universität« hieß einfach: wir brauchen und wir wollen keine Verwaltung, wir regeln das, was geregelt werden muss, informell. Informell waren sowohl die Beziehungen unter den Professoren als auch die zwischen Dozenten und Studenten. Ich habe noch während meines Studiums in den frühen siebziger Jahren Spurenelemente dieses informellen Universitätslebens so irritiert wie fasziniert erfahren. Ein bekannter Heidelberger Germanist war liebenswert indigniert, als ich ihn darum bat, mir (studienplangemäß) einen Teilnahmechein für sein Oberseminar auszustellen. »Aber Sie wollen doch bei mir Examen machen, und ich werde mich doch erinnern, dass Sie an meinem Kolloquium teilgenommen haben; da brauchen wir doch kein Stück Papier,« lautete seine mich beschämende Antwort auf meine Bitte. Vertrauenswürdig sind sogar Anekdoten wie die, dass ein Doktorand nach Abgabe seiner Dissertation zusammen mit dem Zweitgutachter vom Ordinarius zum häuslichen Mittagessen gebeten wurde, man sich gepflegt über den Themenkreis der vorgelegten Untersuchung unterhielt und dann die Mitteilung erfolgte, dies sei nun das Rigorosum gewesen. Der Doktorand hatte dann die (informelle) Verpflichtung, seine akademischen Lehrer zum Doktorschmaus einzuladen. Die universitäre Lust an Ritualen wie dem

Doktorschmaus, dem Fackelzug, dem *dies academicus* (und heute noch in angelsächsischen Universitäten dem *commencement day*) hatte eine leicht zu erkennende Funktion: sie kompensierte den weitgehenden Ausfall an formellen, bürokratischen, institutionellen Regelwerken.

Verschulung – das heißt: wer sich »früher« an einer Universität immatrikulierte, wusste, weil er noch Latein konnte, in aller Regel, was er tat. Er verschrieb sich der Alma Mater, also einer großzügigen Mutter, die ihre Kinder verwöhnt. Die Alma Mater war das schiere Gegenteil der Schule. Die Schule war das Reich der formellen Pflicht, des Zwangs, der Noten, des strengen Reglements. Die Alma Mater war das Reich der informellen Freiheit – inclusive all der reizvollen Zumutungen, die nun einmal mit Freiheit verbunden sind und an denen man auch scheitern kann. Wer soviel Freiheit nicht gewachsen war, konnte einer schlagenden Verbindung beitreten und deren Zwänge genießen. Heute ist die Situation hochgradig paradox: der Schulunterricht wird zusehends entreglementiert. Ein so angesehener Erziehungswissenschaftler wie Hartmut von Hentig fordert in seinem jüngsten Buch *Bewährung – Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*², sogar ausdrücklich eine »Entschulung« für die Mittelstufenjahrgänge und meint damit ganz konkret eine zwei- bis dreijährige Einstellung des Schulunterrichts für die pubertären Altersjahrgänge zugunsten eines jugendbündischen und projektbezogenen Gemeinschaftslebens. Die Universitäten setzen heute hingegen forciert auf Verschulung. Das Stich- und Reizwort dafür ist der »Bologna-Prozess«.

»Bologna-Prozess« ist eine exquisite und riskante Bezeichnung für das, was in den letzten Jahren die europäischen Universitäten ergreift und tief umgestaltet. Denn die europäischen Wissenschaftsminister trafen sich, um die Studiengänge und Studienabschlüsse ihrer Länder einander anzugleichen, zu vereinheitlichen und zu verschulen, so als wollten sie ein Muster an Symbolpolitik vor Augen führen, an den emblematisch herausgehobenen »Erinnerungsorten der Universitätsgeschichte«³: 1998 an der Sorbonne, 1999 in Bologna, 2001 in Prag und 2003 in Berlin, wo im Jahr 2010, dann also, wenn der Bologna-Prozess europaweit »implementiert« sein wird, das zweihundertjährige Jubiläum der Humboldtischen Universitätsreform ansteht. Mit dem, was diese legendären Universitätsnamen suggerieren: nämlich akademisches Selbstbewusstsein, informelle Studienstrukturen, Abwehr von Verschulungstendenzen, Unabhängigkeit der Forschung von Geldgebern, Selbststeuerung der For-

2 Hartmut von Hentig: *Bewährung – Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*, München 2006.

3 Holger Dainat: *Von Bologna zum Bologna-Prozess – Zur Studien- und Universitätsreform*; in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1/2005, S. 19.

schungsprozesse, selbstständige Studienplanung und Entkoppelung von direkten Praxisbezügen – mit all dem räumt ausgerechnet der Prozeß gründlich auf, der nach der selbstbewussten und altehrwürdigen Alma Mater Bologna benannt ist. Zielt er doch auf eine Modularisierung der Studiengänge, auf kontinuierliche Leistungskontrolle, auf eine weit gehende Verschulung des Studiums bis zum sechsten Semester, nach dem der Studierende seinen Bachelor-Abschluss erhält.

Bologna-Prozess – das heißt aus studentischer Perspektive: Die Lehrpläne und Lehrveranstaltungen ändern sich; die Kontrolle der Lernleistungen wird engmaschiger; der Verschulungsgrad des Studiums nimmt drastisch zu; die Studierenden können die Praxisrelevanz der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen einklagen; die Studiendauer nimmt deutlich ab; es werden Studiengebühren fällig; wissenschaftlichen Ansprüchen im engeren Sinne genügen nur die Lehrveranstaltungen, die man / frau nach dem ersten, also nach dem BA-Abschluss (etwa im Rahmen eines Master-Studiums) belegen kann. Eines der gerade aus deutscher Perspektive wichtigsten Ziele des Bologna-Prozesses wurde verblüffend zügig erreicht. Die Quote der Studienabbrecher gerade in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern ging dramatisch zurück – selbst wenn man den erheiternden Umstand berücksichtigt, dass häufig gerade viele der ambitionierten Studenten, die im Ausland oder auch nur an einer anderen deutschen Universität weiterstudierten, statistisch an der Universität, an der sie sich zuerst immatrikulierten, als Studienabbrecher geführt wurden. Das Problem ist also nicht etwa, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland gescheitert wäre. Das Problem ist vielmehr, dass diese Reform überraschend zügig gelingt. Denn das bedeutet nichts anderes als dies: bei sinkender personeller Ausstattung der Universitäten steigt die Zahl der faktisch, nüchtern und entschlossen Studierenden dramatisch an. Aus der Universität wird tatsächlich eine höhere, eine Hoch-Schule. Mit der absehbaren Konsequenz, dass es sich bei denen, die sich in ihr tummeln, kaum mehr um Studierende, sondern um ältere Schüler bzw. kaum mehr um Professoren, sondern eben um Hochschullehrer handelt. Wer früher zu den vielen zählte, die im vierten bis siebten Semester das Studium ab- oder unterbrachen, kann heute in aller Regel einen BA-Abschluss machen, weil dieser im Vergleich zu den klassischen Magister-, Lehramts- oder Diplom-Abschlüssen hochgradig diskontiert ist. Das schafft wirklich jede/r, der/die nicht in frühesten Jahren den profansten Sünden der Welt vollends verfällt: sechs verschulte statt zehn bis fünfzehn – wie es in der Sprache der Erziehungswissenschaft so hübsch heißt – intrinsisch motivierte Semester reichen, die Abschlussarbeit soll den Umfang von 40 statt den ansonsten üblichen 80-120 Seiten nicht überschreiten, die mündliche

Prüfung dauert 20 statt der sonst üblichen 45 oder 60 Minuten (Magister bzw. Staatsexamen) oder sie entfällt gleich ganz und wird »kumulativ« durch den Erwerb von ECTS-Punkten abgegolten. Es überrascht nur hartnäckige Alma-Mater-Romantiker, dass der Bologna-Prozess von vielen Studierenden nicht etwa angefeindet, sondern vielmehr nüchtern akzeptiert und grundsätzlich begrüßt wird. Das Bedürfnis nach übersichtlich verschulnten Studiengängen und zügigen Abschlüssen ist im Zeitalter globalisierter Ökonomien zweifellos vorhanden. Kein Wunder, dass sich die psychische Besetzung von Schulzeit und Studium in den letzten Jahren weitgehend verkehrt hat. Abiturienten kämpfen auf Abschlussfeiern mit den Tränen, weil die schöne Schulzeit nun vorüber ist; Studierende sind froh, wenn sie »das«, nämlich ihr Studium, hinter sich haben. Ein Studium, in dem sich die schon jetzt oder bald Studiengebühren zahlenden Studierenden zunehmend mehr als Kunden verstehen, die an Dozenten Dienstleistungsansprüche stellen, wie sie z.B. in den E-Mails anklingen, die mich in letzter Zeit erreicht haben. Was sie tun, entspricht den Anforderungen der Hochschule, die die Postulate des Bologna-Prozess umgesetzt hat. Persönliche Gespräche in den regelmäßig stattfindenden Sprechstunden sind out, sachliche Problemlösung per E-Mail ist angesagt. Womit wir beim dritten Aspekt der jüngeren Hochschulentwicklung sind, der ...

Enterotisierung – das heißt: die Alma Mater wurde romantisch verklärt, gefeiert, geliebt. Den heutigen Universitäten, die sich aus philologisch gutem Grund selbst zumeist als Schulen bezeichnen, begegnen die Studierenden äußerst sachlich. Da wird keine Alma Mater mehr verehrt, da fragt sich der coole Studi, welche Karriere-Aussichten er hat, wenn er die im *Spiegel* oder *Focus* auf ranking-Platz 27 geführte Institution mit einem BA-Abschluss und dem mit x ECTS-Punkten gewerteten Modulschwerpunkt Kommunikationsdesign verlassen hat. Doch nicht nur Studierende, auch die Dozenten haben heute ein, um zurückhaltend zu formulieren, sachlich-distanziertes Verhältnis zu der Körperschaft, der sie angehören. Das ist ganz wörtlich zu verstehen: viele Professoren (und Studenten!) legen Wert darauf, möglichst weit weg von ihrer Universität zu leben.

Formalisierung, Verschulung, Enterotisierung: Man kann die analytische Belastbarkeit dieser Formel testen, wenn man sie mit weiteren Beobachtungen korreliert. Beobachtungen wie diesen, die deutlich machen, wie sich die Universität im letzten Jahrzehnt verändert hat: Drittmittelwerbung zählt mehr als Prestige; Gremienerfolg ist wichtiger als Forschungsleistung; Forschungsverbund bringt mehr (ein) als Einzelforschung (der Philosoph Martin Seel hat kürzlich eindringlich auf die verheerenden Folgen der Abwertung von Einzelforschung hingewiesen);

Sammelband schlägt Monographie; die universitäre Exekutive (Rektorat und Dekanat) dominiert Fakultäten und Institute; universitätsexterne Einflussnahme (vor allem über Aufsichts- bzw. Hochschulräte) sticht die Selbstverwaltung der Universität aus. All diese Entwicklungen gehen einher mit einem langsam unheimlich werdenden Elite-Diskurs, sie sind aber wirklichen Spitzenleistungen selbstredend abträglich. Was am gegenwärtigen Elite-Diskurs am meisten irritiert, ist neben einem Stilproblem (wer wirklich Elite ist, hat es nicht nötig und wird es schlicht unfein finden, das dauernd zu betonen) eine diesem naiven Diskurs so gar nicht entsprechende wissenschaftshistorische Einsicht: wirklich gute Spitzenleistungen lassen sich mit noch so vielen Programmen nicht erzwingen. Albert Einstein hat seine bahnbrechenden Arbeiten in universitätsferner Klausur verfasst; Erich Auerbach hat sein legendäres Buch *Mimesis* während seiner Istanbul-Emigrationszeit geschrieben. Gute und sehr gute Arbeitsbedingungen in einigen Forschungsbereichen sind löblich; sie herbeizuführen, indem man anderen Bereichen das Überlebensnotwendige wegekürzt, ist eine unverantwortliche Fehlentscheidung.

Die so genannten Geisteswissenschaften haben in der Drei-E-Hochschule, die ständig von Elite, Exzellenz und Effizienz redet, kaum mehr Platz – mit verheerenden Folgen. Zur Klärung der offensichtlichen Großprobleme zu Beginn des 21. Jahrhunderts tragen Genforschung, Neurophysiologie und Biochemie wenig bei; dazu braucht man vergleichende Religionswissenschaftler, Byzantinisten, Koranexperten, Kulturanalytiker, Historiker, Demographen, Textkundige, Psychologen, Politologen, Soziologen. Genau die aber fallen aufgrund der Eigenlogiken ihrer Fächer schlicht durch das Suchraster so genannter Exzellenzinitiativen. Vieles spricht dafür, dass die rasante Entwicklung von der Universität zur nur scheinbar effizienten Hochschule auf mittlere Frist irreversibel ist. Ob es unter systematischen Stress-Bedingungen möglich ist, diese Entwicklungstendenz dadurch zu konterkarieren, dass hinreichend viele Lehrende und Studierende die Alma Mater-Leitidee einer informellen, entschulten und leidenschaftlichen *societas magistrorum et discipulorum* alltäglich wiederbeleben?

Literatur

Dainat, Holger: Von Bologna zum Bologna-Prozess – Zur Studien- und Universitätsreform, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1 (2005), S. 19.

von Hentig, Hartmut: Bewährung – Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München 2006.

DIE EINE SZENE.
WIDER DIE TEILUNG VON FORSCHUNG UND LEHRE
IN DEN GEISTESWISSENSCHAFTEN

MARIANNE SCHULLER

Der tief greifende Umbau von Schule und Universität verkehrt die Bildungsinstitutionen in berufspragmatisch ausgerichtete Lernanstalten. Der Umbau verläuft in geregelten Bahnen. Für die Universität gilt, dass die verantwortlichen Gremien die unter dem Stich- und Reizwort »Bologna« gebündelten Auflagen zur Strukturveränderung vorschriftsmäßig und gehorsam durchgeführt haben. Während sich quasi kein produktiver Widerstand regt, stechen unter dem Label »Exzellenz« einzelne Einrichtungen hervor, deren geldglänzendes Prestige durch den Kontrast zur grau und gleichförmig erscheinenden Anstaltslandschaft nur noch strahlender wird. Zielt diese hierarchische Teilung auf der Ebene der Institutionen auf eine strikte Trennung von Forschung und Lehre, so ist diese Trennung auch innerhalb der noch immer unter dem Signum »Universität« firmierenden Hochschulen wirksam: Wie die Aufgabe der Studierenden, etwa der Literaturwissenschaft auf der Ebene des BA, darin besteht, sich in modularisierten, sprich: vorgeschriebenen und standardisierten Lernabläufen in den Besitz eines andernorts bestimmten Wissenskontingents zu bringen, so entspricht dieser Ausbildungslogik eine grundlegende Teilung des »Lehrkörpers«: einerseits in die Figur des Lehrprofessors mit hoher Stundenzahl (und weniger Geld), andererseits den Professor, der sich, entlastet von den öden, weil sich ständig in Stoff und Vermittlungsschritten wiederholenden Einführungs- und sonstigen Kursen, mehr der Forschung widmen kann. Damit wäre die Trennung von Forschung und Lehre innerhalb der Universität auf allen Ebenen besiegelt. Hat Ulla Link-Heer in einer Reihe wichtiger Beiträge die für die Universität und ihre gesellschaftliche Funktion verhängnisvolle Teilung als Kern des Reformvorganges in seiner kapitalistischen Marktförmigkeit dokumentiert und analysiert¹, so werden im folgenden Fragen nach dem Prozess des Lehrens selber gestellt. Wenn sich, wie zu zeigen ist, die Lehre selbst als

1 Vgl. auch Ursula Link-Heer: Die Universität im Würgegriff von CHE-Consult, im vorliegenden Band, S. 55-68.

ein Forschen darstellt, so erweist sich die Trennung auch unter diesem internen Gesichtspunkt als atemberaubende Reduktion.

Bei meinen Überlegungen zur Frage der Lehre nehme ich Bezug auf andere Schauplätze als die durch den pädagogisch-didaktischen Diskurs vorgegebenen: Ich konstellierte Überlegungen zum Theater Bert Brechts und seiner Lesart durch Walter Benjamin sowie Aspekte der Psychoanalyse Sigmund Freuds. Diese Versuchsordnung wird dann, mit Blick auf Jacques Rancière, für eine die universitäre Lehre angehende »Ästhetik der Erkenntnis« fruchtbar zu machen gesucht.

Ein Zentrum der Auseinandersetzung Walter Benjamins mit Brechts »epischem Theater« bildet die, sich bereits in der Genre-Bezeichnung »Lehrstück« ankündigende Frage der Lehre: »Lehre« aber, die sich nicht (nur) als Vermittlung von bereits gegebenem, sondern als Erzeugung von Wissen realisiert. Zugespitzt gesagt: Es geht um eine Lehre, die das Wissen, das sie lehrt, erzeugt. Taucht damit das Nicht-Wissen als ein dem Wissen inhärentes Moment auf², so verschiebt sich mit diesem Paradox die herkömmliche Anordnung der Schüler- und der Lehrerfigur: Es gibt nicht nur die Figur des unwissenden Schülers, sondern die paradoxe Figur des »unwissenden, gleichwohl den Platz des Wissens einnehmenden Lehrmeisters«³. Wird es nicht darum gehen, diesen Platz aufzugeben, sondern darum, ihn und seinen Platzhalter neu zu denken und zu gestalten, so stellen das Brechtsche Theater sowie dessen Lesarten durch Benjamin Mittel bereit, diese neue Anordnung zu durchdenken.⁴

Grundsätzlich und zumal mit Blick auf die Frage der Lehre ist sowohl für das Brechtsche Theater als auch für Benjamins Schreiben ein »analytischer« Zug entscheidend: »analytisch« insofern, als die Unterbrechung, die Zerteilung von vorgegebenen Rede-, Vorstellungs- und affektiven Einheiten zur Debatte steht. Sind es die Figuren der »Zäsur« und der »Geste«, welche als Medium wie als Instrumente des Einschnitts fungieren⁵, so zeitigt die einschneidende Unterbrechung vorgegebener

2 Vgl. hierzu Marianne Schuller/Elisabeth Strowick: Eröffnung, in: dies. (Hg.) Singularitäten. Literatur – Wissenschaft – Verantwortung, Freiburg i.Br. 2001, S. 9-14.

3 Vgl. Jacques Rancière: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien 2007.

4 Vgl. hierzu grundsätzlich: Rainer Nägele: Lesarten der Moderne. Essays, Eggingen 1998, darin bes.: Von der Ästhetik zur Poetik: Brecht, Benjamin und die Poetik der Zäsur, S. 98-122. – Dieser Text zumal hat bei den folgenden Überlegungen Pate gestanden.

5 Vgl. hierzu die Arbeiten von Rainer Nägele, zuletzt: Darstellbarkeit. Das Erscheinen des Verschwindens, Basel/Weil am Rhein 2008; Nikolaus Müller-Schöll: Das Theater des »konstruktiven Defaitismus«. Lektüren zur

Einheiten Wirkungen: Im Vorgang der Unterbrechung der Darstellung als Redefluss, als Kontinuum der Vorstellungen, als Konsistenz der Handlungen meldet sich ein anderer Schauplatz, der sich als abwesender in den Modi der Darstellung verdeckt zeigt. In diesem Sinne sind »Gestus« und »Zäsur« nicht einfach das Außen der Darstellung, sondern ein ihr innewohnendes, sie mitproduzierendes Moment. In seiner »Erkenntniskritischen Vorrede« zum *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, welche das Problem der Darstellung zur Darstellung bringt, hat Walter Benjamin die Schrift als etwas markiert, das die scheinhafte Flüssigkeit und Kohärenz des Redeflusses gesprochener Sprache unterbricht und in der Unterbrechung öffnet:

»Während der Redende in Stimme und Mienenspiel die einzelnen Sätze, auch wo sie an sich selber nicht standzuhalten vermochten, stützt und sie zu einem oft schwankenden und vagen Gedankengange zusammenfügt, als entwerfe er eine groß andeutende Zeichnung in einem Zuge, ist es der Schrift eigen, mit jedem Satz von neuem einzuhalten und anzuheben.«⁶

Zäsur und Gestus als Figuren der Unterbrechung nun sind bekanntlich für das Theater Brechts, das er auch ein »gestisches«⁷ genannt hat, konstitutiv. Das Theater ist nach Brecht eine Veranstaltung, welche die Darstellung, genauer: die Darstellbarkeit noch (im logischen Sinne) »vor« der Darstellung als Geste in Szene setzt. Das heißt: Darstellung fällt keineswegs mit Vorstellung zusammen: »Darstellen will und soll der Mensch gerade das, was er nicht vorstellen kann«, heißt es kategorisch bei Friedrich Schlegel.⁸ Statt vorgegebene Vorstellungen wiederzugeben, muss die Darstellung diese unterbrechen und durch diesen Sprung in der Darstellung – die Zäsur – zum Sprung in der Vorstellung als Spalt, der sich auf ein Undarstellbares öffnet, ansetzen. Der Sprung oder die Zäsur können zunächst einen Freiraum erstellen, der, weil er noch nichts beinhaltet, Potenzial für andere Wahrnehmungs- und Denkweisen schafft. In

Theorie eines Theaters der A-Identität bei Walter Benjamin, Bertolt Brecht und Heiner Müller, Frankfurt am Main 2002, bes. S. 175-187.

- 6 Walter Benjamin: *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, in: *Gesammelte Schriften*, Bd. I/1, hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt am Main 1974, S. 209.
- 7 Vgl. Bertolt Brecht: *Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen*, in: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, hrsg. vom Suhrkamp-Verlag in Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann, Frankfurt am Main 1967, Bd. 19, S. 397-404, hier: S. 398.
- 8 Friedrich Schlegel: *Kritische Ausgabe*, hrsg. von Ernst Behler, München 1958ff., Bd. 18, S. 341; zit. nach Nägele: *Darstellbarkeit*, S. 9.

seinem Aufsatz von 1939 »Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen« gibt Brecht ein Beispiel für den Gestus als einem blinden Fleck in der Sprache, der zugleich die Augen für das Zeigen der Darstellung öffnet: Das Beispiel ist der Bibel bzw. der Bibelübersetzung durch Luther entnommen:

»Ich [Brecht] will ein Beispiel geben. Der Satz der Bibel »Reiße das Auge aus, das dich ärgert« hat einen Gestus unterlegt, den des Befehls, aber er ist doch nicht rein gestisch ausgedrückt, da »das dich ärgert« eigentlich noch einen anderen Gestus hat, der nicht zum Ausdruck kommt, nämlich den einer Begründung. Rein gestisch ausgedrückt, heißt der Satz (und Luther, der »dem Volk aufs Maul sah«, formt ihn auch so:) »Wenn dich dein Auge ärgert: reiß es aus!« Man sieht wohl auf den ersten Blick, daß die Formulierung gestisch viel reicher und reiner ist.«⁹

Der Gestus wird begründet in nichts als der syntaktischen Anordnung und im Satzzeichen: dem Doppelpunkt. Mit diesem, der den Ausfall der Stimme markiert und die beiden Satzglieder trennt, stellt sich ein Augenblick des Schweigens, der Stille oder der äußersten Ausdruckslosigkeit ein, der als dieses Nichts, das, da es Wirkung zeitigt, nicht Nichts ist, den Gestus begründet.

Wenn Walter Benjamin in seinem wahrscheinlich 1931 geschriebenen Aufsatz *Was ist das epische Theater? Eine Studie zu Brecht* Zäsur und Gestus ins Zentrum rückt, dann beginnt er, worauf Rainer Nägele aufmerksam gemacht hat¹⁰, mit der Einebnung einer anderen Zäsur: der Orchestra, die für das traditionelle Theater konstitutiv ist: »Worum es heute im Theater geht, lässt sich genauer mit Beziehung auf die Bühne als auf das Drama bestimmen. Es geht um die Verschüttung der Orchestra.«¹¹ Der Grund für die Einebnung ist darin zu sehen, dass mit dieser Zäsur eine kategorische Trennung zwischen zwei Räumen etabliert wird, die sich fortan als kategorische Gegensätze gegenüber stehen: dem realen Raum der Zuschauer einerseits und dem Bühnenraum als dem der Fiktionen andererseits. Ist diese Anordnung die Voraussetzung dafür, dass der Zuschauer *qua* Illusion, Trance, Ekstase oder Einfühlung die Differenz imaginär zu überwinden sucht, so wird im epischen Theater dieser Zug imaginärer Einheitsstiftung unterbrochen: Unterbrochen, indem die Zäsur gleichsam beweglich wird. Nicht mehr zwischen Zuschauerraum

9 Brecht: Über reimlose Lyrik, S. 319.

10 Nägele: Von der Ästhetik zur Poetik, S. 115.

11 Walter Benjamin: Was ist das epische Theater? Eine Studie zu Brecht, in: Gesammelte Schriften, Bd. II/2, hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt am Main 1977, S. 519-531, hier: S. 519.

und Bühne angesiedelt, ist sie auf die Bühne und in den Zuschauerraum verlegt. Während die Zäsur zwischen Bühne und Zuschauerraum Rausch und Illusion evoziert, produziert die Zäsur auf der Bühne, indem sie das Bühnengeschehen unterbricht, Einsichten und Erkenntnis: »Daß die Schaubühne eine moralische sei, diese Feststellung hat Berechtigung nur in Hinsicht auf ein Theater, das Erkenntnisse nicht allein vermittelt, sondern erzeugt.«¹²

Diese theatrale Anordnung hat strukturelle Ähnlichkeiten mit der psychoanalytischen Situation, sofern diese ebenfalls nicht auf Mitteilung des Analytiker-Wissens, sondern auf Erzeugung von Erkenntnis durch den analytischen Prozess als *talking cure* (Anna O.) geht. Nur dann kommt die Kur zur Wirkung, nur dann wird sie »wahr«. Wie das epische Theater ist auch dieser Prozess grundlegend von Zäsuren und Unterbrechungen markiert, welche die kategorische Trennung zwischen Analytiker und Analysand durchbrechen zugunsten der Konstituierung Einer, in sich zäsurierter Szene mit dem Namen Kur oder Setting. Nur wo die Bruchstellen und Zäsuren nicht geglättet sind, im Paradox, dass der Diskurs in der analytischen Sitzung nur Geltung hat und Wirkung zeitigt, sofern er strauchelt, skandiert oder unterbrochen wird, ist die Möglichkeit des Bezugs auf ein Anderes eröffnet, das Freud unter dem Namen des anderen Schauplatzes zu umreißen suchte.

Die Rede von der Einen, in sich zäsurierter Szene zielt keineswegs darauf, die unterschiedlichen symbolischen Plätze zwischen dem Analytiker einerseits und dem Analysanden andererseits zu verwischen. Vielmehr gilt es, diese Unterscheidungen ebenso wie die zwischen dem Lehrer und dem Schüler zu beachten. Im Unterschied jedoch zu der traditionellen Aufteilung zwischen der Figur des Analysanden, bzw. Schülers als dem Nicht-Wissenden und dem Analytiker, bzw. Lehrer als dem, der weiß, kommt ein anderes, die Szene umstrukturierendes fiktives Moment ins Spiel: die »Übertragung«¹³. Danach ist der Analytiker nicht so sehr derjenige, der weiß, sondern derjenige, dem Wissen unterstellt wird: Das Wissen meiner Wahrheit, die sich nur manchmal, wenn die Vorstellungsbilder fadenscheinig werden, bekundet. Dann, wenn in den Einschnitten, Zäsuren und Entstellungen der Rede etwas lesbar wird, das als ein Drittes vom anderen Schauplatz des wie Sprache strukturierten Unbewussten kommt und in der dualen Szene interveniert. Daher das

12 Benjamin: Episches Theater, S. 528; Nägele, Von der Ästhetik zur Poetik, S. 115.

13 Vgl. hierzu grundsätzlich Hinrich Lühmann: Schule der Übertragung, in: Karl-Josef Pazzini, Susanne Gottlob (Hg.), Einführungen in die Psychoanalyse, Bielefeld 2006, S. 97-118.

Paradox, dass der Diskurs in der analytischen Sitzung nur Geltung hat, wenn er strauchelt oder sogar unterbrochen wird.¹⁴

In der Übertragung also geht es um das In-Szene-Setzen eines riskanten Doppelspiels: Einerseits ist die Unterstellung, dass der Andere in Gestalt und am Platz des Analytikers ein Wissen von meiner Wahrheit hat, notwendig und andererseits geht es darum, diese notwendige Unterstellung fadenscheinig werden zu lassen: Es gilt zu erkennen, daß sie mit ihren Vorstellungen einen Mangel (vor)enthält. Wenn der Analytiker der ist, dem Wissen und Verstehen unterstellt ist, so gerät beides in der Übertragung in und außer Funktion: Sie kann nur glücken, wenn sich auf Seiten des Lehrers oder Analytikers der Mangel als Mangel des Wissens und Verstehens durchsetzt und zwar als das, was zwischen den unterschiedenen Plätzen von Analytiker und Analysand eine Verbindung herstellt. Es ist nicht unbedingt wesentlich, »daß der Analytiker versteht. Vielleicht muss bis zu einem bestimmten Grad einem allzu großen Vertrauen in sein Verstehen vorgezogen werden, daß er nicht versteht. Mit anderen Worten, er muß stets in Zweifel ziehen, was er versteht, und sich sagen, daß das, was er zu erreichen sucht, genau das ist, was er im Grunde nicht versteht.«¹⁵

Wenn dieser Mangel auftaucht, erweist sich die Kur als eine Szene der Forschung, wenn Forschung heißt, niemals zur Ursächlichkeit eines letztbegründeten Referenten, der im Wissen des Forschenden liegt, vorzustoßen. Stellt sich unter diesem Aspekt eine strukturelle Äquivalenz zwischen psychoanalytischem Procedere und dem Brechtschen Theater als Szene der Grenze der Vorstellung heraus, so ist dieser forschende Grenzgang nach Benjamin zugleich das, was Staunen und Lust auslöst:

»Jedoch ist der Prozeß der Erkenntnis, von dem wir gesprochen haben, selbst ein lustvoller. Schon daß der Mensch in einer bestimmten Weise zu erkennen ist, erzeugt ein Gefühl des Triumphes und auch, daß er nicht ganz, noch endgültig zu erkennen ist, sondern ein nicht so leicht Erschöpfliches, viele Möglichkeiten in sich Bergendes und Verbergendes ist (wovon seine Entwicklungsfähigkeit kommt), ist eine lustvolle Erkenntnis. [...] Freilich nicht, wenn der Mensch als etwas Mechanisches, restlos Einsetzbares, Widerstandsloses angesehen wird, wie es bestimmter gesellschaftlicher Zustände wegen heute geschieht. Das Staunen, welches hier in die aristotelische Formel von der Wir-

14 Vgl. Jacques Lacan: Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten, in: Schriften II, ausgewählt und herausgegeben von Norbert Haas, Olten und Freiburg i.Br. 1975, S. 165-230, hier: S. 175.

15 Vgl. Jacques Lacan: Die Übertragung (= Das Seminar von Jacques Lacan Buch VIII), Wien 2007, S. 242/43.

kung der Tragödie eingesetzt werden muß, ist durchaus als eine Fähigkeit zu bewerten und kann gelernt werden.«¹⁶

Eine ähnliche Szene des Staunens tut sich auf, wenn Freud die wirren, sinnlosen Reden der Hysterikerin nicht zu entkräften, sondern zu hören bzw. zu lesen sucht. Auch hier ist es gerade nicht die Bestätigung eines vorab gewussten Wissens, die Staunen erregt, sondern die Erfahrung, dass er ›selbst‹, ohne es zu wissen, in das gehörte Redegewirr verwickelt war: Er fühlte sich als ein das Subjekt mitkonstituierender Anderer angesprochen. Diese Erkenntnis hat Jacques Lacan in einem Vortrag an der Yale University vom 24. November 1974 konstruiert.

»[Freuds] erstes Interesse galt der Hysterie [...] Er brachte lange Zeit mit Zuhören zu, und während er zuhörte, entstand etwas paradoxales, ein *Lesen*. Während er Hysterikerinnen zuhörte, *las* er, daß da ein Unbewußtes war. Das heißt, etwas, das er nur konstruieren konnte, und in dem er selbst implizit war; er war darin impliziert in dem Sinne, daß er zu seinem großen Erstaunen bemerkte, daß er es nicht vermeiden konnte, in das verstrickt zu sein, was die Hysterika ihm sagte.«¹⁷

Hier zeichnet sich nicht nur die aporetische Struktur der Übertragung ab, sondern auch die Eine, in sich zäsurierete Szene als ein niemals ganz auszuleuchtender Schauplatz des Subjekts. Wo Freud der Hysterikerin zuhört, wird er *qua* Übertragung selbst zum Analysanden: Was er hört, liest sich zu seinem großen Erstaunen zugleich als sein ›eigenes‹, an irgendeinem anderen Ort aufgezeichnetes Unbewusstes – als das eigene Andere, das ihm die fremde Hysterika zuspricht.

Hat die Konstellation dieser verschiedenen Schauplätze eine gewisse Verallgemeinerbarkeit des Denkens der Lehre hervorgebracht, so gesellt sich dazu eine weitere Position: die »Ästhetik der Erkenntnis« wie sie Jacques Rancière vertritt. Mit der Einführung einer ästhetischen Dimension der Erkenntnis kommt erneut die das Wissen zerlegende Verschränktheit mit Nicht-Wissen in den Blick, die in ihrer Unabsehbarkeit Spielräume für Möglichkeiten des Denkens und Fühlens öffnet: »Von einer ästhetischen Dimension der Erkenntnis sprechen, heißt von einer Dimension der Unwissenheit sprechen, welche die Idee selber und die

16 Benjamin: Was ist das epische Theater, S. 530/31.

17 Zit. in deutscher Übersetzung nach Shoshana Felman: What Does a Woman Want? Reading and Sexual Difference, Baltimore and London 1993, S. 101

Praxis zerteilt.«¹⁸ Dabei meint »Ästhetik« nicht die Theorie des Schönen oder der Kunst, auch nicht die Theorie der Sinnlichkeit, sondern einen Typ von Erkenntnis, welcher die zirkuläre Beziehung von der Kenntnis als Wissen und der Kenntnis als Verteilung der symbolischen Plätze, welche die hierarchische Ordnung der Gesellschaft etabliert, durchbricht.¹⁹ Das ästhetische Urteil durchtrennt die Schleife, die den symbolischen Platz, den die Menschen einnehmen, unauflöslich an die diesem Platz entsprechende Seinsweise, die Art und Weise zu fühlen und zu denken, koppelt. Wie Kant davon spricht, dass das ästhetische Urteil, beispielsweise über einen Palast, das Wissen um die Eitelkeit des adligen Müßiggängers ebenso wie das Wissen um den vergossenen Schweiß derer, die ihn errichtet haben, neutralisiert²⁰, so verdankt sich diese Neutralisierung der Herstellung eines »als ob«: Nach Rancière verfährt der ästhetische Blick, der auf die Form des Palastes zielt so, als ob er sich lösen könnte von dieser doppelten Beziehung des Palastes zu dem in seine Einrichtung investierten Wissen und zu dem Wissen der Gesellschaftsordnung, die er in Szene setzt.²¹ Doch dieses »als ob« verbirgt keine Realität, sondern bewirkt eine Verdoppelung von Realität: Während die Koppelung von symbolischem Platz und Denkweise darauf zielt, dass nur *eine* Realität gegeben ist, erlaubt der Verdoppelungseffekt des »als ob«, dieser Zuweisung zu entkommen. Während der Soziologie zufolge (Rancière hat hier vornehmlich Bourdieu vor Augen) diese Verdoppelung nur Illusion sein kann, rechnet die hier avisierte Ästhetik der Erkenntnis mit einer Teilung oder Unterbrechung der Erkenntnis, die eine Störung jener Ordnung bewirkt, welche gesellschaftliche Positionen mit Geschmäckern und Einstellungen, Wissensbereichen und Illusionen in Übereinstimmung zu bringen sucht.

Die Umstrukturierung der Universität zielt auf die Schließung der Schauplätze, die durch das »als ob«, durch die Unterbrechung im Modus von Geste und Zäsur den Raum für ein forschendes Denken öffnen; für ein Denken, das die Unterordnung unter ein Prinzip aufstört und angreift, das bestimmt, was die einem Raum und einer Zeit zugehörenden Subjekte denken und fühlen können. Dieser zugeteilte Raum erscheint dann wieder als Bühne, von der aus in den kategorial getrennten Zuschauer-raum des Hörsaals das andernorts, nämlich hinter der Bühne, festgelegte Wissenskontingent als ein vermeintlich gesichertes vermittelt wird. Kei-

18 Jacques Rancière: Zwischen den Disziplinen denken. Eine Ästhetik der Erkenntnis, in: Inaesthetik, Nr.0, Zürich-Berlin 2008, S. 81-102, hier: S. 81.

19 Vgl. Rancière: Ästhetik, S. 87.

20 Vgl. Rancière: Ästhetik, S. 82/83.

21 Vgl. Rancière: Ästhetik, S. 90.

ne Stauung und kein Staunen. Vielmehr Institutionalisierung von gleichsam apparativ-instrumentellen Faktoren wie dem durchkalkulierten Lehrprofessor, dem der kalkulierbare Student entspricht, der einen hohen Grad an Messbarkeit und Berechenbarkeit garantiert.

So die offizielle Planung. Aber auch Pläne zur Beherrschung können nicht absolut beherrscht werden. Auch wenn die wohlgeordnete Gesellschaft unter dem schwindelnden Namen Universität die Übereinstimmung von Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken der Studierenden mit ihrer Lage und ihrer Positionierung als Berechnungsgrundlage etablieren will, wird dieser Verbund doch immer wieder gestört, unterbrochen, zäsuriert. Da sind Worte und Diskurse, die herrenlos zirkulieren und die Subjekte von ihrer kalkulierten Bestimmung ablenken, in andere, nicht vorgesehene Richtungen. Weil das so ist, weil es Kontingenzen gibt und es unmöglich ist, Illusionen von Wahrheit, Wünsche von Realität säuberlich zu trennen, deswegen geht es nicht um Resignation als Folge der Analyse, sondern um das Offenhalten einer anderen Zukünftigkeit.

Literatur

- Benjamin, Walter: Ursprung des deutschen Trauerspiels, in: Rolf Tiedemann / Hermann Schweppenhäuser (Hg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. I/1, Frankfurt am Main 1974, S. 209.
- Benjamin, Walter: Was ist das epische Theater? Eine Studie zu Brecht, in: Rolf Tiedemann / Hermann Schweppenhäuser (Hg.), *Gesammelte Schriften*, Bd. II/2, Frankfurt am Main 1977, S. 519-531.
- Brecht, Bertolt: Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen, in: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, hrsg. vom Suhrkamp-Verlag in Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann, Bd. 19, Frankfurt am Main 1967, S. 397-404.
- Felman, Shoshana: *What Does a Woman Want? Reading and Sexual Difference*. Baltimore and London 1993.
- Lacan, Jacques: Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten, in: *Schriften II*, ausgewählt und herausgegeben von Norbert Haas, Freiburg i.Br. 1975, S. 165-230.
- Lüthmann, Hinrich: Schule der Übertragung, in: Karl-Josef Pazzini / Susanne Gottlob (Hg.), *Einführungen in die Psychoanalyse*, Bielefeld 2006, S. 97-118.
- Müller-Schöll, Nikolaus: *Das Theater des »konstruktiven Defaitismus«: Lektüren zur Theorie eines Theaters der A-Identität bei Walter Benjamin, Bertolt Brecht und Heiner Müller*, Frankfurt am Main 2002.

- Nägele, Rainer: *Darstellbarkeit. Das Erscheinen des Verschwindens*, Basel / Weil am Rhein 2008.
- Nägele, Rainer: »Von der Ästhetik zur Poetik: Brecht, Benjamin und die Poetik der Zäsur«, in: ders., *Lesarten der Moderne. Essays*, Eggingen 1998, S. 98-122.
- Rancière, Jacques: *Zwischen den Disziplinen denken. Eine Ästhetik der Erkenntnis*, in: *Inaesthetik*, Nr.0, Zürich-Berlin 2008, S. 81-102.
- Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien 2007.
- Schlegel, Friedrich: *Kritische Ausgabe*, hrsg. von Ernst Behler, München 1958, Bd. 18.
- Schuller, Marianne/Strowick, Elisabeth: »Eröffnung«, in: dies. (Hg.), *Singularitäten. Literatur – Wissenschaft – Verantwortung*, Freiburg i.Br. 2001, S. 9-14.

DIE UNIVERSITÄT IM WÜRGEGRIFF VON CHE-CONSULT: EIN REGIMEWECHEL VON NOCH NICHT BEGRIFFENER GEWALT

URSULA LINK-HEER

Wissenschaftsberatung einst

Um Missverständnisse gleich eingangs auszuschließen: Es geht hier nicht um eine pauschale Ablehnung von institutionalisierter Beratung. Der »Wissenschaftsrat« etwa, der 1956 als wissenschaftspolitisches Beratungsgremium der Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde, hat seit über einem halben Jahrhundert für den Bund wie für die Länder Konzepte vorgelegt und Weichenstellungen vorgeschlagen und auch heute noch nicht seine Bedeutung verloren. Allerdings kam es häufig anders als gedacht. So erinnere ich mich an eine Empfehlung des Wissenschaftsrats zu Planstellenstrukturen der neu gegründeten oder zu gründenden Universitäten in der ehemaligen DDR, die für den Fachbereich, dem ich seit meinem Studium angehöre (je nach Nomenklatur hieß er »Fakultät für Philologie«, »Sprach- und Literaturwissenschaften«, »Geistes- und Kulturwissenschaften«) ein visionäres Konzept entwarf: Es sollten Lehrstühle (im Plural!) für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft (auch Komparatistik genannt) mit mehreren Profilen geschaffen werden, unter anderem mindestens einem romanistischen und einem slawistischen. Damit war ein Brückenschlag zwischen West und Ost intendiert, auch die Bewahrung der Sprachen und des Wissens, über welche die DDR im damaligen »Ostblock« verfügte. Grob gesagt sollte garantiert werden, dass das Polnische wie das Französische, das Russische wie das Spanische, das Rumänische wie das Tschechische und so fort (mit all ihren kulturellen, historischen und politischen Weiterungen und Tiefenstrukturen) gelehrt werden könnten. So hatte man sich damals in den frühen neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts – vom wiedervereinigten Deutschland aus – Europa vorgestellt.

In Wirklichkeit ist etwas völlig anderes geschehen. Die »Implementierung« des sogenannten Bolognaprozesses, die einen »einheitlichen europäischen Hochschulraum« erzeugen soll, hat Romanistik und Slawi-

stik, die in den betriebswirtschaftlichen Auslastungsberechnungen häufig als ein Fach gerechnet werden, unaufhörlich reduziert. Die »Europäischen Studien«, die heute vielerorts als Bachelor- oder Master-Studiengänge angeboten werden, haben gleichsam die Nachfolge von Komparatistik, Romanistik und Slawistik angetreten – allerdings ohne deren Sprachen, weil es den Studenten in der gedrängten Zeit ihrer Studienverlaufspläne nicht zugemutet werden könne, auch noch eine Fremdsprache hinreichend zu erlernen, um Originaltexte zu lesen. Die »Europäischen Studien« oder »European Studies« finden praktisch ausschließlich auf Deutsch oder Englisch statt.

Spätestens an dieser Stelle muss ich gestehen, dass ich das erinnerte Papier des Wissenschaftsrats nicht mehr wiedergefunden habe und auch nicht rechtzeitig Vorkehrungen treffen konnte, es mir wiederzubeschaffen, um die Datierung in den neunziger Jahren gewährleisten zu können. Der notorische Zeitmangel, unter dem wir »Bertelsmann-Professoren«¹ leiden – häufig wird inzwischen auch von Chronophagie gesprochen – ist, wie dieser Beitrag belegen wird, hauptsächlich durch den Würgegriff von CHE-Consult erzeugt, welches weder Erinnerungskultur (mit den entsprechenden Archivarbeiten), noch das (überwiegend oral überlieferte) Langzeitgedächtnis kennt, das in der »sapience« der Völker weiterlebt. Wenn ich trotz oder vielmehr wegen dieses ungeheuren Bruchs mit Geschichte und Überlieferung nicht darauf verzichten wollte, mich hier eingangs an dieses Papier zu erinnern, so deshalb, weil in den frühen neunziger Jahren auch eine Fülle von Standortreflexionen der Geisteswissenschaften und ihrer Disziplinen erschienen, die heute, ebenso wie das besagte Papier des Wissenschaftsrats, sämtlich in Vergessenheit geraten zu sein scheinen. Sie wurden zum Teil vom Wissenschaftsrat in Auftrag gegeben. Ich erinnere nur an die »Denkschrift« *Geisteswissenschaften heute* (1991), die von Wolfgang Frühwald, Hans Robert Jauf, Reinhart Koselleck, Jürgen Mittelstraß und Burkhard Steinwachs verfasst wurde. Laut Einleitung stellt diese *Denkschrift* »den Abschlussbericht eines Forschungsprojektes dar, das auf Anregung des Wissenschaftsrates und der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 1. Februar 1987 bis zum 30. März 1990 mit Mitteln des Bundesministers für Forschung und Technologie an der Universität Konstanz durchgeführt wurde«². Die Einleitung verweist auch auf »die Verbindung mit einem an der

1 Vgl. meinen Artikel: Warum machen alle mit? Nach Diktat reformiert: Wir Bertelsmann-Professoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 181 vom 7. 8. 2006, S. 36.

2 Wolfgang Frühwald, Hans Robert Jauf, Reinhard Koselleck, Jürgen Mittelstraß, Burkhard Steinwachs: *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt am Main 1991, S. 7.

Universität Bielefeld parallel durchgeführten Vorhaben, das sich mit der Analyse der äußeren, d.h. institutionellen und personellen, Situation der Geisteswissenschaften in der Bundesrepublik befaßte.« Die Ergebnisse dieses zweiten Vorhabens lagen 1990 in Buchform vor: *Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten*. Die Herausgeber Wolfgang Prinz und Peter Weingart präsentieren die »Innenansichten«, indem sie Fachvertreter befragten, die ihren Fächern und Disziplinen durch ihre Publikationen wie durch ihr erfolgreiches Wirken als Hochschullehrer wichtige Impulse zu den »gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungsperspektiven der geisteswissenschaftlichen Forschung«³ gegeben haben. Die Bereiche sind unterteilt in »Geschichte«, »Sprache, Literatur und Kunst«, »Ferne Kulturen« und »Philosophie«. Allen diesen Beiträgen, den *Innenansichten* der Fachvertreter ebenso wie der *Denkschrift*, liegt eine wissenschaftsgeschichtlich informierte Einstellung zugrunde: Wandel, Produktivitäten wie Unproduktivitäten, Erstarrung, Geltungsgewinn und Geltungsverlust werden namhaft gemacht und auf Gründe hin befragt, um für die Modernisierung der Disziplinen in ihrer Spezifität und in ihrem Zusammenspiel zukunftsbezogene Aussagen machen zu können. Aussagen über Zukunft werden unter Namhaftmachung gegenwärtiger Unzulänglichkeiten (»discontents«) getroffen. Ein solcher Habitus ist in den Geisteswissenschaften allerdings der Habitus von Gelehrten. Ihre wichtigste Aufgabe besteht in der Entzifferung und Bewahrung von Überlieferung und in der Übermittlung des Lebens der Überlieferung an die Öffentlichkeit. Hektischer Innovationismus ist ihnen fremd. »[...] alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozess semiotisch zusammenfasst, entziehen sich der Definition; definierbar ist nur Das, was keine Geschichte hat«⁴, hat Friedrich Nietzsche geschrieben. Ob wir es vorziehen, uns als Geistes-, Human-, oder Kulturwissenschaftler zu verstehen, stets haben wir es mit Problematiken zu tun, mit Zeit- und Raumstrukturen sowie deren Grenzen und Transgressionen, mit Emergenzen, Verschwinden und Wiederkehr (wie derzeit der Religion[en]). Die Umstellung von kognitiven auf normative Lernvorgaben kann in ihnen nicht gelingen (ebenso wenig wie die Umschreibung sämtlicher Sprachen und Diskurse auf das kommunikations- und technologie-

3 Wolfgang Prinz, Peter Weingart (Hg.): *Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten*. Frankfurt am Main, S. 10.

4 Friedrich Nietzsche: *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift* (1887), Zweite Abhandlung: »Schuld«, »schlechtes Gewissen« und Verwandtes 13, in ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in fünfzehn Bänden*, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München/Berlin-New York 1980, Band 5, S. 317.

relevante Globalenglisch). Wo dies gleichwohl erzwungen wird, handelt es sich nicht mehr um Geisteswissenschaften.

Der Regimewechsel: »Consult«

Ab Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, so lautet meine These, die wissenschaftshistorisch präzise belegt werden kann, wurde jedoch dieser Konsens, dass primär Fachvertreter als Berater über die Zukunft ihrer Disziplinen anzuhören sind, gesprengt. Wissenschaftsberatung, die zugleich wissenschaftspolitische Beratung war, wurde abrupt und radikal umgestellt auf »Consult« (nach dem Modell der großen Unternehmensberatungen bzw. »Beratungsgesellschaften« wie Berger oder McKinsey). Dabei handelt es sich nicht nur um einen einschneidenden Paradigmenwechsel, sondern um einen noch überhaupt nicht begriffenen Regimewechsel, der (die spezifische) Fachqualifikation und Fachverantwortung durch (generelle) Methoden und *know how* von Management und Marketing (es handelt sich um die Methoden und das *know how* von Business and Finance Administration) substituierte und der in Deutschland mit äußerster Brutalität und Gewalt in einem besinnungslosen Tempo durchgesetzt wurde (nicht nur im Bereich der Universität, sondern auch der Schulen und des Gesundheitswesens).⁵ Es ist dieser Regimewechsel – und nicht die (in der Öffentlichkeit die gesamte Aufmerksamkeit absorbierende) Umstellung auf »gestufte Studiengänge« in der Dreierfolge von »Bachelor, Master, PhD« – der, so lautet meine zweite These, den Niedergang der deutschen Universität in der kurzen Zeitspanne eines einzigen Jahrzehnts bewerkstelligt hat.

Denn wäre es nur um die Entwicklung neuer »gestufter« Studiengänge oder um eine Anpassung der Nomenklaturen gegangen, so hätte die Universität selbst das beste und prägnanteste Wissen gehabt, dies zu bewerkstelligen, da sie als Institution stets im Kontakt mit der Entwicklung des »Weltwissens«, der »Weltliteratur«, der »Welttheorie« stand (und stets Studiengänge entwickelt oder weiterentwickelt hat). Auch im Hinblick auf die von der Wirtschaft so dringlich gewünschte Entwicklung von Kurzstudiengängen (Bachelor) verfügte die »alte« Universität (ich meine damit die Universität vor 1995) und zwar *nur* die alte Universität,

5 Es handelt sich bei dem sog. »Bologna-Prozess« bekanntlich um einen »europäischen Prozess«, der »flächendeckend« »umgesetzt« werden »muss«. Allerdings fehlt es überall dort an Vergleichsparametern, wo sprachliche und kulturelle Barrieren bestehen. Das CHE hat sich deshalb vorwiegend darauf fokussiert, seine Modellversuche in deutschsprachige Länder zu exportieren (Österreich, zum Teil die Schweiz).

über das *know how* der erforderlichen Konzentration auf Wesentliches. Allerdings wäre es im Rahmen der alten Universität ausgeschlossen gewesen, dass etwa ein Physiker einer Literaturwissenschaftlerin vorschreibt, wie sie ihren Studiengang aufbauen »muss« und in welcher Weise, wann und wie häufig sie prüfen »muss« (das Wörtchen »muss« ist das meistbenutzte Wort von CHE-Consult), beziehungsweise umgekehrt. Nehmen wir an, ein Physiker erklärt einer Anglistin, die als Prorektorin für Studium und Lehre mit der »Umsetzung der Bologna-Reformen« beauftragt ist, es sei nicht möglich, in drei Jahren die Physik zu erlernen und erst recht nicht im Rahmen eines Zwei-Fächer-Bachelors, der überdies noch einen »Optionalbereich« vorsieht, da unter diesen Bedingungen nur noch ein Jahr für die Physik selbst übrig bliebe: Im Rahmen der alten Universität hätte die anglistische Prorektorin, unabhängig davon, wie viel sie von der Argumentation des Physiklers verstanden hätte, »kapitulieren« und zugestehen müssen, dass ein Kurzstudiengang Physik nicht realisierbar sei. Nehmen wir nun an, eine Literaturwissenschaftlerin erklärt einem Physiker, ihrem Prorektor für Studium und Lehre, der mit der »Umsetzung der Bologna-Reformen« beauftragt ist, sie denke zwar, dass es (vielleicht) möglich sei, in Germanistik oder Anglistik einen Kurzstudiengang (Bachelor) zu konzipieren, jedoch nicht in Französisik (und erst recht nicht im Rahmen eines Zwei-Fächer-Bachelor plus Optionalbereich), weil hier weder auf eine muttersprachliche Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift zurückgegriffen werden könne, noch auf einen langen schulischen Prozess des Erlernens dieser Fremdsprache oder einen sogenannten »Sitz im Leben« (Computersprache; Touristik) wie im Falle des Englischen und ebenfalls unabhängig davon, ob der Physiker die Meinung von Innovationsminister Andreas Pinkwart (»im übrigen ist das Englische die Sprache der Wissenschaft und Wirtschaft«) teilt oder nicht, hätte er der Fachvertreterin ohne jeden Zweifel zugestanden, dass das Französische als Literatur- und Kulturwissenschaft nicht gleichgeschaltet werden könne mit dem Deutschen oder Englischen und daher für einen Kurzstudiengang wohl nicht taue.

Aber dies war die alte Universität, die Universität von vor zehn oder zwölf Jahren. Wie konnte es dazu kommen, dass wir alle, ob Physiker oder Literaturwissenschaftler, ob Juristen oder Mediziner, einem einheitlichen Regime unterworfen wurden? Ein solches einheitliches und gleichschaltendes Regime konnte nur von einem *new management* erdacht und erzwungen werden, das zwischen Kaufhäusern und Kindergärten, zwischen Nah- und Fernverkehr oder Personen- und Warenbeförderung keine das Gemeinwohl und die Kohäsion einer Gesellschaft ins

Auge fassenden Unterschiede kennt, sondern nur den Wettbewerb der Märkte und der Global Players.

In Deutschland ist dieser Regimewechsel hinsichtlich der Hochschulen auf das Engste mit der Marke CHE verbunden: »CHE – Centrum für Hochschulentwicklung: unabhängig, kreativ und umsetzungsorientiert«, das sich inzwischen auch den Namen »CHE Consult« zugelegt hat. Man braucht nur die Buchstaben »CHE« zu googeln und stößt auf Proliferationen von Papieren, Konferenzen, Workshops, Modellversuchen und Kommandos (in Form von »muss«-Aussagen) dieses Ablegers der Stiftungen des Bertelsmann-Konzerns, welche alle auf die Entwicklung neuer Märkte einer Expertenkultur zielen, die uns vor einem Jahrzehnt noch gänzlich unbekannt waren, und die – ich werde am Beispiel des Akkreditierungsmarktes konkreter werden – sich in dem Maße vervielfältigen, wie die eigentliche Arbeit der Universität unter ihnen leidet.

Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass diese fatale Radikalumstellung auf »Consult«, die sowohl einen völligen Bruch mit der Tradition wie auch allen bisherigen Finanzierungsformen bedeutet, in Deutschland von dem Unternehmer Reinhard Mohn, dem Patriarchen des global operierenden Bertelsmann-Konzerns, regelrecht in Auftrag gegeben worden ist. Diese Geschichte wird von keinem Geringeren als Detlef Müller-Böling erzählt, dem Gründer und Leiter des CHE, an dessen Stelle im Jahr 2008 eine Doppelspitze getreten ist, und zwar in seinem opus magnum *Die entfesselte Hochschule*, das im Jahr 2000 in Gütersloh im Verlag Bertelsmann Stiftung erschienen ist. *Die entfesselte Hochschule* ist »Herrn Reinhard Mohn in Dankbarkeit gewidmet« und beginnt folgendermaßen:

»Im September 1993 saß ich in Gütersloh Reinhard Mohn gegenüber, der mich bat: ›Machen Sie das?‹ *Das* betraf Aufbau und Leitung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Ich übernahm die Aufgabe, genau wie vier Jahre zuvor, als ein Kollege mich fragte: ›Machen Sie das?‹ Damals ging es um das Amt des Rektors der Universität Dortmund.«⁶

Allerdings enthält *Die entfesselte Hochschule*, die zum »Leitbild« des CHE wurde, auch noch weitere Danksagungen:

»Besonders verbunden bin ich jedoch dem Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz, namentlich Hans-Uwe Erichsen und Klaus Landfried. Ohne ihre anregende und schützende Wacht hätte sich das CHE nicht zu der Denkfabrik

6 Detlef Müller-Böling: *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh 2000, S. 7.

entwickeln können, die derart entfesselte Modelle zu entwerfen in der Lage ist.«⁷

Erst das Bündnis zwischen Unternehmertum (und zwar einem an den globalen Märkten interessierten Unternehmertum) und den höchsten Repräsentanten der Hochschulen selbst, ein Bündnis, das sich auch in den »Hochschulräten« verkörpert, konnte derart »entfesselte Modelle« generieren, die wiederum im Bündnis mit einem Teil der Presse (allen voran DIE ZEIT) die öffentliche Meinung im Sinne des Regimewechsels umstimmten. Heute wundert sich niemand mehr darüber, dass es ins Bertelsmann-Horn stoßende Unternehmer oder Manager sind, wie Dr. Arend Oetker, der Präsident des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft, welche die Funktionen der ehemaligen Fachvertreter übernommen zu haben scheinen. Da Bertelsmann außer seinem Centrum für Hochschulberatung auch über eine nicht minder einflussreiche Stiftung für Politikberatung verfügt, ist es unvermeidbar, dass auch die Politiker einschließlich des Gesetzgebers, ihre »Unabhängigkeit«, »Kreativität« und »Umsetzungsorientiertheit« von Bertelsmann beziehen (müssen).

Zwar hat das CHE seine Unschuld heute längst verloren, und es gibt eine umfangreiche Literatur in Buchform wie in digitaler Form über das Wirken von Bertelsmann und seinen Lobbyismus⁸, doch scheint es kaum noch eine Möglichkeit zu geben, die Entfesselung, die die Universität in Verruf gebracht hat, durch ein »Moratorium« oder andere Formen der Besinnung zu korrigieren.

Eine solche Besinnung ist jedoch unabdingbar, will man sich nicht nur blindlings auf immer lautere Rufe nach immer höheren Budgets beschränken. Denn warum steigen die Kosten unaufhörlich, während in dramatischer Weise an qualifiziertem und sich qualifizierenden Personal gespart wird? Dem Werk *Die entfesselte Hochschule* ist eine Antwort nur sehr unzureichend zu entnehmen, da der Regimewechsel durch ein Konglomerat aus alten Begriffen wie dem der »Autonomie« und ihrer Umsetzung in neue Begriffe der »Deregulierung« kaschiert wird. So meint »Die autonome Hochschule« (Kap. II) nicht etwa die grundgesetzlich verbürgte »Freiheit von Forschung und Lehre«, sondern die staatlicherseits im Stich gelassene Hochschule. Das Fragezeichen in der Überschrift »Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?« (Kap. I) ist ein rhetorisches, da die genauere Lektüre des Buches zeigt, dass die

7 Ebd., S. 11.

8 Vgl. Frank Böckelmann/Hersch Fischer: Bertelsmann. Hinter der Fassade des Medienimperiums, Frankfurt am Main 2004; Werner Biermann/Arno Klönne, Agenda Bertelsmann. Ein Konzern stiftet Politik, Köln 2007; vgl. ferner den Blog NachDenkSeiten.

gesamte entfesselte Hochschule gegen die Gelehrtenrepublik gerichtet ist. Stattdessen trägt sie als Dienstleistungsunternehmen zur Entwicklung einer Software-Industrie bei, die die »Leistungspunkte« oder »Credits« ECTS (European Credit Transfer System) samt der Module und Modulteile »effektiv« verwalten wird, sobald die derzeit großenteils noch von Hand ausgefüllten Modulabschlussbögen auf den papierlosen »account« umgestellt werden (mit allen Folgen der Datensicherheit und der Datenverluste). »Die wissenschaftliche Hochschule« (Kap. III) steht im Widerspruch zum Dienstleistungsunternehmen. Sie kann erst als Resultat der Dualisierung von Forschung und Lehre neu auferstehen (Elite *versus* Massenabfertigung, Forschungsuniversitäten *versus* Lehruniversitäten, Forschungsprofessoren *versus* Lehrprofessoren usw.). »Die wettbewerbliche Hochschule« (Kap. IV), »Die profilierte Hochschule« (Kap. V), »Die wirtschaftliche Hochschule« (Kap. VI), »Die internationale Hochschule« (Kap. VII) und schließlich »Die virtuelle Hochschule« (Kap. VIII) lauten die Titel der weiteren Kapitel.

Auf den ersten Blick würde man meinen, dass die direkten Interessen von Bertelsmann vornehmlich auf den Markt der virtuellen Hochschule zielten. Doch das Bildungsgeschäft erweist sich als ein weitaus umfangreicheres. Die Zerlegung und Zerstückelung von Studium und Lehre zu Dienstleistungen, zugleich eine Umwandlung von Lehr- und Lernprozessen in Produkte bzw. genauer: Waren folgt nicht nur der (in einer Gelehrtenrepublik undenkbar) Logik einer flächendeckenden europäischen Konvertibilität sämtlicher »Leistungen«, wie sie sich im ECTS-System niederschlägt, sondern ist auch in die globale Normen und »Standard«-Vorschriften von Handels- und Dienstleistungszentralen eingebettet wie die *Welthandelsorganisation* (World Trade Organisation, WTO), die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD), sowie die GATS-Abkommen (*General Agreement on Trade in Services*). Es sind vor allem Erziehungswissenschaftler, die auf diese Zusammenhänge seit geraumer Zeit aufmerksam zu machen versuchen. So fasst der Kunstpädagoge Jochen Krautz in seinem lesenswerten Buch *Ware Bildung* die Lage prägnant zusammen:

»Die GATS-Verhandlungen finden unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. 1995 hat die EU bereits einer Öffnung des Hochschulsektors für ausländische Anbieter zugestimmt, die weitere Liberalisierung des Bildungswesens steht derzeit im Tausch gegen die Aufhebung anderer Handelsbarrieren zur Verhandlung. Um etwa die Schulsysteme in einen Dienstleistungsmarkt umwandeln zu können, muss man auch hier das komplexe »Produkt« Schule in einzelne Teilserviceleistungen aufspalten: von zusammenhängenden öffentlichen Organisationen werden sie in eine Vielzahl einzelner Dienstleistungen zerlegt, die auf dem freien Markt angeboten werden können. Die WTO-Verhandlungen etwa

unterteilen educational services in ›Schulleitung‹, ›Verwaltung‹, ›Lehrplanentwicklung‹, ›Assessment and Testing‹, ›Beratung‹, ›pädagogische Dokumentation‹, ›Verlage‹, ›online-Dienste‹, ›Akkreditierung‹ und andere, jeweils spezialisiert für die Ebenen *primary, secondary, higher and adult education*.«⁹

Erst vor diesem Hintergrund wird es verständlich, warum »die internationale Hochschule« nach dem Leitbild des CHE eine Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit nicht mehr kennt. Zur »wettbewerblichen Hochschule« ist anzumerken, dass sich die Umstellung auf die BA./MA.-Struktur mit ihrem immensen Aufwand von »Modularisierung« und »Credits«-Vergabe nicht im Wettbewerb durchgesetzt hat, sondern durch das Verbot der alten Diplome, in die man sich nicht mehr einschreiben konnte. Als »auslaufende Studiengänge« stehen die noch nicht in Dienstleistungspartikeln zerstückelten Diplome, Magister und Staatsexamina heute im toten Winkel der Aufmerksamkeit. Vielerorts wird nicht einmal der »Vertrauensschutz« noch garantiert. Die »wirtschaftliche Hochschule« schließlich entpuppt sich als unternehmerische Hochschule, die *public private partnerships* und *joint ventures* privilegiert, um die high-tech-Entwicklung voranzutreiben. An einen wirtschaftlichen Umgang mit den zur Verfügung stehenden monetären Mitteln wie den personellen und zeitlichen Ressourcen der Universitätsangehörigen (allen voran der Studenten und Studentinnen) ist dabei nicht gedacht. Ich möchte das im Folgenden exemplarisch am Beispiel des Akkreditierungsmarktes darstellen.

Ein exemplarisches Beispiel: Der Akkreditierungsmarkt

Ähnlich der PISA-Industrie – die, nachdem sie sich auch der Kleinen im Kindergarten bemächtigt hat (wozu einfach die Grundschullehrerinnen abkommandiert werden), bereits den »Erwachsenen-PISA« androht, weil unser Wissen immer kürzere Verfallszeiten hat und ständig neuer »Zertifizierung« bedarf – entwickelt sich auch die Akkreditierung und Reakkreditierung zu einem uferlosen Markt und zu einer Chronophagie-

9 Jochen Krautz: *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Kreuzlingen/München 2007, S. 203. Krautz bezieht sich auf Andrée Surssock: »Hochschulbildung. Globalisierung und GATS«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 25/2004, 146. 2004, sowie – für das längere Zitat – auf Elisabeth Flitner: »Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch *public-private partnership* am Beispiel von PISA«, in: Jürgen Oelkers et al. (Hg.), *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber*, Bad Heilbrunn 2006, S. 257.

Maschine. Nicht nur die Forschung muss zwecks Einwerbung von Mitteln beantragt werden, sondern auch die Lehre. Diese Beantragungsverfahren kombinieren zwei Management-Ansätze, den *Top-down-approach* und den *Bottom-up-approach*. Einfacher gesagt, sind es die Dozenten (die Unteren) selbst, die die Verwandlung der Lehre in Dienstleistungsangebote bewerkstelligen (müssen?), wozu sie allerdings unablässiger Orientierungshilfen eines Qualitätsmanagements (der Oberen) bedürfen. Diese Orientierungshilfen werden in Verbindung mit den privaten Akkreditierungs-Agenturen und dem HIS – Hochschulinformationssystem – vom CHE angeboten, was umfangreiche Schulungen, Weiterbildungen und *coachings* einbezieht.

Am 17.4.2008 gab die CHE-Expertin Britta Hoffmann-Kobert eine Pressemitteilung heraus, aus der ich in extenso zitieren möchte, da sie die »hohen Anforderungen« an die Hochschulen wie zugleich die hohen Kosten für die Hochschulen einigermaßen freimütig beziffert.¹⁰ Da die Akkreditierungsprozeduren unermüdlich ausdifferenziert wurden, hat sich der Bedarf an Consult beträchtlich erhöht:

»Orientierungshilfen für den Akkreditierungsmarkt.
Ergebnisse des CHE-Forums am 15. April 2008

Welches Verfahren ist das beste für meine Hochschule: Programm-, Cluster-, Systemakkreditierung oder Audit? Mit dieser Frage beschäftigten sich 160 Teilnehmer/innen beim CHE Forum in Kassel.

Seit März 2008 können die deutschen Universitäten und Fachhochschule zwischen verschiedenen Angeboten zur externen Prüfung ihrer Lehr- und Lernqualität wählen. [...] Die Systemakkreditierung ist mit hohen Anforderungen verbunden und geht in Stufen vor sich. So muss die jeweilige Hochschule in einer Vorprüfung nachweisen, dass sie die Qualität von Lehre und Studium mit Hilfe eines QM-Systems wirksam steuert. Schafft sie diese Hürde, kann sie sich dem eigentlichen Zertifizierungsverfahren stellen. Fällt auch dieses positiv aus, erhält die Hochschule für zunächst sechs Jahre das Gütesiegel, wobei sie sich allerdings nach drei Jahren einer Zwischenprüfung unterziehen muss. Was die Kosten dieses aufwendigen Verfahrens angeht, halten sich die Agenturen noch bedeckt. [...] Hochschulen, die sich zunächst ein Bild über den Reifegrad ihres QM-Systems machen wollen, bevor sie eine »Systemakkreditierung« in Erwägung ziehen, können auf die Methode des Quality Audits zurückgreifen. [...] Die Agentur-Gebühren für Quality Audits werden voraussichtlich um die 40.000 Euro betragen, so Rainer Künzel, Leiter der Agentur ZEvA. Attraktivität gewinnt dieses Verfahren durch seine Anerkennung als Vorprüfung für die Systemakkreditierung, erklärte Reinhold Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrates.

10 <http://idw-online.de/pages/de/news256055>

Erstaunlich positiv wurde die Programm- und Clusterakkreditierung bewertet. Zwar seien durch die Programmakkreditierung laut einer CHE-Studie hohe Kosten entstanden (durchschnittlich rund 27.000 Euro für den hochschulinternen Arbeitsaufwand plus 13.000 Euro Agenturgebühren pro Studiengang, doch gleichzeitig habe sich auch ein hoher Nutzen für die Studienreform gezeigt, so CHE-Projektleiterin Sigrun Nickel.«

Leider ist es unumgänglich geworden, die Fülle der Papiere des CHE zu studieren, will man wissen, wofür man arbeitet und wo das Geld bleibt. In diesem Zusammenhang ist es nicht unwichtig zu wissen, dass der Unübersichtlichkeit an der eigenen Hochschule eine nicht geringere Unübersichtlichkeit bei den Akkreditoren und Evaluatoren entspricht. So teilte »EvaNet – Das Netzwerk für Evaluation an der Hochschule« am 20.11.2007 mit:

»Hochschulkompass lückenhaft: 1.300 Studiengänge ›fehlen‹
Die Akkreditierungsagenturen haben bis Ende Oktober 4.027 Studiengänge in Deutschland akkreditiert. Der Akkreditierungsrat, der akkreditierte Studiengänge in die zentrale Datenbank ›Hochschulkompass‹ einpflegt, listet für den selben Zeitraum allerdings andere Zahlen. Es werden nur 2.723 Studienangebote als akkreditiert aufgeführt. Mehr als 1.300 akkreditierte Bachelor- und Master-Studiengänge ›fehlen‹ also in dieser offiziellen Datenbank.
Zu diesem Ergebnis kommt Detlev Kran von Education Consult nach einer Auswertung der Homepages von AHPGS, AQAS, ACQUIN, ASIIN, AHPGS (sic!), FIBAA, ZEVA [...].«¹¹

Nachdem ich mich nun meinerseits im November 2007 auf die Homepages dieser Agenturen begab¹², die ihrerseits dem zentralen Akkreditierungsrat unterstehen, stellte ich fest, dass die Agenturen sämtlich »unter Auflagen« akkreditiert wurden und ihrerseits reakkreditiert werden müssen. Das wiederum entspricht den Akkreditierungsberichten zu unseren beantragten Studiengängen, die ebenfalls (dies scheint der Regelfall zu sein) »unter Auflagen« stehen. Was also sichern die Qualitätssicherungssysteme? Offenbar nur sich selbst.

Außer dieser Entfaltung eines im Wortsinne sich selbst generierenden (»autopoietischen«) Akkreditierungsmarkts stellt das CHE noch

11 <http://evanet.his.de/evanet/news/meldungen.php>.

12 Längst zuvor hatte dies schon der große Hamburger Kunsthistoriker Wolfgang Kemp getan. Vgl. Wolfgang Kemp: Euch machen wir müde. Hochschulkontrolle: Aufzeichnungen eines Nichtakkreditierten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. 11. 2003, ders.: »Die Selbstfesselung der deutschen Universität. Eine Evaluation«, in: Merkur, Bd. 58 (2004), S. 294-305.

unzählige andere Dienstleistungen für die entmündigten Hochschulen bereit. So das Coaching der Führungskräfte und der Dekane neuen Typs, die auch als »starke Dekane« bezeichnet werden. Stolz berichten die CHE-Expertinnen Dr. Sigrun Nickel und Dr. Jutta Fedrowitz am 21. 4. 2006 über »Gelungene Beispiele für Personalentwicklung in Hochschulen«¹³:

Besonderen Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf haben auch die Führungskräfte im Hochschulbereich. Rektoren, Präsidenten und Kanzler müssen zunehmend mehr der Aufgaben übernehmen, die früher von Ministerien erledigt wurden. »Der Feind sitzt jetzt im eigenen Haus – eine unangenehme Situation für alle Hochschulmitglieder«, diagnostizierte Ada Pellert, Vize-Rektorin der Donau-Universität Krems. Die Leitungskräfte brauchen vor diesem Hintergrund nicht nur Qualifikationen in der Handhabung von Managementinstrumenten, sondern auch Führungskompetenz. Gerade hier klaffen noch erhebliche Lücken. Diese werden – so die Erfahrungen vieler Tagungsteilnehmer – zunehmend durch ein individuelles Coaching gefüllt. So hat die Ruhruniversität Bochum gerade ein Coaching-Programm für Dekane durchgeführt, welches so stark nachgefragt wurde, dass nur ein Bruchteil der Beratungsbedürftigen einen Platz bekam.«

Nachdem das CHE über den Transmissionsriemen der Studiengebühren (die jetzt jedoch »Studienbeiträge« heißen) die Dualisierung von Lehre und Forschung durchgesetzt hat (hier lautet das Muss: »Studienbeiträge« dürfen nur zu Lehre ohne Forschung verwendet werden), steht nun der Sturz der KapVo (Kapazitätsverordnung) auf der Agenda, wobei allerdings noch einige verfassungsrechtliche Bedenken weggeräumt werden müssen. Die KapVo, durch die bislang Lehrdeputate, Curricularnormwerte und anderes mehr geregelt wurde, könne niemand verstehen, sagt das CHE. Damit mag es durchaus Recht haben. Allerdings ist die kreative alternative Lösung, die das CHE schon seit langem in der Tasche hat, dazu geeignet, die Universität endgültig lahm zu legen. Man möge sich darauf einstimmen, indem man das »CHE-Arbeitspapier Nr. 69« im Internet konsultiert. Es empfiehlt die Einführung von »Teaching Points« für Lehrende als gleichsam natürliches Äquivalent der »Credit Points« für Studierende. Klar, wo es CPs gibt, muss es auch TP geben. Kein armer tyloristischer MTM-Mess-Agent hätte jemals davon träumen können, dass er die Akkordzeiten der »workloads« für alle einfach so, ohne Messung, »setzen« kann.¹⁴

13 <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/text/1165625>

14 Vgl. hierzu das Themenheft »25 Jahre – kultuRRevolution kontra Fast Knowledge«. kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, Nr. 53 (Januar 2008), hier: S. 22.

Epilog

Der Regimewechsel von Fachberatung, einschließlich wissenschaftspolitischer Fachberatung, zu »Consult« hat eine »Hochschule«¹⁵ am Phantasma geschaffen. Das Resultat ist im Jahr 2008, wie selbst die Reformen, einschließlich der Hochschulrektoren, nicht leugnen können, verheerend. Als im September 2007 die ersten notleidenden Banken gerettet werden mussten (es ging um die Mittelstandsbank IKB, die Sachsen LB, die West LB und die Bayern LB), rieb sich manch ein Universitätsangehöriger verwundert die Augen. Übers Wochenende oder über Nacht wurden in einer Krisensitzung Finanzspritzen von Milliarden Euro beschlossen (wie viele Milliarden und aus welchen »Töpfen« überschaut niemand mehr). Im Vergleich: Für 1,9 Milliarden hatten Heerscharen von Wissenschaftlern und Gutachtern zwei Jahre lang darum »gerungen«, in der »Exzellenzinitiative für die Forschung« zum Zuge zu kommen und auf diese monetäre Weise zur Elite ernannt zu werden. Seither und während diese Zeilen geschrieben wurden, ist die »Finanzkrise« in eine dramatische Lage geraten. In Anbetracht der völlig inkommensurablen Zahlen erscheint es zynisch, die Frage zu stellen, ob die »Studienbeiträge« der Studenten (für deren Durchsetzung das CHE sich massiv engagiert hat) die Banken retten können. Von jedem Studenten, jeder Studentin, kurz: jedem »Studierenden«, unabhängig davon, ob er/sie einen Bankenkredit in Anspruch nimmt oder nicht, werden 18 % (in Bochum derzeit auf 16 % gesenkt) seines/ihrer Studienbeitrags an die »Risikofonds« der Banken abgeführt. Das ergibt pro Student und Jahr bei 1.000 Euro eine Summe von 180 bzw. 160 Euro zur Absicherung der Banken. Seither aber wissen wir, dass trotz aller Absicherungen enorme Mengen von sogenannten »faulen« oder »toxischen« Krediten in Umlauf geraten sind, die eine Krise hervorgebracht haben, welche mehr oder weniger unbeherrschbar zu sein schein. Die Applikation auf »die entfesselte Hochschule« kann man hoffentlich – noch – der Vernunft der Universitätsangehörigen anheimstellen.

15 Das CHE spricht fast immer von »Hochschule«, kaum von der »Universität«. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass derzeit (2008) Privatleute in Wuppertal mit Stiftungsmitteln eine »Junior Universität« aufbauen (gemeint ist eine »Universität« für besonders eifrige Schüler). Der Name »Universität« ist heute offensichtlich nicht mehr »geschützt«.

Literatur

- Biermann, Werner / Klönne, Arno: Agenda Bertelsmann. Ein Konzern stiftet Politik, Köln 2007.
- Böckelmann, Frank / Fischer, Herrsch: Bertelsmann. Hinter der Fassade des Medienimperiums, Frankfurt am Main 2004.
- Frühwald, Wolfgang / Jauß, Hans Robert / Koselleck, Reinhard / Mittelstraß, Jürgen / Steinwachs, Burkhard (Hg.): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift, Frankfurt am Main 1991.
- Kemp, Wolfgang: Euch machen wir mürbe. Hochschulkontrolle: Aufzeichnungen eines Nichtakkreditierten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7.11.2003.
- Kemp, Wolfgang: Die Selbstentfesselung der deutschen Universität. Eine Evaluation, in: Merkur, Bd. 58 / 2004, S. 294-305.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, Kreuzlingen/München 2007.
- Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000.
- Nietzsche, Friedrich: Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift (1887), in Giorgio Colli / Mazzino Montinari (Hg.), Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in fünfzehn Bänden, Band 5, München/Berlin-NewYork 1980.
- Oelkers, Jürgen et al. (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber, Bad Heilbrunn 2006.
- Prinz, Wolfgang / Weingart, Peter (Hg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten, Frankfurt am Main 1990.

DER HOCHSCHUL-TÜV*

JOACHIM LEGE

Nach dem Willen der Kultusministerkonferenz werden alle Diplom- und Magisterstudiengänge in Deutschland bis zum Jahr 2010 durch Bachelor und Master ersetzt. Die Akkreditierung der neuen Studiengänge durch sogenannte Agenturen ersetzt indes Wissenschaftsfreiheit durch Planwirtschaft – und das ohne gesetzliche Grundlage.

»Ein Gespenst geht um in Europa...« – so beginnt das Kommunistische Manifest, so begann vor einiger Zeit aber auch ein Beitrag in der »Zeitschrift für Rechtspolitik«. Das Gespenst, das die Verfasser heraufbeschworen, haben sie selbst benannt: »das Gespenst von Bologna«, hinter dem sich »nichts weniger« verberge »als eine Revolution der herkömmlichen Universitätsabschlüsse, die bislang eher die europäische Kleinstaaterei widerspiegeln als auf einem bildungspolitischen Konzept beruhen«. Die Autoren begrüßten diese Revolution von oben, vielleicht deshalb, weil es sich bei »Bologna« ebenso wie beim Kommunismus um eine Utopie handelt, wörtlich: um einen Nicht-Ort. Es lohnt, darüber nachzudenken, ob er sich auch rechtlich im Niemandsland befindet.

Das Stichwort »Bologna-Prozess« steht für eine »Bewegung«, die Ende der 1990er Jahre von europäischen Hochschulpolitikern ausging – wobei die Urheber nicht leicht zu ermitteln sind. Gesichert ist, dass die Bildungsminister von 29 Ländern in einer Erklärung vom 19. Juni 1999 in Bologna – daher der Name – die Absicht bekundeten, einen gesamteuropäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem sich die Studenten möglichst frei von nationalen Hindernissen bewegen könnten. Festgelegt wurden auch die Mittel: Erstens sollte ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse geschaffen werden, nämlich ein erster berufsqualifizierender Grad (Bachelor/Bakkalaureus, meist nach sechs Semestern) und ein zweiter, wohl wissenschaftlicherer Grad (Master/Magister nach weiteren zwei bis drei Semestern). Zweitens sollte ein einheitliches Leistungspunktesystem die Gleichwertigkeit von Studienleistungen garantieren. Drittens sollte, um die Gleichwertigkeit zu si-

* Dieser Beitrag erschien zunächst in: FAZ, 22.8.2005, Nr. 194, S. 7. Nachdruck mit Genehmigung des Verlags.

chern, eine »Qualitätssicherung« der Hochschulausbildung durch Akkreditierung der Studiengänge und ihrer Abschlüsse erfolgen.

Unverbindliche Absichtserklärungen

All dies waren, wie es ausdrücklich heißt, »unverbindliche Absichtserklärungen« der beteiligten Staaten. Umso erstaunlicher ist, dass sie zumindest in Deutschland mit einem Nachdruck durchgesetzt werden, von dem etwa die Rechtspflege nur träumen kann. Dabei zeigen die neuen Gesetze keineswegs das ganze Bild. Paragraph 19 des Hochschulrahmengesetzes sieht lediglich vor, dass die Hochschulen Studiengänge, die zu einem Bachelor- oder Mastergrad führen, einrichten »können«. Und in Paragraph 28 Absatz 5 des Hochschulgesetzes von Mecklenburg-Vorpommern, der exemplarisch für die Landesrechte stehen mag, heißt es nur:

»Neu einzurichtende Studiengänge sind zu modularisieren und mit einem Leistungspunktesystem zu versehen, welches das Europäische Kredit-Transfer-System (ECTS) berücksichtigt. Studiengänge, die zu einem Bachelor-(Bakkalaureus-) oder Master-(Magister-)Abschluss führen, sind zusätzlich bei einer anerkannten Stelle zu akkreditieren.«

Faktisch sollen die Universitäten jedoch bis 2010 gezwungen werden, die angeblich veralteten Diplom- und Magisterstudiengänge aufzugeben und auf Bachelor/Master umzuschwenken. Für die Akkreditierung aber ist ein Netzwerk privater Agenturen entstanden, das auf Kosten der Hochschulen finanziert werden soll.

Über Sinn oder Unsinn von Bachelor und Master ließe sich lange streiten, aber das wäre ein politisches Thema. Rechtlich gesehen ist erstaunlicherweise fast alles, was den Bologna-Prozess im Allgemeinen und das Akkreditierungswesen im Besonderen betrifft, ungeklärt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Grundlagen unsicher sind: Das Akkreditierungswesen beruht auf einem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 6. Juni 1998 (Einführung von Bachelor und Master) und daran anknüpfenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK). All diese Beschlüsse sind Exekutivvereinbarungen, keine Rechtsnormen. Kürzlich ist zwar, als nordrhein-westfälisches Landesrecht, ein »Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen« hinzugekommen. Dieses Gesetz kann allerdings mangels Kompetenz des Landes nicht das Akkreditierungswesen für ganz Deutschland regeln. Klar ist nur eins: Das Wesen der Akkreditierung ist Kontrolle ohne Verantwortlichkeit. In einem »Statut« der Kultusmini-

sterkonferenz vom 24. Mai 2002 heißt es ausdrücklich: »Die Akkreditierung ersetzt nicht die primäre staatliche Verantwortung für die Einrichtung von Studiengängen.«

Die Akkreditierung wird durchgeführt durch »mehrere in Wettbewerb zueinander stehende Agenturen«. Diese Agenturen – es gibt mittlerweile sechs davon, sie heißen zum Beispiel AQAS oder ACQUIN – führen die »inhaltliche Begutachtung des jeweiligen Studienprogramms durch sachverständige, hochschulexterne Gutachter (>peers<)< durch, und sie »entscheiden über die Akkreditierung«. Die meisten dieser Agenturen haben die Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins. Alle arbeiten »nicht gewinnorientiert«.

Den Zusammenhalt des Akkreditierungssystems soll nach dem Statut der KMK eine »zentrale Akkreditierungseinrichtung« gewährleisten. Dies ist der Akkreditierungsrat, der bereits am 3. Dezember 1998 gegründet wurde. Seine Hauptaufgabe ist die Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen. Er hat zu diesem Zweck, aber auch für die Akkreditierung von Studiengängen am 30. November 1999 »Mindeststandards und Kriterien« beschlossen.

Der Akkreditierungsrat besteht aus 18 Mitgliedern, die überwiegend von HRK und KMK benannt werden. Im wesentlichen sind es vier Vertreter der Hochschulen (einschließlich Fachhochschulen), vier Vertreter der Länder und fünf Vertreter der »beruflichen Praxis«; von diesen muss einer aus der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Ministerialbürokratie kommen, je zwei werden von der Arbeitgeberseite und den Gewerkschaften gestellt. Hinzu kommen zwei Studierende, zwei ausländische Vertreter und ein Vertreter der Akkreditierungsagenturen mit beratender Stimme. Vorsitzender und Stellvertreter werden aus den ersten beiden Gruppen gewählt. Die Arbeit des Akkreditierungsrats wird von Vertretern der Länder und der HRK überwacht.

Wenig gelungen ist, dass mit demselben Wort Akkreditierung zweierlei bezeichnet wird: das Akkreditierungsverfahren und sein Ergebnis, die Erteilung der Akkreditierung. Letzteres wird meist als Vergabe des Zertifikats oder des Siegels des Akkreditierungsrats bezeichnet. Im Folgenden ist von Akkreditat die Rede (in Analogie zum Zertifikat). Das Akkreditierungsverfahren erfolgt auf Grund eines Vertrags, den die Universität mit der Agentur schließt. Die Erteilung des Akkreditats erfolgt »gemäß Mindeststandards«. Gemeint sind nicht nur die »Mindeststandards und Kriterien« des Akkreditierungsrats, denn sie enthalten lediglich »allgemeine formale und fachliche Kriterien«. Die Entwicklung inhaltlicher Kriterien wird den Agenturen überlassen, und deren »Gestaltungsmöglichkeiten [...] sollen [...] nicht durch zu starre Vorfestlegungen und Definitionen beeinträchtigt werden«. Zu den allge-

mein-formalen Kriterien gehören unter anderem: Anforderungen an Qualität und Internationalität des Curriculums, Berufsbefähigung der Absolventen, personelles Potential der Hochschule. Und vor allem: die »Abschätzung der absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern« und der »Bezug des Konzepts (eines Studiengangs) zu absehbaren Entwicklungen in der Wissenschaft und im Beschäftigungssystem«, kurz: die Prognose des Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt.

Die Akkreditierungsverfahren werden jeweils von Gutachtergruppen durchgeführt, die von den Agenturen benannt werden. Der Akkreditierungsrat spricht von »peer reviews« (also Bewertung durch seinesgleichen), hält im gleichen Atemzug aber »die Beteiligung der Berufspraxis«, also der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände, für unerlässlich. Weitere Vorgaben für die Zusammensetzung gibt es nicht (etwa dergestalt, dass Hochschullehrer die Mehrheit stellen müssten).

Qualitätssicherung hat ihren Preis. Die Akkreditierung eines Studiengangs kostet zwischen 11.000 und 15.000 Euro, wobei Bachelor und Master jeweils als eigener Studiengang gelten. Die Kosten haben die Hochschulen aufzubringen. Die »Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen« erhält von den Ländern 400.000 Euro im Jahr. Die bisherige Finanzausstattung des Akkreditierungsrats von 200.000 Euro jährlich ist gemäß Beschluss der KMK vom 15. Oktober 2004 »substantiell zu erhöhen«, um den »Aufgaben angemessen (zu) sein und der rechtlichen Selbstständigkeit der Einrichtung Rechnung (zu) tragen«. Zum Vergleich: Die Mittel für studentische Hilfskräfte an einer kleinen juristischen Fakultät betragen derzeit 13.000 Euro im Jahr, an einem Lehrstuhl 1.116,22 Euro.

Rechtlich betrachtet befindet sich das Akkreditierungswesen in tiefer Finsternis. Man weiß noch nicht einmal, ob es sich um öffentliches Recht oder Privatrecht handelt. Von dieser Unterscheidung hängt nicht nur ab, ob Zivilgerichte oder Verwaltungsgerichte zuständig sind. Vor allem hängt von ihr ab, wie streng sich die Akteure am Rechtsstaatsprinzip, an den Grundrechten und am Gemeinwohl messen lassen müssen.

Man hat die Akkreditierungsagenturen bewusst so konstruiert, dass sie auf den ersten Blick nicht nach Behörde, sondern wie Private aussehen. Aber damit ist nicht entschieden, dass sie wirklich privatrechtlich handeln. Auch der TÜV ist ein privater Verein, und doch handelt er öffentlich-rechtlich, wenn er die Prüfplakette erteilt. Insoweit ist er eine Behörde, ein mit hoheitlicher Gewalt »Beliehener«.

Grob gesagt dient das öffentliche Recht dem Gemeinwohl, das Privatrecht dem Nutzen der Einzelnen. Ferner liegt öffentliches Recht vor, wenn zwischen den Beteiligten ein Über- und Unterordnungsverhältnis besteht, wenn also Befehl und nicht freiwilliger Konsens gilt. Man könn-

te meinen: Weil zwischen den Hochschulen und den Akkreditierungsagenturen Verträge geschlossen werden, handele es sich um freiwillige Vereinbarungen. Aber mit der Freiwilligkeit ist es nicht weit her: Die Akkreditierung ist mittlerweile in allen Ländern per Gesetz einseitig-hoheitlich angeordnet worden. Schon deshalb handelt es sich um öffentliches Recht.

Ob das Akkreditat ein sogenannter Verwaltungsakt ist, ist für Juristen spannend und für den Verwaltungsprozess wichtig. In der Tat ist das Akkreditat ein Verwaltungsakt, wenn es bindend darüber entscheidet, ob ein Studiengang eingerichtet werden darf. Wann dies der Fall ist, bestimmt das Landesrecht, doch ist in der Regel davon auszugehen: Wäre das Akkreditat unverbindlich, wäre es ein teurer Unsinn, und den kann der Gesetzgeber nicht gewollt haben.

Das Ergebnis lautet also: Die Erteilung des Akkreditats ist hoheitliche Gewalt, und die Akkreditierungsagenturen sind Behörden. Deshalb muss ihre Tätigkeit dem Rechtsstaatsprinzip genügen, insbesondere dem Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung (Artikel 20 Absatz 3 des Grundgesetzes). Sonst wäre sie unberechenbar und willkürlich.

Treten indes Private als Behörden auf, muss ihnen wirksam Hoheitsgewalt übertragen werden. Hierfür ist eine gesetzliche Grundlage erforderlich, und es bedarf eines förmlichen Beleihungsakts. Fest steht: Bis zum Inkrafttreten des Stiftungsgesetzes am 26. Februar war keinerlei gesetzliche Grundlage vorhanden. Folglich hing auch die Akkreditierung der Agenturen durch den Akkreditierungsrat in der Luft. Fest steht ferner: Das Stiftungsgesetz hat dies nicht rückwirkend legalisiert (der Zustand bleibt »legal – illegal – völlig egal«). Festzustellen bleibt: Auch aufgrund des Stiftungsgesetzes ist wirksame Beleihung nicht möglich. Zwar hat das Gesetz für den Akkreditierungsrat einen Rechtsträger geschaffen. Das Entscheidende, nämlich die Übertragung der staatlichen Aufgaben auf die Stiftung, ist jedoch gerade nicht durch Gesetz erfolgt, sondern durch Verwaltungsabkommen, näherhin eine Vereinbarung der Kultusminister vom 16. Dezember 2004.

Das genügt nicht. Wenn der Staat durch die Übertragung von Aufgaben an Private in Grundrechte eingreift, hier in das Recht der Universitäten und ihrer Mitglieder auf Freiheit von Forschung und Lehre (Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes), muss auch die Übertragung der Aufgaben durch Gesetz erfolgen. Erforderlich ist daher ein Staatsvertrag ähnlich dem über die Mediendienste, den alle Länder durch Gesetz in Landesrecht transformieren. Daran fehlt es.

Fazit: Weder Akkreditierungsrat noch Akkreditierungsagenturen sind wirksam mit hoheitlichen Befugnissen beliehen worden. Es gibt daher schon mangels »anerkannter Stellen« keine Akkreditierungspflicht.

Akkreditierung und Autonomie

Das Rechtsstaatsprinzip hat eine weitere Komponente, den sogenannten Verhältnismäßigkeitsgrundsatz. Eingriffe in die Freiheit müssen einen (legitimen) Zweck verfolgen und hierzu geeignet, erforderlich und verhältnismäßig im engeren Sinn (angemessen, zumutbar) sein. Zweck des Akkreditierens ist, einen »europäischen Hochschulraum« zu schaffen, in dem Studienleistungen und Abschlüsse gegenseitig anerkannt werden.

Das vorhandene Akkreditierungswesen ist nicht geeignet, dieses Ziel zu erreichen. Die Vielzahl der Agenturen und Gutachterkommissionen und die Offenheit der Kriterien stehen »Transparenz« und »Vergleichbarkeit« eher entgegen. Im Zweifel wird sich das Althergebrachte eher durchsetzen als Neues, vermutlich wird es zu Vetterleswirtschaft kommen, und letztlich wird man doch vor Gerichten über die Gleichwertigkeit der Abschlüsse streiten. Dies betrifft insbesondere die Aufwertung des Fachhochschulmasters zur Zugangsberechtigung zum höheren Dienst (offensichtlich ein Hauptziel der Reform). Davon abgesehen ist das Akkreditierungswesen nicht erforderlich, um einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Europatauglichkeit von Studiengängen könnte ebenso gut durch die Kultusministerien festgestellt werden.

Schlicht ideologisch ist das Argument, eine Überprüfung durch »Private« und durch »peers« aus der »scientific community« sei stets »milder« als eine Überprüfung durch »staatliche Bürokratie«. Das stimmt schon deshalb nicht, weil die »private« Begutachtung staatlich oktroyiert wird. Darüber hinaus rekrutieren sich die Gutachterteams nicht ausschließlich aus »peers«, sondern zwangsläufig auch aus Vertretern der »Praxis«, das heißt der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, die sich an wissenschaftsfremden Kriterien orientieren. Es grenzt an Hohn, wenn Politiker sagen, die Hochschulen gewönnen durch die Akkreditierung an Autonomie.

Wenig überzeugend ist auch die Beteuerung, die staatliche Bürokratie sei zu einer gleichwertigen Akkreditierung nicht in der Lage. Sie wäre das ohne weiteres, wenn die Kultusminister brauchbare Kriterien entwickelten. Über die formalen Kriterien könnte man sich leicht einigen (etwa zwei Klausuren gleich drei ECTS-Punkte). Die inhaltlichen Anforderungen könnte man so weit überprüfen, dass offensichtlicher Unsinn unterbunden wird. Was darüber hinausgeht, kann auch eine noch so gute »Qualitätssicherung« nicht garantieren: ein »Produkt«, das sich aufgrund amtlich bestätigter »Qualität« auf dem »Markt« der Wissenschaft oder des »Beschäftigungssystems« durchsetzt. So etwas funktioniert nur in einer Planwirtschaft.

Die Grenzen des Zumutbaren überschreitet das Akkreditierungswesen schließlich aus zwei Gründen: Erstens sind die Preise dieser Parallelverwaltung angesichts der knappen Bildungsetats ungemein hoch (zumal das Geld in private Taschen fließt). Und zweitens werden die Hochschulen in einem Maß der Kontrolle von Oberwissenschaftlern unterworfen, das man nur als Demütigung bezeichnen kann.

Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit (Artikel 5 Absatz 3 Grundgesetz) ist vor allem ein Abwehrrecht des einzelnen Wissenschaftlers und der Universität gegen den Staat. Nach allgemeiner Meinung verpflichtet es den Staat aber auch, sich »schützend und fördernd« vor beziehungsweise hinter das Grundrecht zu stellen und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass freie, unabhängige Wissenschaft möglich ist. Traditionell geschah das durch einen staatlich geschaffenen Freiraum: die Universitäten. Auf der Grundlage finanzieller Planungssicherheit konnten die einzelnen Wissenschaftler und die Wissenschaft als Institution ihre eigenartige Autonomie entfalten: »Produkte« entwickeln (Erkenntnisse), die sich auf einem »Markt« durchsetzen, dessen Münze Anerkennung ist (nicht: Geld), und zwar nach dem Kriterium der Wahrheit (nicht: Verwertbarkeit).

Nun auch noch die Doktorandenausbildung

Der Staat kommt diesen Pflichten zu Schutz und Förderung längst nicht mehr nach. Das liegt weniger daran, dass er die Mittel für die Hochschulen nicht mehr hat. Eher liegt es daran, dass er sie nach wie vor gerne hätte: Deshalb verpflichtet er die ehemals Geförderten dazu, selbst zu akquirieren und sich von Dritten und Drittmitteln abhängig zu machen. Deshalb will er ihnen vorschreiben, welche »Produkte« sie entwickeln sollen, um selbst davon zu profitieren. Kurz: Der Staat macht die Hochschulen abhängig von Geld und Verwertbarkeit und raubt ihnen ihre Autonomie. »Ein Gespenst geht um in Deutschland...« Man muss auch das Positive sehen: Das Akkreditierungs(un)wesen wird sich mittlerweile selbst unheimlich. Das Eckpunkte-Papier der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004 gibt zu erkennen, dass es große Probleme gibt. Die Politiker haben erkannt, dass hinreichende rechtliche Grundlagen fehlen. Man droht in der Flut der zu akkreditierenden Studiengänge zu ertrinken. Und es scheint Probleme mit den Akkreditierungsagenturen gegeben zu haben: Sie sollen nunmehr auf das »Prinzip der Lauterkeit im Umgang mit dem Siegel des Akkreditierungsrates« verpflichtet werden. Sanktionen sollen der unberechtigten Vergabe vorbeugen.

Die Agenturen haben gegen solcherlei Gängelung freilich schon Grundrechte in Stellung gebracht, nämlich die »verfassungsrechtlich geschützte Gewerbefreiheit«. Dass die Politiker sich davon haben beeindrucken lassen, ist erstaunlich, denn wenn die Agenturen nicht gewinnorientiert arbeiten, können sie eigentlich kein Gewerbe sein.

Das Akkreditierungswesen hat offenbar am eigenen Leib erfahren, dass gewisse Grundsätze des Verwaltungsrechts sinnvoll sind, etwa Klarheit von Organisation und Verfahren, klare und hinreichende inhaltliche Vorgaben, Regelungen über die Aufhebung von Begünstigungen. Man macht einen Selbsterfahrungskurs in Verwaltungslehre. Trotz des ernüchternden Nachbesserungsbedarfs behauptet die KMK, »das etablierte System der Akkreditierung in Deutschland« habe sich »grundsätzlich bewährt«. Originalauszug aus dem Eckpunktepapier der KMK vom 15. Oktober 2004:

»Das Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19. September 2003 in Berlin sieht vor, die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna-Prozess einzubeziehen. Damit stellt sich die Frage, ob Promotionsstudiengänge ebenfalls in das Akkreditierungsverfahren einzubeziehen sind. Grundsätzlich besteht Übereinstimmung, dass eine Qualitätssicherung auch für Angebote der strukturierten Doktorandenausbildung erforderlich ist. Wie diese auszugestalten ist und unter welchen Voraussetzungen Promotionsstudiengänge in das System der Akkreditierung einbezogen werden können, bedarf weiterer Klärung.«

**»EXZELLENZ« = MASSE:
UNIVERSITÄTSFINANZIERUNG ALS
LEISTUNGSBELOHNUNG?**

WINFRIED MENNINGHAUS

Leistungsmessung, leistungsbezogene Mittelvergabe, Leistungskennzahlen: die Vermehrung dieser Worte und der damit befassten Bürokratie gehört maßgeblich zur neuen Realität der deutschen Universitäten. Der Gedanke liegt nahe, den begehrten »Elite«-Status einer Universität durch Regelungen zu befördern, die »Exzellenz« in Forschung und Lehre belohnen. Und so geschieht es jetzt: die Mittelzuweisungen an die Universitäten sind – in Jahr für Jahr steigendem Umfang – direkt abhängig von einer Leistungsbilanz. Zeit also zu fragen, ob die dabei verwendeten »Leistungsmerkmale« tatsächlich so gewählt sind, dass »Exzellenz« belohnt wird. Ich orientiere meine Überprüfung exemplarisch an dem Kriterienkatalog, den das Land Berlin vertraglich mit den Berliner Universitäten festgeschrieben hat. Die Problemlage ist bundesweit dieselbe.

Die erste Säule der Bewertung ist die Lehre. Sie schlägt mit 50% zu Buche. Das ist ein angemessenes Gewicht und eine klare Stellungnahme: die lange übliche Gleichgültigkeit gegenüber mangelndem Engagement von Professoren in der Lehre gerät massiv unter Druck. Doch wie wird die Exzellenz der Lehre gemessen? Vor allem durch zwei Indikatoren. Der erste ist die Auslastung mit Studierenden, der »Dienstleistungskoeffizient«: je mehr Studierende je Professor, desto besser für die Leistungsbilanz. Der zweite ist die Anzahl der Studienabschlüsse in der Regelstudienzeit bzw. in der Regelstudienzeit plus 2 Semester: je mehr Absolventen, desto besser. Das war es auch schon. Eine qualitative Evaluation der Lehre und der Abschlüsse fehlt völlig. Das System belohnt nicht »Qualität« und »Elite«, sondern Masse. Es versucht nicht einmal zu verbergen, was es ist: ein Sparprogramm zugunsten möglichst billiger Studienplätze mit hohem Umsatz studentischer »Kohorten« (so der offizielle Ausdruck!). Gewiss kann von einer funktionierenden Universität eine hohe Lehrleistung bei hoher Abschlussquote erwartet werden; ebenso unstreitig lag hier ein dringend zu behebender Mangel des alten Systems. Aber ohne eine qualitative Bewertung von Lehre und Abschluss wird nichts als der reine Durchfluss von Studierenden gemessen. Am

besten würden Universitäten nach den geltenden Kriterien abschneiden, wenn sie ab sofort alle Studienplatzbewerber zulassen und mit möglichst geringen Anforderungen durch das Studium winken würden. Hohe Anforderungen könnten mehr Studienabbrecher und mehr Wiederholungssemester bewirken; das würde der Bilanz – und mithin der finanziellen Ausstattung – schaden.

Unter Bewertungsdruck stehende Systeme sind besonders »lernfähig«. Die einzige mit Sicherheit vorhersehbare Konsequenz des Evaluationsmodells ist daher eine Tendenz zum massenhaften Billig-schnell-Studium – nicht aber »Exzellenz« und »Elite«. Der Zielkonflikt könnte nicht klarer sein: international anerkannte »Elite«-Universitäten werben typischerweise mit guten Betreuungsrelationen; die lineare Kopplung von Absolventenzahlen und Geldzuwendung belohnt dagegen das maximale Ausreizen der Mengenbelastung.

In dieses Bild passt ein Masterplan, der inzwischen in ganz Deutschland kurz vor der Serienreife steht: Professoren werden aus den ersten drei Studienjahren (dem B.A.) weitgehend oder ganz abgezogen; ersatzweise werden billige Dozentenstellen mit riesigem Lehrdeputat geschaffen. Auch diese Maßnahme kennt nur ein Ziel: billigen Massenumsatz. Unsere amerikanischen Vorbilder dagegen werben damit, dass die Studierenden vom ersten Semester an forschungsnah auch von den renommierten Professoren unterrichtet werden. Das deutsche Universitätsystem ist im Begriff, dies nicht einmal mehr als Idealfall anzustreben. Wenn von »Exzellenz« in Forschung und Lehre die Rede ist, wird damit nur noch ein kleiner abgehobener Bereich von der Promotion aufwärts gemeint. Nur dieser Bereich wird auch von den im laufenden bundesweiten Exzellenz-Wettbewerb ausgeschriebenen Graduiertenschulen und Forschungsclustern profitieren. Der Rest von Studium und Universitäten wird derweil umso enthemmter dem Diktat billiger Schnelldurchläufe möglichst großer studentischer »Kohorten« preisgegeben.

Wo Massenumsatz ohne Kontrolle durch Qualitätsmerkmale Hauptkriterium für die Finanzierung der Universitäten wird, da ist zusätzlich ein anderer Negativeffekt vorhersehbar: kleine Fächer mit unterdurchschnittlichen Studentenzahlen werden nicht mit Masse »punkten« können und daher zur Belastung der Universitäten werden. Die Diversität der Fächer, ein zu Recht gelobtes Merkmal gerade der Berliner Hochschullandschaft, gerät unter Abschaffungsdruck. Schon jetzt müssen sich diese Fächer innerhalb der Universität gönnerhaft versichern lassen, dass man das Problem durchaus sehe, ihnen aber einen besonderen Artenschutz angedeihen lassen werde. Es wird sich zeigen, wie lange und in welchem Umfang guter Wille gegen den Druck der allein Geld bringenden Studenten- und Abschlusszahlen standhaft bleibt.

Die zweite Säule der Bewertung: die Forschung. Von den 45%, die auf sie entfallen, wird der weitaus größte Teil bemessen an der Einwerbung von Drittmitteln. Drittmittel sind ein guter Indikator von Forschungsaktivitäten und von Vertrauensvorschüssen durch außeruniversitäre Institutionen. Die Exzellenz der mit diesen Mitteln geleisteten Forschung kann aber letztlich nur an deren wissenschaftlichen Resultaten, nicht aber an den reinen Geldumsätzen bemessen werden – abgesehen davon, dass geisteswissenschaftliche Forschung auch ganz ohne Drittmittel auskommen kann und daher durch das Drittmittelkriterium strukturell benachteiligt wird. Die internationale Reputation eines Wissenschaftlers hängt allein daran, was er publiziert hat, nicht aber daran, wie viel Geld er dafür ausgegeben hat. Es gibt einen »citation index«, aber keinen internationalen Drittmittel-Index. Wer erfolgreich Geld eingeworben und es produktiv eingesetzt hat, der wird – mit Zeitverzögerung – automatisch über die Rubrik publizierter Forschungsergebnisse belohnt. Es bedarf also, konsequent gedacht, überhaupt keiner eigenen Gratifikation für reine Geldumsätze. Wo dagegen auch oder gar ausschließlich der Geldumsatz belohnt wird, da wird unproduktive Mittelverwendung genauso honoriert wie kreative; ja es wird zur Verschwendung von Steuer- und Stiftungsgeldern eingeladen. Aus ökonomischen Gesichtspunkten wäre ein Wissenschaftler besonders dafür zu belohnen, dass er mit möglichst geringen Geldmitteln möglichst substantielle Ergebnisse erzielt. Das jetzt eingeführte Bewertungssystem aber honoriert ausschließlich die Bemühung um Geldmittel per se (und auf der »output«-Seite allein die fertiggestellten Dissertationen); die Forschungsergebnisse der Professoren dagegen spielen für die »Mittelbemessung« überhaupt keine Rolle auf Landesebene (0%) und nur eine lächerlich geringe Rolle in der inneruniversitären Mittelverteilung (4,5% an der Freien Universität, die sich vergeblich dafür eingesetzt hatte, dass diesem Merkmal größeres Gewicht zugemessen wird). Mit dem, was international unter akademischer »Exzellenz« der Forschung verstanden wird, hat die Bewertung also wenig bis gar nichts zu tun. Sie verschenkt außerdem, was sonst gern verbissen verteidigt wird: nämlich die Länderhoheit. Wenn die Hochschulfinanzierung der Länder in so hohem Maß die überwiegend von Bundesinstitutionen kontrollierten Drittmittelflüsse abbildet und verstärkt, dann verzichtet sie de facto auf eigene Richtlinien.

Die dritte Säule des MBM (Mittelbemessungsmodells): »Frauenförderung« (5%). Man muss zugeben, dass Politik und Hochschulen es damit wirklich ernst zu meinen scheinen. Denn wo auf der Welt gibt es ein Universitätssystem, in dem »Frauenförderung« als »Leistungsmerkmal« ein höheres Gewicht hat als die Publikationsbilanz der Professoren?

Die Bilanz könnte ernüchternder nicht sein: Das gesamte Hochschulsystem befindet sich seit Jahren in einem Zustand akuter Selbstbeschäftigung mit dem erklärten Ziel der Verbesserung. Herausgekommen ist ein Belohnungssystem, das vieles bewertet und befördert – nur nicht die »Qualität« von Lehre und Forschung. Dass es schwer ist, zuverlässig die »Exzellenz« von Lehre und Forschung zu messen, ist unbestritten. Daraus aber die pragmatische Konsequenz zu ziehen, nur noch Absolventenzahlen und Geldströme zu ermitteln, erzeugt nicht nur theoretisch eine riesige Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Leistungsbewertung. Dieses System ist vielmehr von höchst realer Schädlichkeit für die Universitäten.

Zu den bereits eingetretenen Schäden zählt, dass Neuberufenen aggressiv ein bestimmter Umfang an »Drittmittel-Akquisitionen« diktiert wird, und zwar ganz unabhängig von dem wissenschaftlichen Nutzen dieser Geld-Akquisitionen. Für Naturwissenschaftler mag dies eine harmlose Anforderung sein, da sie ohne Drittmittel überhaupt nicht forschen können. Ein Literaturwissenschaftler aber, der etwa über Goethes frühe Lyrik forschen will, braucht dafür vor allem eine gute Bibliothek und hinreichend Forschungszeit. Eben die wird ihm genommen, wenn er dazu verurteilt wird, in jedem Fall einen zeitfressenden – und überdies in mindestens zwei von drei Fällen fruchtlosen – Drittmittelantrag zu stellen. Die Verhinderung kreativer Forschungsarbeit auszuschließen, müsste ein vorrangiges Ziel jedes »Mittelbemessungsmodells« sein, das vorgibt, Exzellenz in Lehre und Forschung zu befördern. Die »Leistungsmerkmale«, die jetzt implementiert werden, sind weit davon entfernt, dies zu leisten.

**PARADIESE IM GELOBTEN LAND
ODER: THE UNIVERSITY IN RUINS?
ÜBER AMERIKANISCHE UNIVERSITÄTEN**

BARBARA HAHN

Irgendetwas ändert sich. Schnell, unübersehbar. Wie aber wäre diese Veränderung zu fassen? Wie zu beschreiben? Bisher ist es eher ein Unbehagen, so stark allerdings, dass es fast mit Händen zu greifen ist. Ein Beispiel. Im *New Yorker* vom 10. Oktober 2006 erschien ein Artikel von Anthony Grafton. Der Titel: »The Nutty Professors«, eine Besprechung von William Clarks Anfang desselben Jahres erschienenem Buch *Academic Charisma and the Origins of the Research University*.¹ Ein witziger, ein scharfer, pointierter Text. Das Bild, das Grafton von zeitgenössischen amerikanischen Universitäten entwirft, ist alles andere als rosig. Der Artikel beginnt:

»Anyone who has ever taught at a college or university must have had this experience. You're in the middle of something that you do every day: standing at a lectern in a dusty room, for example, lecturing to a roomful of teen-agers above whom hang almost visible clouds of hormones; or running a seminar hoping to find the question that will make people talk even though it's spring and no one has done the reading; or sitting in a department meeting as your colleagues act out their various professional identities, the Russian historians spreading gloom, the Germanists accidentally taking Poland, the Asianists grumbling about Western ignorance and lack of civility, and the Americanists expressing surprise at the idea that the world has other continents. Suddenly, you find yourself wondering, like Kingsley Amis's Lucky Jim, how you can possibly be doing this. Why, in the age of the World Wide Web, do professors still stand at podiums and blather for fifty minutes at unruly mobs of students, their lowered baseball cap imperfectly concealing the sleep buds that rim their eyes? Why do professors and students put on polyester gowns and funny hats and march once a year, in the uncertain glory of the late spring? Why, when most of our graduate students are going to work as teachers, do we make them spend years grinding out massive specialized dissertations, which, when revised

1 William Clark: *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago 2006.

and published, may reach a readership that numbers in the high two figures? These activities seem both bizarre and disconnected from one another and from modern life, and it's no wonder that they often provoke irritation not only in professional pundits but also in parents, potential donors, and academic administrators.«²

Warum tun wir, was wir tun? Keine dinner party, die amerikanische Professoren gerne organisieren, bei der nicht solche Geschichten erzählt, solche Fragen aufgeworfen werden. Am nächsten Morgen hat sich nichts geändert. Alle gehen wieder ihrer Arbeit nach. Das Unbehagen, das sich in dieser Passage artikuliert, wird verdrängt. Bis zur nächsten dinner party. Am Ende seines Artikels gibt Grafton die Fragen weiter, die er aufwarf. Ratlos. In einem Satz, der zu denken gibt: »The inefficient and paradoxical ways of doing things that, for all peculiarity, have made American universities the envy of the world are changing rapidly.«³ Was wird ein William Clark der nächsten Generation im Rückblick auf unsere Zeit sagen – mit dieser rhetorischen Frage endet der Artikel.

Wenn die amerikanischen Universitäten ineffektiv sind und die Dinge nicht so tun, wie sie getan werden sollten, wie ist es dann möglich, dass die Vereinigten Staaten von der ganzen Welt um diese Universitäten beneidet werden?

Von Deutschland aus gesehen, ergibt sich ein ganz anderes Bild: Wenn deutsche Professoren aus Amerika zurückkommen, berichten sie mit leuchtenden Augen. Sie schwärmen vom vielen Geld, das sogar den Humanities zur Verfügung steht, von paradiesischen Arbeitsbedingungen für Professoren. Von hochmotivierten Studenten, die Tag und Nacht in der Bibliothek sitzen und arbeiten. Seltsam. In Tony Graftons Bild schlafen die Studenten. Getrieben sind sie eher von ihren Hormonen als von ihrem Intellekt. Und das an einer Universität, die sich um ihren Ruf nicht zu sorgen braucht; sie gilt als eine der besten der Welt. Hier reiben sich Bilder. In diesen widersprüchlichen Wahrnehmungen möchte ich meine Überlegungen ansiedeln. Doch anders als Tony Grafton werde ich nicht über »uns« – Professoren an amerikanischen Colleges und Universitäten – sprechen, sondern über meine Erfahrungen und Kenntnisse. Was ich über Universitäten auf der anderen Seite des Atlantiks weiß, verdankt sich keinem Forschungsinteresse. Dass ich seit über zehn Jahren an diesen Institutionen arbeite, war kein Wunsch von mir, der sich irgendwann erfüllte. Ich bin recht unfreiwillig in den USA gelandet. Als ich mich 1993 an einer deutschen Universität habilitierte, war ich fest davon über-

2 Anthony Grafton: The Nutty Professors, in: *The New Yorker* vom 23. Oktober 2006.

3 Ebd.

zeugt, dass ich eine Stelle in Deutschland finden würde. Damals wurden gerade die DDR-Universitäten abgeräumt. Es gab Stellen über Stellen. Ich erinnere mich an eine Woche, in der ich vier Bewerbungen in den Briefkasten warf. Daraus wurde nichts. Was nicht nur Teil meiner eigenen, sondern ebenso Teil einer noch ungeschriebenen Geschichte der deutschen Universität ist.

Damals flatterten nicht nur Ablehnungen in meinen häuslichen Briefkasten, es kamen Einladungen aus den USA. Obwohl ich dort nie studiert habe, obwohl ich dort nur wenige Kollegen kannte. Zwei Gastprofessuren hatten denselben Effekt: Von jeder Uni bekam ich einen Ruf. In Deutschland Arbeitslosigkeit, in den USA gute Stellen. Wie hätte ich diesen Rufen nicht folgen sollen? Ich landete an einer reichen Privatuniversität an der Ostküste, entschied mich gegen eine große, sehr gute Staatsuniversität im Mittleren Westen.

Mein erstes graduate seminar hatte den Titel *The Idea of the University*. Wir lasen die Gründungsdokumente der modernen deutschen Universität, geschrieben von Wilhelm von Humboldt, Johann Gottlieb Fichte und Friedrich Schleiermacher. Wir lasen Friedrich Nietzsche, Marianne und Max Weber, Karl Jaspers. Und Martin Heidegger. Dann ein ganz anderer Strang: John Henry Newmans *The Idea of a University*; John Deweys *Democracy and Education*. Und dazu Kritiken an zeitgenössischen amerikanischen Unversitäten, die gerade erschienen waren: Bill Readings' *The University in Ruins* und David Damroschs *We Scholars*.⁴ Vernichtend das erste, voller Vorschläge, um die sich nie jemand kümmerte, das zweite. Doch von wo aus kritisieren sie? Bill Readings geht von einer Universität aus, die es so nie gab. Getragen wird sie von deutschen Begriffen. Als ob diese Universität der Prototyp der Universität der Moderne wäre. Nicht die französische mit ihrem Spiel zwischen den *Grandes écoles* und eher pragmatischen Ausbildungsinstitutionen. Nicht die englischen Colleges, die eine einzigartige Mischung aus sozialen Verhaltensweisen und Kenntnissen vermittelten. Eines aber waren sie sicher nicht: berufsbildend. Ein Oxbridge BA mit dem Schwerpunkt Archäologie oder klassische Philologie passte perfekt in den Lebenslauf eines Gentleman, der ein erfolgreicher Banker oder Politiker wird.

Bill Readings diagnostiziert einen Verlust. Die amerikanische Universität habe keine Idee, die sie zusammenhält. Braucht sie eine? Und was geht verloren, wenn die Universität keine Idee mehr hat? Readings beginnt sein Buch:

4 Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge/Mass. 1996; David Damrosch: *We Scholars: Changing the Culture of the University*, Cambridge/Mass. 1995.

»The story begins, as do so many stories about modernity, with Kant, who envisioned the University as guided by the concept of *reason*. Kant's vision is followed by Humboldt's idea of *culture*, and more recently the emphasis has been on the techno-bureaucratic notion of *excellence*. The distinguishing feature of the last on this list is that it actually lacks a referent. That is to say, the idea that functions as the University's referent - excellence - itself has no referent. The University of Excellence is the *simulacrum* of the idea of a University.«⁵

Vernunft. Kultur. Exzellenz. In dieser Reihe sind wir über den Atlantik gesprungen. Kant und Humboldt haben Ideen für deutsche Universitäten entwickelt; die Idee der Exzellenz ist amerikanisch. Was aber war die Idee der amerikanischen Universität, bevor sich »Excellence« durchsetzte? Hatte sie eine? Darüber gehen die Meinungen auseinander. Clark Kerr, damals Präsident der University of California, schrieb bereits 1963 in seinem Buch *The Uses of the University*, in Amerika gäbe es Gebilde, die man nicht University, sondern besser Multiversity nennen sollte. Jede sei anders. Ein Liberal Arts College mit ein paar hundert Studenten hier, eine State University mit dreißig- bis fünfzigtausend Studenten auf der anderen Seite. Eine kleine private Universität mit sehr viel Geld, aber ohne Professional Schools. Weder Law noch Business noch Medical School. Nur ein College mit einer Graduate School, die Professoren ausbildet, in Geistes- und Naturwissenschaften. Wie Princeton zum Beispiel. Dagegen eine noch reichere Privatuniversität, die neben einem College all diese Institutionen integriert, also Juristen, Mediziner und Business people – dieses unübersetzbare Wort – ausbildet. Und dazu auch noch über eine Divinity School verfügt. Wie Harvard zum Beispiel. Oder Vanderbilt, die Universität, an der ich seit einigen Jahren arbeite. Dieses Conglomerat verschiedenster Institutionen könne von keiner Idee zusammengehalten werden. Was es in den USA gäbe, sei eine eklektische Mischung von Institutionen, die Unvereinbares anbieten: Allgemeinbildung, soziale Kontakte und Verbindungen, berufsbildendes Training. Clark schreibt:

»The Idea of Multiversity has no bard to sing its praises; no prophet to proclaim its vision; no guardian to protect its sanctity. It has its critics, its detractors, its transgressors. It also has its reality rooted in the logic of history. It is an imperative rather than a reasoned choice among elegant alternatives.«⁶

5 Readings: *The University in Ruins*, S. 54.

6 Clark Kerr: *The Uses of the University*, Cambridge/Mass. 1963, S. 34. Das Buch wurde immer wieder aufgelegt; die fünfte Auflage erschien 2001.

History. Logic of history. Das ist kein Argument, sondern eher eine Ausflucht. Gibt es das, eine logic of history? Wenn es keine »amerikanische Universität« gibt, so wie es eine deutsche gibt oder – vielleicht besser – gab, dann hat diese nichtexistierende Institution auch keine Geschichte. Sie hat Geschichten, die sich nicht auf einen Nenner bringen lassen.

Geschichten. Gehen wir noch einmal zurück zu den schlafenden Studenten in Tony Graftons Vorlesungen. Bei mir hat nie ein Student geschlafen. Das liegt nicht daran, dass meine Vorlesungen interessanter wären. Ich habe in den USA nie eine gehalten. German Departments sind zu klein dafür. Und während Geschichte an den meisten Colleges und Universitäten zum obligatorischen Teil des Studiums gehört, wendet die überwiegende Mehrheit der Studenten nie ihre Schritte zu einem German Department. Fast überall gibt es noch das so genannte language requirement, was bedeutet, dass die Studenten eine Fremdsprache bis zu einem recht hohen Niveau lernen. Sie nehmen Kurse zu Literatur und Kultur, in denen alles in der Fremdsprache geschieht: Lektüren, Diskussionen, Seminararbeiten. Für Deutsch entscheiden sich die, die vor einer »schwierigen« Sprache nicht zurückschrecken. Wir arbeiten also mit Studenten, die meist besser sind als der Durchschnitt. Und wir konkurrieren mit allen anderen Foreign Language Departments und Programmen. Womit ein Keyword des heutigen amerikanischen Universitätsleben angesprochen ist: Enrollments. Wieviele Studenten locken wir in die Sprachklassen, wieviele in die Seminare? Wie oft habe ich in Department Meetings gehört, meine Seminarankündigungen seien nicht »sexy enough«. Was aber ist »sexy« – in einem Department, das mit Texten befasst ist? Bilder. Seminare mit aufwändigen Webpages. Wer Visuelles integriert, hat mehr Studenten. Wer »fun« verspricht, hat mehr Studenten. Die Frage, was das alles soll, wenn es um einen literarischen oder einen theoretischen Text geht, fällt dabei unter den Tisch.

Und so sieht sich jedes Department eingezwängt zwischen zwei unberechenbaren Instanzen: die Studenten hier – die Verwaltung dort. Akzeptieren die Studenten das Programm? Sind die Evaluierungen positiv? Auch hier bekommt man oft nahegelegt, nicht zu schwierige Seminare anzubieten, nicht zu streng zu benoten. Populismus greift um sich. Die Verwaltung wird umgekehrt gerne wie ein totalitärer Staatsapparat imaginiert. Unberechenbar. Undurchschaubar. Strafen für jede Übertretung. David Damrosch hat das so gefasst:

»Real analogies to university governance [...] could perhaps be assembled from some odd combination of the system of, say, Monaco and Libya. What we

have in academia is not democracy as we know it today, but a plutocracy with a sugar coating of Stalinism.«⁷

Plutocracy. Ja, aber wie genau funktioniert sie? Das ist mir nach wie vor nicht klar. Dauernd wird über Geld gesprochen – wieviel braucht man fürs retirement – es gibt ja keine Pensionen in den USA –, wieviel hat die Uni von dieser oder jenem bekommen, wie gut oder schlecht ist dieses oder jenes Programm ausgestattet? Gleichzeitig ist Geld DAS Geheimnis. Angeblich werden die Gehälter jedes Jahr der Leistung entsprechend erhöht. Jedes Jahr füllen wir lange Formulare aus. Wieviele Bücher, Aufsätze und Rezensionen haben wir veröffentlicht, wieviele Vorträge gehalten, wieviele Abschlussarbeiten und Doktoranden betreut, in wievielen Committees mitgearbeitet. Und so weiter. Was bei dieser angeblich so komplizierten Rechnung herauskommt, ist erstaunlich. Ich habe Jahr für Jahr dieselbe Gehaltserhöhung bekommen. Von zwei doch sehr unterschiedlichen Universitäten. Ob ich on leave war oder nicht. Ob ich viel oder wenig publiziert habe. Niemand kann mir das erklären. Ich habe mehrfach gefragt. Die Frage stößt auf etwas Undurchdringliches.

Geld. Lindsay Waters, Cheflektor für Humanities bei der Harvard University Press, hat vor ein paar Jahren eine scharfe Polemik gegen das akademische Publikationsunwesen veröffentlicht, *Enemies of Promise. Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*.

Für ihn hatte die amerikanische Universität einmal eine Idee. Die Religion hielt sie zusammen. Und tatsächlich sind viele Universitäten aus theologischen Seminaren hervorgegangen. Die Chapel in der Mitte des Campus – auch bei Universitäten zu finden, die diese Geschichte nicht teilen – liest Waters als deutliches Zeichen. Nun sei die einzige Klammer das Geld.⁸ Eine Princeton-Absolventin schrieb einmal in einem Artikel in der *New York Times*, Privatuniversitäten seien Institutionen, die Geld vermehren und nebenbei ein bisschen Bildung produzieren. Über Harvard, die größte und reichste der Ivy League Universitäten, sagt man: »it's about real estate with a little education on the side.«

Bildung, education. Das ist sehr fraglich. In den Humanities tun wir so, als ob es um Bildung ginge. Doch Bildung gibt es nicht ohne Kriterien. Jede Debatte um Kriterien – eine der wichtigsten in den letzten Jahren war die um den Kanon – verlief im Sand. Und so herrscht an den

7 Damrosch: *We Scholars*, S. 69f.

8 »Money has restructured the US academy in its own image, and money is a blunt instrument. Until World War II, almost all higher educational institutions were founded in the name of religion.« Lindsey Waters: *Enemies of Promise. Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*, Chicago 2004, S. 10f.

Colleges und Universitäten ein seltsamer Pragmatismus. Alle machen irgendetwas; heute ist das »important« – ein weiteres Zauberwort in der akademischen Welt – und morgen jenes. Den Studenten ist alles recht; alles Wichtige lernen sie später, nach dem B.A. Wichtig ist nur, an welcher Institution sie ihren Abschluss machen. Das steht noch in der Todesanzeige.

Wenn eine Studentin mal nicht leidenschaftslos bleibt, dann ist das nicht unbedingt der Beginn einer guten Geschichte. An Princeton ist mir das zweimal passiert. Eine junge Frau, sehr klug, sehr begabt, wollte nach dem B.A. auf eine Graduate School gehen und Geschichte studieren. Die Eltern, so reich, dass die Tochter, ein Einzelkind, ihr Erbe nicht wird ausgeben können, die Eltern protestierten. Sie riefen Kolleginnen von mir an, beschwerten sich bei der Universität. Warum? Professor werden – das gilt nichts in den USA. Professoren sind Leute, die eine endlos lange Ausbildung machen und hinterher wenig verdienen. Wenn sie überhaupt eine Stelle bekommen. Die Anfangsgehälter an Wall Street, Gehälter für Anfang Zwanzigjährige, sind erheblich höher als die Gehälter, die reiche Universitäten ihren Assistant Professoren zahlen, Berufsanfängern also, die meist Anfang dreißig sind. Für die Eltern war der Wunsch ihrer Tochter nach einem intellektuellen Leben unverständlich. Sie sahen die Deklassierung. Sonst nichts. Die junge Frau ging schließlich an eine Business School, wo sie sich ein paar Jahre langweilte.

Die zweite Geschichte ging besser aus. Dieses Mal war es ein junger Mann. Ebenfalls aus reichem Haus, schon Großvater und Vater hatten an Princeton studiert. Er war ein begnadeter Sportler. Irgendwann landete er bei mir im Seminar, sprach sehr gut Deutsch, wurde im Laufe des Semesters immer nachdenklicher. Eines Tages kam er zu mir in die Sprechstunde und teilte mir mit, er wolle seine Abschlussarbeit bei mir schreiben (an Princeton müssen alle Studenten eine sogenannte »senior thesis« verfassen, an der sie das ganze letzte Jahr arbeiten. Meist umfasst sie ca. achtzig Seiten). Thema: Konzepte von Liebe in Prosatexten von Autorinnen der Weimarer Republik. Wofür Sportler sich interessieren... Die Arbeit wurde ausgezeichnet. Klaglos hatte der Student jedes Kapitel mindestens viermal umgeschrieben. Danach wollte er eine graduate school besuchen und Geschichte oder Literatur studieren. Wieder ein Konflikt mit den Eltern. Die gaben schließlich nach. Der junge Mann hatte das Glück, zwei ältere Brüder zu haben, die den üblichen Weg eingeschlagen hatten: einer besuchte eine Law, der andere eine Business School.

Sogar an den reichsten Universitäten ist die Graduate School für Humanities der problematischste Bereich. Die Graduate School ist »der

Schwanz, mit dem der Hund wedelt«, wie mir mal ein Kollege sagte. Das Geld bringen die Undergraduates. Die Graduates kosten Geld. Und im Unterschied zu den Studenten, deren berufliche Karriere auf einem B.A. aufbaut, werden die Graduates auch in Zukunft nicht viel Geld verdienen. Reich werden die, die in Wirtschaft, Medien, Politik einen Posten finden. Nicht die, die hinterher wieder in der Wissenschaft landen. Nicht einmal mit einem PhD einer Ivy League findet man hinterher leicht eine Assistant Professor-Stelle. Tony Grafton spielte darauf an. Auch die Absolventen von sehr guten Universitäten haben oft Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden. Viele landen an kleinen Colleges in the middle of nowhere, viele gehen in andere Berufe. In einigen Programmen ist die Abbrecherquote hoch.

Mit Graduate Students arbeiten – das ist nach meiner Erfahrung viel schwieriger und oft auch frustrierender als die Arbeit mit Undergraduates. Zu viel Angst, zu viel Unsicherheit. Die Universitäten reden ihnen ein, dass es nur an ihnen liegt, ob sie einen Job bekommen oder nicht. Alle Professoren wissen genau, wie man es richtig macht. Da werden die unglaublichsten Kalkulationen angestellt, die zehn bis fünfzehn Jahre in die Zukunft reichen. Um tenure an einer guten Uni zu bekommen, muss die Dissertation von einer guten University Press verlegt werden. Also muss das Thema so gewählt sein, dass das Buch in deren Programm passt. Wie aber soll man wissen, was dort in sechs bis zehn Jahren – so lange dauert es, bis erst die Dissertation und dann das Buch geschrieben ist – en vogue sein wird? Das Schlimme ist – man weiß es. Es ändert sich wenig. Die Bücher haben alle dasselbe Format. Introduction, dann drei bis vier Kapitel, und hinten dran eine conclusion, in der in anderen Worten noch einmal steht, was man bereits in der Einleitung lesen konnte. Auch das theoretische Handwerkszeug bleibt lange dasselbe. Die Begriffe werden in regelmäßigen Abständen modernisiert, nicht aber die Denk- und schon gar nicht die Schreibweisen.

Nur wenige machen einfach, was sie aus den unterschiedlichsten Gründen machen müssen. Der Konformitätsdruck ist sehr hoch. Als ich in Princeton anfang, schrieben alle Dissertationen, die aus drei langen Kapiteln zu drei Autoren bestanden. Als ich nachfragte, war die Antwort – das mache man heute so. Gerade war ein Buch erschienen, das diese Struktur hatte...

Wer aber liest diese Bücher? Grafton meint, die Leserschaft bliebe im Zweistelligen. Waters sieht das schärfer. Er meint, dass sie genau zwei Leser fänden, die Gutachter für den Verlag, die das Manuskript beurteilen. Während zu Beginn seiner Tätigkeit als Lektor ein Buch im Durchschnitt 1200 mal verkauft wurde, setze sein Verlag heute weniger

als 300 Exemplare ab.⁹ Die Käufer seien ausschließlich Bibliotheken. Aus vielen Indizien schließt Waters, dass nicht einmal das Komitee, das an den jeweiligen Universitäten über Stellenentfristungen von Assistant Professoren entscheidet, das Buch des Kandidaten lese. Entscheidend sei einzig und allein der Verlag. Eine der vielen Tautologien, die den amerikanischen Wissenschaftsbetrieb zusammenhalten. In einem guten Verlag erscheinen gute Bücher. Gut sind die Verlage, die mit guten Universitäten verbunden sind. Also: Alle Bücher, die bei Princeton oder Harvard oder Yale University Press erscheinen, sind gut. Alle Bücher, die nicht in diesen Verlagen erscheinen, sind nicht so gut. Gut ist alles, was gut ist. In diesen Endlosschleifen der Tautologie gibt es Wörter, die selber sagen, dass sie ohne Kriterien funktionieren. Important. Some people are important. Inzwischen sind viele nicht nur important, sondern sogar ein Star. Das Wort wird ganz unironisch benutzt. Und wie wird man ein Star? Indem man die richtigen Bücher schreibt. Diese richtigen Bücher sind ebenso kalkuliert wie die Dissertationen, die eines Tages zur festen Stelle führen sollen. Allerdings nach anderen Kriterien. Die Bücher eines Stars thematisieren Dinge, die in der Luft liegen, die aber sehr gut mit allem verknüpfbar sind, was heute wichtig ist. Bücher, die einen halben Schritt voraus sind. In einer Richtung allerdings, die viele eh schon eingeschlagen haben. Von diesen Büchern gibt es unglaublich viele. Es sind die so genannten second books, die Bücher also, die geschrieben werden, damit die Verfasser Full Professor werden. Nicht alle Verfasser dieser Bücher sind Stars geworden. Auch wenn die Bücher noch so klug kalkuliert waren. Warum nicht?

Hier kommt ein Moment ins Spiel, das all diese so wunderbar geplanten Karrieren immer wieder durchkreuzt. Der Zufall. Oder wie Max Weber so treffend sagte: »Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er [derZufall] eine solche Rolle spielt.« Ein Satz, 1917 gesprochen, charakterisieren sollte er die deutsche Universität.¹⁰ Auch wenn die amerikanischen ganz anders funktionieren – dieser Satz stimmt auch hier.

Woran es mangelt, sind Kriterien. Kriterien für Qualität. Bei Stellenbesetzungen lässt sich immer wieder derselbe Vorgang beobachten. Handelt es sich um eine Anfängerstelle, funktioniert die Auswahl. Die unterschiedlichsten Leute einigen sich schnell auf die Kandidaten, die in Frage kommen. Es gilt die Regel: first class people hire first class people, second class people hire third class people. Geht es um »senior hires«, also um die Einstellung von Associate oder Full Professoren, sieht die Sache

9 Waters: *Enemies*, S. 36.

10 Max Weber: *Wissenschaft als Beruf*, in: Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. von Johannes Winckelmann, Tübingen 1988, S. 582-613, hier S. 585.

ganz anders aus. In das Verfahren schleicht sich Arbiträres. Da die ganze Profession zuschaut, wird kalkuliert. Importance spielt eine Rolle, visibility. Und hinterher kommen oft Lösungen heraus, mit denen niemand so ganz glücklich ist.

Der Mangel an Kriterien – das ist der wunde Punkt des akademischen Betriebs heute, zumindest in den Humanities. Es gibt nicht einfach falsch und richtig. Aber es gibt theoretische Wege, die sind gangbar und produktiv. Andere sind beliebig; und manchmal ist es schlicht verantwortungslos, sie einzuschlagen. Das Problem liegt im Urteilen. Lindsay Waters diagnostiziert »a crisis of judgement«. Es gäbe ein Missverhältnis zwischen der Länge von Gutachten – offenbar schreibt man heute im Durchschnitt vier einzeilige Seiten, wenn man ein Buch für einen Verlag begutachtet – und der Entschiedenheit im Urteil. Je länger desto unentschiedener. Judgement, so schreibt Waters in Anlehnung an Hannah Arendt, sei eher eine Sache des Charakters als des Intellekts.¹¹

Doch was gewinnen wir, wenn wir solche Begriffe einführen oder besser – an ihnen festhalten? Vielleicht eine Menge. Ich möchte das an einem anderen Beispiel zeigen, an der Gutachterei bei Aufsätzen, an Debatten auf den Editorial Boards von Zeitschriften. Bekanntlich kann man in den USA nicht eine Zeile veröffentlichen, ohne dass sie zuvor begutachtet wurde. Ein Paradox: Aufsätze haben erheblich mehr Leser, bevor sie gedruckt werden, als Bücher. Bei fast allen Zeitschriften gilt die Regel, dass die eingereichten – anonymisierten – Aufsätze von zwei Fachleuten gelesen werden. Wenn beide negativ begutachten, wird der Text abgelehnt. Wenn beide positiv begutachten oder wenn eine dafür und einer dagegen ist, kommt der Text vor das Board. Da sitzen dann schon ein Dutzend Leser, die sich für eine Auswahlsetzung durch dreißig bis vierzig Aufsätze kämpfen. Sehr selten segelt ein Aufsatz einfach durch, weil alle ihn gut finden. Wenn er dann noch von einem Graduate Studenten einer »drittklassigen« Universität geschrieben wurde, hat das System funktioniert. Meistens aber geht's anders. Der Aufsatz ist unentschieden, will allen möglichen Lesern gefallen, tut dies und das. Dann haben alle etwas zu mäkeln, dieses fehlt und jenes fehlt, dieses sollte anders gemacht werden und jenes am besten auch. Der Autor bekommt den Aufsatz zum Umarbeiten zurück; manchmal ist die nächste Fassung unentschiedener, weil der Kandidat ein paar Vorschläge zurückweist und so besser herauskriegt, was er sagen wollte. Sehr oft aber wird der Text am Ende abgelehnt, weil er nur noch ein Potpourri ist. »We killed the essay«, sagt eine spitzzüngige Kollegin in solchen Situationen.

11 Waters: *Enemies*, S. 34.

Ich erinnere mich an eine Debatte auf einem Editorial Board, die in irritiertem Schweigen endete. Es ging um einen Aufsatz, der zwei Autoren zusammenband, die nichts, aber auch gar nichts miteinander zu tun haben. Die Konstellierung hing an einer Ähnlichkeit in deren Biographie. Der Text war gut gemacht, recht elegant geschrieben. Die Bewertungen meiner Kollegen lagen über dem Durchschnitt. Nur ich hatte die schlechteste Note gegeben. Mein Argument war: Es sei unverantwortlich, sich in dieser Weise über theoretische Unterschiede hinwegzusetzen. Nur um etwas zu machen, was so noch niemand gemacht hat.¹² Das war das Ende der Debatte; der Aufsatz wurde ohne weitere Diskussion abgelehnt.

Wie der Zufall es will, las ich kurz darauf den Brief wieder, den Franz Rosenzweig an Friedrich Meinecke schrieb, um ihm zu sagen, warum er sich nicht bei ihm habilitieren wolle: »Das Erkennen bleibt in sich frei; es lässt sich seine *Antworten* von niemanden vorschreiben. Nicht seine Antworten, aber (und hier liegt meine Ketzerei gegen das ungeschriebene Grundgesetz der Universität) seine *Fragen*. Es ist mir nicht jede Frage wert gefragt zu werden. Die wissenschaftliche Neugier, wie der ästhetische Stoffhunger – besonders der zweite hielt mich einst unter seinem Bann – füllen mich heute nicht mehr. Ich frage nur, wo ich gefragt werde. Von *Menschen* gefragt werde, nicht von Gelehrten, nicht von ›der Wissenschaft‹. Auch im Gelehrten steckt ja ein Mensch, ein fragender, antwortbedürftiger. [...] Die Fragen der Menschen sind mir umso dringlicher geworden.«¹³

Mein Einwand verstieß gegen dieses Grundgesetz. Ich hatte gesagt, dass die Frage, was X und Y miteinander zu tun haben, keine Frage ist, die es wert ist, gefragt zu werden. Warum sind mir meine Kollegen in dieser Situation so fraglos gefolgt? Was mich im Nachhinein irritiert – ich habe nicht nachgefragt. Auch nicht beim abschließenden Dinner.

Vielleicht ist es das, was das Unbehagen ausmacht. Eine Krise im Urteilen. Eine Universität kann dafür keine verbindlichen Kriterien festlegen. Und dennoch kann sie nur dann funktionieren, wenn Individuen urteilen. Sich auf ihre eigenen Kriterien verlassen und um diese streiten. Immer unter der Voraussetzung, dass andere dasselbe tun. Was dann entsteht, ist eine »community of dissensus«,¹⁴ wie Bill Readings das nennt.

12 Dies ist eine der seltsamen akademischen Moden, die theoretische Debatten blockieren: Jedem neu entdeckten Autor werden Dutzende von Aufsätzen gewidmet, in denen er mit allen bereits eingeführten Autoren zusammengebracht wird.

13 Franz Rosenzweig: *Briefe und Tagebücher*, hg. von Rachel Rosenzweig und Edith Rosenzweig-Scheinmann, unter Mitwirkung von Bernhard Casper, Den Haag 1979, Bd. 2, S. 681.

14 Readings: *The University in Ruins*, S. 180ff.

Das Unbehagen, von dem ich am Anfang sprach, stellt sich ein, wenn an die Stelle von Urteilen und »dissensus« diese selbstreferentiellen Wörter rücken: important, excellent, visible und so weiter. Wenn das einzige Kriterium ist, dass immer irgendetwas passiert. Oder – um ein letztes Mal Bill Readings zu zitieren: »As a non-referential unit of value entirely internal to the system, excellence marks nothing more than the moment of technology's self-reflection. All that the system requires is for activity to take place, and the empty notion of excellence refers to nothing other than the optimal input/output ratio in matters of information.«¹⁵

In das alltägliche Leben eines Departments übersetzt, bedeutet dies, dass eine Maschinerie, deren Bedeutung durchaus nicht gegeben ist, mit größter Energie am Laufen gehalten wird. Alles, was geschieht, wird zum Entertainment. Jedes Seminar, jeder Vortrag – am meisten der von einem Star -, jede Tagung. Alles ist fun, sexy, important.

Ich weiß nicht, wie es in den Naturwissenschaften aussieht. In den Humanities ist das Unbehagen mit Händen zu greifen. Man spricht schon spöttisch von den Prozac-Departments. Offenbar ist es nicht so einfach, kriterienlos durch eine Welt von Texten und Bildern zu segeln. Nicht an der Universität. Im Fernsehen scheint es leichter zu sein.

Also – keine Paradiese auf der anderen Seite des Atlantiks. Sondern Institutionen, an denen vieles morsch und hohl ist. Ein Zurück zur Universität als Bildungsanstalt gibt es nicht. Das waren diese Anstalten nie. Und in Deutschland? In der Selbsterstörung der deutschen Universität wurde wohl jeder Faden zu einer »Zukunft unserer Bildungsanstalten« durchtrennt. Dieser Bruch ist nicht mehr zu kitten. Nur liegt die Zukunft sicher nicht in den USA. Die Geschichten aus dem gelobten Land sind Projektionen derer, die die Augen vor der Misere im eigenen Land verschließen. Nun werden auch die deutschen Universitäten ins Paradies vertrieben. Ich kann nur sagen: Dort braucht man Mut zum Urteilen – oder Prozac. Sie haben die Wahl.

Literatur

- Readings, Bill: *The University in Ruins*, Cambridge/Mass. 1996.
Damrosch, David: *We Scholars: Changing the Culture of the University*, Cambridge/Mass. 1995.
Clark, William: *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago 2006.

15 Readings: *The University in Ruins*, S. 39.

- Grafton, Anthony: The Nutty Professors, in: *The New Yorker*, 23. Oktober 2006.
- Kerr, Clark: *The Uses of the University*, Cambridge/Mass. 1963, 2001.
- Rosenzweig, Franz: Briefe und Tagebücher, in: Rachel Rosenzweig/Edith Rosenzweig-Scheinmann (Hg.), unter Mitwirkung von Bernhard Casper, Bd. 2, Den Haag 1979.
- Waters, Lindsay: *Enemies of Promise. Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship*, Chicago 2004.
- Weber, Max: Wissenschaft als Beruf, in: Johannes Winckelmann (Hg.), *Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1988, S. 582-613.

ÜBER EINE UNIVERSITÄT, DIE AN DER ZEIT IST

HANS-THIES LEHMANN

Zu Beginn muss ich Sie alle um Nachsicht dafür bitten, dass ich zum Thema der Ringvorlesung wahrscheinlich wenig Neues oder besonders Tiefgründiges zu bieten habe. Der Unmut über den frenetischen Eifer, mit dem in größter Eile eine radikale Veränderung der Universität auf den Weg gebracht wurde, nachdem notwendige Entwicklungen lange verschlafen wurden, ist ebenso oft artikuliert worden wie auf der anderen Seite die Notwendigkeit tief greifender Umstrukturierungen. Die manchmal kritiklos wirkende Orientierung der Reformen, oder was jedenfalls so heißt, an angelsächsischen Universitätsstrukturen, die dort in einem sehr anderen gesellschaftlichen Umfeld funktionieren, wurde schon oft moniert ebenso wie der unerzwungene Abschied von bewährten Elementen der eigenen akademischen Tradition.

Die Einladung, bei der Ringvorlesung mitzutun, habe ich als eine Gelegenheit angesehen, meine unmaßgeblichen Gedanken zum Thema ein wenig zu ordnen und zugleich meinen bescheidenen Beitrag zu der demonstrativen Geste zu leisten, die diese Ringvorlesung darstellt. Denn die letztere zeigt mit großem Recht an, dass die kritische Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Tendenzen, die als Reformen der Hochschule figurieren, vor allem auch eine Sache der von diesen Reformen betroffenen Geisteswissenschaften selbst sein muss und nicht dem an bildungsfremden Kriterien wie Effizienz und Akzeptanz orientierten Verwaltungsdenken überlassen bleiben darf.

Dass ein durch die neuartige Dominanz geistfremder Kriterien wie Rentabilität verändertes kulturelles und akademisches Milieu notwendigerweise die Position der Geisteswissenschaften in besonderem Maße betrifft, stand schon oft im Mittelpunkt des Interesses ebenso wie die Sorge über ein technizistisch verengtes Konzept von Wissen, Bildung und Ausbildung im universitären Rahmen, das, allen Lippenbekenntnissen zum Trotz, die Reformen anzuleiten scheint. Von manchen Theoretikern wurde zudem im Sinne eines auf andere Weise ebenfalls technizistisch verengten Diskurses die »Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften« euphorisch begrüßt. An die Stelle des altmodisch scheinenden Gedankens der Reflexion trete ein neues Paradigma der unmittelbaren Einschreibung, das die Kriterien älterer Theorie wie Selbst-

verlust, Zweifel, Erfahrung als Suspens von Verstehen, kurzum: was man Geist zu nennen gewohnt war, hinfällig werden lasse. Dieser radikal avantgardistischen Position entspricht wie ein verzerrtes Spiegelbild die Praxis - nicht natürlich die laut hinausposaunte Parole - der gegenwärtigen Reformen.

Ich möchte zwei Überlegungen in diesen Zusammenhang bringen, die mir wesentlich scheinen für ein zuständiges Nachdenken über die Möglichkeit der universitären Arbeit, die durch wie immer auch geartete Reformen nicht etwa bedroht und beschnitten, sondern erhalten und erweitert werden müssen. Da ist zunächst und vor allem das, was ich für die Grundbedingung jeder geisteswissenschaftlichen Hermeneutik halte: dass nämlich die Rechte und die Dimension des Nicht-Verstehens, die Blockade und das Zögern, das Aussetzen und das Unterbrechen der verstehenden Aneignung des Gegenstands respektiert werden, ihren Platz und die Ruhe haben, praktiziert und nicht nur behauptet zu werden. Zu dieser Ruhe gehört eine Dimension der Zeit, auch der vergeudeten Zeit, die Teil solcher Erfahrung ist und nicht verrechenbar mit der Ökonomie und Logik einer möglichst unumwegigen Aneignung. Die Gegenstände, deren Existenz die Existenz der Geisteswissenschaften allererst begründet, sind – so will ich zuspitzen – gar nicht in erster Linie dazu da oder dazu gemacht, interpretiert und verstanden und in diesem Sinne angeeignet, sondern dazu, erfahren zu werden und insofern immer auch unassimilierbar, stets neue Bemühung herausfordernd zu bleiben. Die eigentliche Dimension solcher Erfahrung ist gerade nicht die Bestätigung, sondern letztlich das Aussetzen ihrer begrifflichen Aneignung. Solcherart reflektierte Erfahrung bedarf ganz gewiss des Bewusstseins für Methode, Stringenz, Beleg und Argument, sowie des Erlernens der Techniken und vergewissernden Frageweisen, die es ermöglichen, Thesen und Hypothesen zu kontrollieren und jedenfalls diskutierbar zu machen. Sie bedarf in diesem Sinne der Wissenschaftlichkeit und gehört darum in die Universität. Doch in all dem besteht eben nicht der Sinn derartiger Schulung, sondern gerade umgekehrt in der erwähnten Ab-Setzung von fixierendem Wissen und dem Aussetzen der Verfügung über die Gegenstände. Alles Lernen führt daher, wo es gelingt, immer wieder in einen Leer-Raum, in eine Zeitlücke, in der, scheinbar, nichts geschieht. Nur so aber vermag Wissen sich stets wieder in Erkenntnis zurückzuverwandeln, wie es einst Peter Szondi von literaturwissenschaftlicher Deutung verlangte.

Geisteswissenschaft darf, trifft diese Diagnose zu, über aller berechtigten und notwendigen Sorge um Methode, Verifizierbarkeit, das wissenschaftlich überzeugende Argument, niemals das Bewusstsein für die prinzipiell unassimilierbare Dimension ihrer Gegenstände verlieren und

darf mithin nicht den Spielraum und die Spielzeit verlieren, sie immer wieder anders zu erkunden. Stattdessen ist jedoch allorten zu beobachten, dass in den Fächern (soweit diese überhaupt noch sich erhalten), die sich mit Kunst und kulturellen Phänomenen befassen, als die goldene Frucht der Wissenschaft mehr und mehr gerade diese mit kindischer Befriedigung erreichte Subsumption der Phänomene unter gerade *en vogue* befindliche, oft zu bloßen Stichworten herabgekommene Kategorien angesehen wird. Das geht schnell – und erbringt im Grund herzlich wenig.

Der Schock der Erfahrung, den die Begegnung mit der sixtinischen Madonna oder mit Shakespeares »King Lear« auszulösen vermag, muss der Fixstern der geisteswissenschaftlichen Praxis bleiben, nicht die noch so effiziente Rasterung und Kategorisierungsstrategie. Das sind nun Beispiele aus der Kunst, und viele werden an dieser Stelle einwenden, das hier Behauptete möge *a limine* für ästhetische Gegenstände zutreffen, also für diejenigen Disziplinen, die etwa Literatur, Theater, Film, Musik traktieren, könne jedoch über diesen Bereich hinaus keine Geltung beanspruchen. Ich meine jedoch, ohne dies hier ausführlich begründen zu können, dass man in der Tat das Ästhetische als exemplarisch für alle Gegenstände geisteswissenschaftlichen Erkennens auffassen kann. Die These gilt in hohem Maße ebenso für Psychologie oder Geschichte etwa, die ihren Gegenstand ebenso verleugnen, wenn sie im Säurebad der Analyse und des Verstehens den »Rätselcharakter« (vom konstitutiven Rätselcharakter der Kunst hat Adorno gehandelt) der Phänomene und Ereignisse vollends zum Verschwinden bringen wollen.

Ein weiteres Argument ist hier in seinem ganzen Gewicht zu würdigen. Nicht nur die Welt, die Ökonomie, die Gesellschaft, sondern auch das Denken, die Möglichkeit, einen gewissen Habitus und Stil des Erkennens zu praktizieren, sind heute von der Globalisierung betroffen, und das bedeutet vor allem anderen: von der gegenseitigen Kenntnisnahme und der gegenseitigen Relativierung der in jeder einzelnen Kultur scheinbar vollkommen gesicherten Grundannahmen. Angesichts der zunehmend multikulturellen Verfassung unserer Welt, in der potentiell kein Phänomen sich mehr allein unter der Perspektive eines bestimmten kulturellen Dispositivs zu lesen gibt, sondern unter mehreren, gilt die Aufgabenstellung, Einsicht mit Suspens von Verstehen zu vereinen, auf allen Ebenen. Sie wird immer mehr zu einer gesellschaftspolitischen und sozialpsychologischen, nicht nur erkenntnistheoretischen Notwendigkeit. Die scheinbar hypermoderne Technokratisierung der Geisteswissenschaften, das vordergründige Rastern und Begriffenaufkleben, die Geste der begrifflichen Verfügung über alles und jedes mit einem bei näherem Zusehen eher bescheidenen Vorrat an Information, begrifflicher Arbeit und Erfah-

runnungsschulung, muss in diesem Sinne ihrem hochmodernen Anschein zum Trotz als rückständig gelten. Sie mag den Bedürfnissen von Wissenschaftsverwaltung Genüge tun, nicht aber der Vorbereitung von Menschen auf die zunehmend komplexere und widersprüchliche Landschaft, in der sich Verstehen von Kultur und Kunst bewegen wird. Ist der Horizont der Geisteswissenschaften durch den Prozess einer Globalisierung oder »mondialisation« entschieden verändert, so existiert das Bewusstsein, ob es will oder nicht, in einer multikulturellen Wirklichkeit. In ihr ist eine Kultur der Bereitschaft und Fähigkeit vonnöten, sich fremden Wirklichkeiten zu nähern, ohne sie am Maßstab des Eigenen unbedingt gleich »verstehen« zu müssen. Bereitschaft zu einer Zeit, die das Sich-einlassen fordert.

Es stellt sich offensichtlich die Frage, wie ein solches Verständnis geisteswissenschaftlicher Arbeit sich mit den Notwendigkeiten der Ausbildung und der Zwecksetzung der Universität, ihrem unvermeidlichen Institutionsformat, den Notwendigkeiten der Wissensvermittlung, der Lehre usw. vereinbaren lässt. Ich will dieser Frage nicht ausweichen. Aber heute geht es ja viel grundsätzlicher schon darum, das Bewusstsein für derlei Zusammenhänge überhaupt zu erhalten, während de facto die Literatur-, Kunst- und Theaterwissenschaften eher dazu neigen, sich kleinmütig zu ducken und ihre Spezifik gleichsam nur noch unter entschuldigender Gestikulation vorzutragen wagen – sofern sie nicht gleich selbst in einer Art von Identifikation mit dem Angreifer hyperfortschrittlich sich gegenseitig in der Verleugnung und Abschaffung der genuin kulturellen Geste des Zögerns, des Zweifels, der Ambiguität zu überbieten streben in der Hoffnung, sich so das Ansehen einer Modernität zu verleihen, von dem man hofft, es möge sie schützen. Aber das ist eine Fehlkalkulation. Denn was da gerettet und gehoben wird, ist nur das Ansehen des abstrakten Technokratismus, der umso leichter behaupten kann, die Geisteswissenschaften keineswegs zu bedrohen, wenn diese sich ihm freiwillig im voraus bereits assimiliert haben.

Als vor einigen Semestern die Frankfurter Studenten ihre Proteste gegen unzureichende Studienbedingungen und Studiengebühren organisierten, gefiel mir ein im Campus tagelang ausgetragener Spruch ausnehmend gut, ich halte ihn für eine wunderbare Eingebung und gratuliere dem oder der Unbekannten zu ihrem Einfall. Auf einem großen weißen Tuch war da die Parole zu lesen »Effizienz macht hässlich«. Das markiert eine brillante Variante der gewohnteren Forderung »Wir wollen Bildung«, denn diese Formel stellt die in der universitätspolitischen Diskussion dauernd zerrissene Beziehung zwischen Lebenswerten wie Kunst, Schönheit und Intensität von Genuss und Erfahrung und der Ak-

quisition von Wissen wieder her. Effizienz ist kein Kriterium von Bildung, sondern ihr Tod. Und wie wir seit der antiken Tragödie darüber belehrt sind, dass Wissen ohne Weisheit keinen Wert darstellt, sondern eine Bedrohung ist für die, die es tragen, so bleibt im Bereich der Kultur und Kunst die Arbeit und Anstrengung der Wissenschaft ohne das Moment des Spiels hohl, auswendig und mechanisch. Hässlich eben. So hässlich wie der Stumpfsinn der blendend informierten Sprache der Strukturreformen, in denen hinter dem Gerassel des administrativen Jargons jeder bessere Gedanke weggesperrt bleibt. Aber es gilt dabei zu beherrigen, was Brecht schrieb: »Auch der Haß gegen die Niedrigkeit verzerrt die Züge, auch der Zorn über das Unrecht macht die Stimme heiser.« Auch beim Kampf gegen eine unsinnige Verbürokratisierung der Universität darf man die Geste des Spiels nicht aufgeben – um den Preis, zum Spiegelbild dessen zu mutieren, was verhindert oder wenigstens verlangsamt werden soll. Wir dürfen also nicht selbst die Ironie, das Spiel, eine kleine Ueffektivität und Abseitigkeit preisgeben, wollen wir nicht zum Double des Kritisierten werden.

Im momentanen Prozess der Umgestaltung der Universitäten ist, wie gesagt, ein in vieler Hinsicht desaströser Bürokratismus dabei, ohne Not entscheidende Vorteile des deutschen Universitätssystems preiszugeben, ohne auch nur, soweit man das absehen kann, die praktischen Vorzüge des neuen Systems nach Master und Bachelor dafür einzuhandeln. Einige lebenspraktische Vorzüge des neu und strenger organisierten Studiums liegen ja auf der Hand. Ein englischer oder amerikanischer Student hat zum Beispiel von Beginn des Studiums an einen klaren Zeitrahmen vor sich und weiß sogar den Zeitpunkt, an dem er sein Studium beendet haben wird. Für viele ist das ein großer praktischer Pluspunkt. Sie können finanziell genauer planen, systematischer den Übergang ins Berufsleben vorbereiten. Viele angelsächsische Universitäten suchen die Studierenden selbst aus, ein Faktor für ein stärkeres akademisches Zusammengehörigkeitsgefühl und Verantwortlichkeit. Wie überhaupt ein Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer als Charakter erscheinenden Universität sich gar nicht erst entfalten kann, wenn in Wahrheit mehr oder weniger anonyme Staatsbehörden und Wirtschaftsinteressen die universitäre Autonomie aufweichen. Dagegen verschlagen auch krampfhaft Bemühungen zur Schaffung eines ganz formal bleibenden Rahmens für die Zusammenhangsbildung (zum Beispiel das plötzliche und in Wahrheit allzu durchsichtig wieder auf neue Subventionsquellen spekulierende Interesse für die Alumni) wenig. Die Kopie des BAMA-Systems insgesamt, ohne auch den entscheidenden Faktor einer vorzüglichen Betreuungsrelation kopieren zu können, bleibt ein Unsinn. Es wäre gerade eine individuelle

re Betreuung während des Studiums, die dem Universitätsleben insgesamt mehr Leben einhauchen könnte.

Man kann sich bei allen theoretischen Debatten über die Vor- und Nachteile solcher Modularisierungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass konkret und pragmatisch dies gar nicht das Hauptmotiv der Reformen in Deutschland darstellt. Vielmehr geht es um ein Sparprogramm großen Stils und darum, mittels des neu eingeführten Bachelor die Zahl der Studierenden im fortgeschrittenen Bereich drastisch zu senken. Ich mache aber in diesem Zusammenhang einer Umwälzung, deren Radikalität und Geschwindigkeit, wie ich glaube, den meisten Betroffenen noch immer gar nicht klargeworden ist, auch einige durchaus positive Beobachtungen die nicht verschwiegen werden sollen. Noch nie habe ich im universitären Umfeld so viele gemeinsame fachliche Überlegungen und inhaltliche Abstimmungen über Instituts- und Fächergrenzen hinweg, Erörterungen von didaktischen und theoretischen Aspekten des Studiums erlebt wie in diesen letzten Jahren. Der gemeinsam erfahrene Druck von oben hat, wie es scheint, viele Kollegen erst motiviert, die viel beschworene fachliche Kooperation in Instituten und Fachbereichen wirklich ernst zu nehmen und zu beginnen. In der Not rückt man zusammen, und so erfolgt eine gewisse, leider von außen erzwungene Korrektur der Dummheit der Universitäten, die auf seit langem erkennbare Probleme, die der gesellschaftliche Wandel mit sich gebracht hat, nicht frühzeitig und aus eigener Kompetenz reagiert haben. Sie tun es jetzt, zu spät und unter staatlichem und ökonomischem Druck. Sie tragen selbst einen großen Teil der Schuld an dem, was vor sich geht. Man hätte seit langem und weniger hektisch sich zu einem Durchdenken dessen verstehen können und müssen, was Sinn der Universität ist, hätte notwendige Umstrukturierungen von innen langfristig planen, die materiellen Implikationen der Massenuniversität durchdenken und kluge Antworten entwickeln können. Nun sind wir in der Situation, als unfreiwillig getreue Spiegelbilder einer übereifrigen Reformbürokratie zu agieren, und können nur mühsam versuchen, den mehr oder weniger verordneten Strukturen etwas Gutes abzugewinnen bzw. das Schlimmere zu verhüten. Es ist kein Wunder, dass eine Reihe der wissenschaftlich Produktiven unter diesen Umständen resignieren und sich von der Universitätspolitik ganz zurückziehen.

Es kommt aber zugleich auch ein Stück mehr Ehrlichkeit in die Debatte, deren Fehlen die bildungspolitische Diskussion in Deutschland weithin gekennzeichnet hat. Man legt sich realistischer Rechenschaft ab darüber, was mit vorhandenen Ressourcen zu leisten ist und was nicht, während bislang vielfach ein Diskurs die Szene bestimmte, der fortwährend Bildung für alle und Demokratisierung des Studiums im Munde

führte, aber zugleich keine gesellschaftlich wirklich durchgreifende politische Entscheidung für ein erhebliches Mehr an Bildungsausgaben realisierte oder auch nur entschlossen anstrebte. Eine enorme Kluft bestand zwischen der Parole und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der keine Regierung sich dazu durchrang, einen wirklich »großen Sprung« zu wagen im Sinne massiv erhöhter Ausgaben für Bildung zuungunsten anderer Ansprüche. »Bildung für alle« ist seit Jahrzehnten eine Lebenslüge der deutschen Gesellschaft gewesen. Man lebte von der zutiefst unaufrichtigen Behauptung einer erstrangigen Wichtigkeit von Bildung, während man zugleich dafür Sorge trug, dass sie Staat und Gesellschaft materiell möglichst wenig kosten sollte. Die gesellschaftlichen Folgen sind nun unübersehbar geworden – von der Pleite der überfüllten Hochschulen bis zur Pisa-Problematik. Man muss jedoch auch betonen, dass dieser Diskurs mit viel leerem Brimborium um Bildung, bei der man das Thema des schnöden Gelds verlegen an den Rand rückte, zugleich die Kehrseite einer verbreiteten Vorstellung von Bildung war und ist, die bequem zu haben sein und kein tieferes Engagement des Einzelnen erfordern soll. Dies ist manifest in einer Mentalität, die ganz an Einkommen und konsumistisch verstandenem Lebensgenuss orientiert ist und für die die Anforderungen an Geduld, Respekt, Opfer an Zeit und Verzicht, die eine wirklich bildende Befassung mit den Gegenständen der Geisteswissenschaften verlangt, zunehmend fremd geworden sind.

Die Notwendigkeit von Bildung wird natürlich allerorten aufdringlich dahergebetet. Weniger wird darauf insistiert, dass Bildung zu erfahren und Bildung zu erwerben nur durch eine außergewöhnliche Anstrengung geschieht, dass es bei ihr nicht um die Fähigkeit zum gepflegten Geplauder über tausend Gegenstände des Wissens und der Erfahrung geht, sondern um die Mühen des Erkennens, um Geduld, Beharrlichkeit, vor allem immer wieder: um ein Opfer an Zeit. Das sind alles im Diskurs durchweg als veraltet, abseitig, gar als elitär und reaktionär gebrandmarkte Vokabeln geworden. Immer absurder wird jedoch eine Diskussion, die geisteswissenschaftliche »Bildung« unaufhörlich im Munde führt, jedoch den Kern des hehren Ziels der Bildung ganz vergisst, dass diese nämlich ein wesentlich nutzenfreier, nicht von Zwecken und Einträglichkeit bestimmter Vorgang sein muss, wenn sie den Namen Bildung verdient.

Schon Nietzsche hat das Missverständnis getadelt, das die eigentliche Bildungsaufgabe darin erblickt, »möglichst ›courante‹ (wir sagen heute: flexible) Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze ›courant‹ nennt« und jeden so auszubilden, »dass er von seinem Maß von Erkenntnis und Wissen das größtmögliche Maß von Glück und Gewinn hat. [...] Jede Bildung ist hier verhasst, die einsam macht, die über

Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht [...] Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet als im Interesse des Erwerbs ist.«¹ Es lohnt sich heute wieder, Nietzsches Überlegungen in seinen Vorträgen »Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten« zu bedenken – und sei es nur als dringend benötigtes Gegengewicht zu einer Ideologie, die Demokratisierung allzu leicht mit Anspruchslosigkeit verwechselt und die das Recht auf Bildung schon für ihre Wirklichkeit hält.

Ich verlasse aber hier diesen Pfad und wende mich der zweiten Überlegung zu, die den Zusammenhang der geisteswissenschaftlichen Bildung mit Bildung und Ausbildung zu gesellschaftlichen Tätigkeiten im allgemeineren Sinne betrifft. Was die Politiker mit ihren Sparprogrammen, Kürzungen und Anforderungen nach Akzeptanz im Bereich der Kultur, zum Beispiel des Theaters, mit den Strukturreformen im akademischen Bereich vorexerzieren, spiegelt – so notierten wir eben - leider auch ein verbreitetes Bewusstsein wider. Es hat sich etwas zugetragen, was man als Verlust der Aura bezeichnen kann – nun nicht mehr nur der Kunst, wie es Walter Benjamin diagnostizierte, sondern der »Kultur« überhaupt im Sinne all der Praktiken, Performances und Gegenstände, die von den Geisteswissenschaften thematisiert werden. Dieser Auraverlust der Kultur im öffentlichen Diskurs ist das umfassende Phänomen, der schwindende Respekt vor geisteswissenschaftlicher Bildung das abgeleitete. Wie man von einem Ende der Kunst als autonomer Wirklichkeit sprechen konnte, die sich mit der Verfassung der Reproduzierbarkeit der Aura des Einmaligen ent schlagen hat, so treten wir womöglich in ein postkulturelles Zeitalter ein, in dem Kultur nurmehr als Wortbehauptung und Marke, als touristische Attraktion und als feiner Unterschied zu existieren fortfährt. Der Grund dafür ist nicht schwer zu erraten in einer auf Ökonomie und Ökonomisierung fixierten Gesellschaft: Culture doesn't pay. Sie schwindet und wird reduziert – was sich zunächst mit einem an Effizienzkriterien gemessenen »Erfolg« in weiten Bereichen wissenschaftlicher Forschung durchaus ver trägt.

Aber tut es das wirklich? Es ist verführerisch, in diesem Zusammenhang das Schlagwort der gesellschaftlichen Relevanz selber den Pragmatikern des Betriebs aus der Hand zu winden. Und es ist sogar leicht. Ich skizziere dazu ein potentielles Argument, von dem ich jedoch sogleich einräumen will, dass es ein wesentliches Problem enthält, auf das ich auch gleich zu sprechen kommen werde. Das Argument lautet in seiner

1 Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 1. Kritische Studienausgabe. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München, Berlin, New York 1988, S. 641-752, hier S. 668.

einfachsten Form: Die Art der gesellschaftlichen Tätigkeiten der Menschen erfordern schon jetzt und in der Zukunft immer mehr Kompetenzen jener Art, die gerade durch das Studium geisteswissenschaftlicher Fächer, die also durch »Bildung« am besten befördert werden. Ein einschlägiges Thema ist hier der Begriff der »immateriellen Arbeit«, der seit einiger Zeit von Gesellschaftstheoretikern gebraucht wird, um zu erläutern, dass die kommenden gesellschaftlichen Produktionsaufgaben (auch die immer zahlreicheren Tätigkeiten im Dienstleistungs-Sektor) von den sie ausübenden Subjekten immer mehr erfordern, dass sie imstande sind, kreativ mit Informationen – statt wie früher mit Stoffen, Werkzeugen und Materialien – umzugehen. Immer zahlreicher werden jene Arbeiten, die solche Produkte erzeugen (wenn es noch Produkte sind) wie Moden, Geschmack, Konsumgewohnheiten. Man spricht im Zusammenhang mit dem Wandel der Arbeitsprozesse selbst auch von einer »Massenintellektualität«, deren Erzeugung zur Überlebensfrage der Gesellschaft wird. Wie, nebenbei bemerkt, bereits bei Marx avanciert mit gutem Grund in solchen Theorien die Struktur der künstlerischen Arbeit zum Paradigma weiter Bereiche der gesellschaftlichen Tätigkeiten. Die Unterscheidung von Konzeption und Ausführung, von Mühe und Kreativität, oder auch von Autor und Publikum wird innerhalb des Arbeitsprozesses überwunden (zur gleichen Zeit freilich im Verwertungsprozess als politisches Kommando wiedereingesetzt). Alle Arbeit nimmt gleichsam Aspekte der vom ganzen Subjekt geleisteten künstlerischen Arbeit an. Die Seele der Beschäftigten muss Teil des Unternehmens werden, lehrt jede Managementberatung, »Subjektivität« wird zum Einsatz in der Konkurrenz der Arbeitsqualitäten, und es wird immer schwieriger, freie Zeit von Arbeitszeit zu unterscheiden. Den Subjekten werden in diesem Veränderungsprozess, den ich hier vor allem in Anlehnung an die Arbeiten von Lazzarato skizziere, in ihrem Leben immer mehr unternehmerische Kompetenzen zugemutet und daher notwendigerweise auch zugestanden.² In ihrer kapitalistischen Form rufen solche Veränderungen die nachhaltigsten Verwerfungen im Seelenleben der Menschen hervor. Diese Verhältnisse und die Verrücktheiten, die sie im psychischen und sexuellen Leben hervorrufen, bilden etwa im Theater von René Pollesch gleichsam den basso continuo. Man kann jedoch diese Veränderung in der Struktur der Arbeit selbst, die immer mehr die Produktion von Immateriellem, von Bedürfnissen, Imaginationen, Geschmack, Interesse, Aufmerksamkeiten zum Ziel hat, auch von ihrer kapitalistischen Verschalung

2 Vgl. zu dieser Thematik z.B. den Aufsatz von Maurizio Lazzarato (1998): Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In: Atzert, Thomas (Hg.): Umherschweifende Produzenten: Immaterielle Arbeit und Subversion. Berlin 1998.

abgelöst denken und findet sich dann paradoxerweise tatsächlich vor einem der freien kulturellen und insbesondere künstlerischen Tätigkeit in verblüffender Weise ähnelndem Phänomen. Wie Marx davon sprechen konnte, dass die menschlichen Sinne Ergebnis und Resultat des gesamten historischen Prozesses sind, so produzieren nun eine wachsende Anzahl gesellschaftlicher Arbeiten gezielt ein Milieu, Kommunikationsverhältnisse, Wahrnehmungsdispositionen, produzieren also gleichsam neue Möglichkeiten der Sinne und nicht mehr Produkte im alten Sinn des Worts. Ich muss kaum eigens hervorheben, dass mir als Theaterwissenschaftler diese Überlegungen Grund genug sind, gerade die Praxis von Performance und Theater nicht etwa kleinlaut zu verteidigen, sondern als gesellschaftlich hochrelevante Praxis zu behaupten, als eine Praxis, welche Fähigkeiten der Sinne und der denkenden Verarbeitung von komplexen Sinnesdaten weckt und schult, Fähigkeiten, ohne die die Menschen den rasch auf uns zukommenden Anforderungen gar nicht gewachsen sein werden.

Aber ich habe eben gesagt, dass ich dieses Argument nicht wirklich in den Mittelpunkt stellen will, denn es erliegt allzu leicht der Verführung, Bildung, Kunst und Kultur wiederum durch Anpassung an die herrschenden Kriterien zu rechtfertigen, nach denen man den Wert einer Praxis im Alltag bemisst. Wenn man überhaupt die Notwendigkeit der Bildung mit einem Zweck rechtfertigt, mit ihrer Funktion für das gesellschaftliche Funktionieren, dann hat man indirekt bereits dem destruktiven Reduktionismus der Technokratie das Wort geredet. Ähnlich steht es mit dem hier ebenfalls einschlägigen Hinweis darauf, dass die Befunde der Neurologie und Gehirnforschung deutlich darauf hindeuten scheinen, auch wenn es noch keinen eindeutigen Nachweis dafür gibt, dass eine intensive musische Betätigung aller Art im frühen Kindesalter (Tanzen, Singen, Musizieren, Schauspielen, Phantasieren, Malen) entscheidende Vorteile für die spätere Gehirnentwicklung insgesamt bietet, also das intellektuelle Vermögen insgesamt enorm befördert, nicht nur das musische. Alle Argumentationen dieser Art, so effektiv sie im Moment erscheinen mögen, haben sich unversehens schon auf genau jene Werte und Kriterien verpflichtet, deren Dominanz sie bestreiten wollen.

Die Geisteswissenschaften – ich komme zum Schluss – tragen eine Verantwortung auch für ihren Gegenstand, nicht nur für ihre eigene Qualität als Wissenschaft. Also eine Verantwortung auch für die Künste, nicht nur für den Diskurs, den sie darüber führen. Kunst lebt nicht zuletzt von einem Horizont des kulturellen Wissens und der Reflexion, aber auch der Geschichte und Erinnerung, – und wenn dieser historische Referenzrahmen der Gedächtnisleistung zunehmend schmaler wird, so muss dies die

Ausdrucksmöglichkeiten der Künste in der destruktivsten Weise verengen und beschädigen. Der Unterricht, die Bildung, die den Geisteswissenschaften aufgetragen ist, wird sich daher auch nicht mehr lange mit dem Hinweis auf die Fragwürdigkeit jeder Auswahl davor drücken können, einen gewissen Kernbestand von schlichter Kenntnis und Bewandertsein in Dingen der Kultur zu ermöglichen – und von den Studierenden zu verlangen. Auf dieser Ebene ist so viel versäumt worden, dass man immer wieder die Beobachtung machen kann, dass etwa ein interessierter Arzt mehr von Kunst und Theater weiß als viele Studierende. Dieser Verantwortung muss sich die Wissenschaft, muss sich die Universität stellen, nicht allein um ihrer selbst, sondern auch um ihrer Gegenstände willen.

Zugleich mit der Verantwortung für die Erhaltung eines historischen Gedächtnis- und Echoraums, in dem sich gegenwärtige kulturelle/ künstlerische Praxis orientieren und ihr Verständnis sich vertiefen kann, ist auf der wesentlichen Nutzlosigkeit, auf der Unverwertbarkeit des eigentlich ästhetischen Tuns als Moment von Kultur zu bestehen, nicht auf ihrer möglichen Funktionalisierung. Kaum eine freie Tätigkeit heute bis hin zum Waldspaziergang, die nicht umstellt wird von zahllosen Konsumangeboten – von den richtigen Schuhen über komplexe Kleidungsausstattung, alles mögliche Zubehör usw., die noch das marktfernste Tun sofort zur Erzeugung von Warenumsatz nutzen wollen. Universitäten müssen aber ein Raum bleiben, in dem ohne den Zwang zur Verwertung und zur effizienten Akkumulation von Informationen die Praxis des experimentierenden Spiels, des Umgangs mit ästhetischen Gegenständen, die nicht vorgeben, nach welchem Schema man sie hermeneutisch strukturieren kann, praktiziert wird: wiederkehrende Erfahrung der Begegnung mit noch unvermessenem Gelände. Dazu braucht es nicht nur Schulung, sondern ganz wesentlich Zeit in einem prinzipiell »ineffizienten« Ausmaß.

Die Lektüre der »Göttlichen Komödie« oder die aktive Teilnahme an einer Theaterarbeit verlangen beide eine A-Ökonomie der Zeit. Eine Struktur von Universität, die beides rechnerisch in Arbeitsstunden oder Kreditpunkten verrechnen will, scheint am Horizont zu stehen. Auf der dieser Kalkulierbarkeit inkompatiblen Zeit einer »Verausgabung« ist aber zu bestehen. Zugleich auf der Entlastung von tausend bürokratischen Verfahren und Kontrollmechanismen, die heute bei Lehrenden wie Studierenden einen großen Teil ihrer Energie in Anspruch nehmen. Man sage nicht, es fehle an der Zeit! Man rechne einmal zusammen, welche Zeitquanten (und mit ihnen welche Masse an potentieller Energie und Sachbegeisterung) vernichtet werden durch den unsinnigen Zwang zur Beantragung, Organisation, Beurteilung und Neubeantragung irrsinnig anwachsender Kooperationsverbände, die doch am Ende die exzellente

Einsicht und die aus Leidenschaft zur Sache gewonnene neue Perspektive, die der einzelne Kopf hervorbringt, nicht zu schaffen vermögen, sondern nur hilflos zu ersetzen suchen. Man rechne den Zeitaufwand zusammen, der in die massenhaften und überhasteten Publikationen gesteckt wird, die wieder der Begründung neuer Anträge auf Fördermittel gelten, in Sammelbände, in fortwährende »Events« nach dem Vorbild des Kulturbetriebs, in die umfänglichen Antrags-, Verlängerungs- und Berichtbände dazu. Man nehme hinzu, wie viel Zeit den Studierenden durch mangelhafte individuelle Beratung, schlechte Ausstattung der Universitäten und durch fortwährendes Hinarbeiten auf bestimmte Leistungskontrollen verloren geht. Sogleich würde sich zeigen, dass es nicht um einen objektiven Mangel der Zeit, sondern um die Philosophie ihrer Verwendung und also im Kern um nichts anderes als den Widerstand gegen die radikale Kommerzialisierung auch der Wissenschaft geht. Von allem anderen abgesehen, aber vielleicht als Voraussetzung zu allem anderen, brauchen wir eine Universität, die sich Zeit nimmt und der Zeit gegeben wird.

Literatur

- Lazzarato, Maurizio: Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus, in: Thomas Atzert (Hg.), Umherschweifende Produzenten: Immaterielle Arbeit und Subversion, Berlin 1998.
- Nietzsche, Friedrich: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hg.), Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Band 1. Kritische Studienausgabe, München, Berlin, New York 1988, S. 641-752.

GRÜNDUNGEN / GENERATIONEN

ULRIKE HASS

Gründungen, gleichgültig auf welch fragilen Voraussetzungen sie im Einzelnen beruhen, gehen immer mit einer besonderen Emphase einher. Diese Emphase ist das Beste an ihnen, denn sie beweist die Fähigkeit der Menschen zu träumen – und zwar in dem Sinn, wie Ernst Bloch vom Träumen gesprochen hat: Als antizipierendes Bewusstsein, sagt Bloch, gehört der Traum den vollen Möglichkeiten des Träumenden an. Der Traum ist keine Luftwolke, kein Hirngespinnst, sondern was in ihm aufscheint, ist wirklich im Sinn seiner Möglichkeit. Was im Traum aufscheint, ist im Träumenden selbst vorhanden, denn sonst ließe es sich nicht im Traum herbei. Insofern beschreibt sein Inhalt die Realität des Träumenden und beschreibt damit, was er seiner Möglichkeit nach *ist*.

Gründungen

Die Gründungen des bürgerlichen Theaters und der modernen Universität datieren aus demselben Zeitraum. Beide Institutionen sind auf das Engste mit der Idee der Aufklärung verknüpft. Die mit ihnen verbundenen emphatischen Aufbrüche sind bekannt. Nicht nur ein modernes post-*aristokratisches* Theater sollte es sein, sondern, den Träumen Lessings zufolge, ein deutsches Nationaltheater, dazu geeignet, deutschen Bürgern, denen keine Revolution in die Wiege gelegt war, durch theatralische Vorbildung Selbstbewusstsein, politische und moralische Kontur zu verleihen. Ebenso stand die Idee der modernen Universität von vornherein im Zusammenhang mit der Annahme, dass Bildung einen Schlüssel für die Gesellschaftsbildung im übertragenen Sinn darstelle. Auch noch den Träumen der Väter des Grundgesetzes zufolge sollten die Universitäten, vom Staat ›geschützt und gefördert‹, einer freien, unabhängigen Wissenschaft und Bildung dienen, welche als Grundrecht eines jeden erkannt und festgeschrieben wurde. Erkenntnisse sollten sich im freien Wettstreit untereinander und allein nach dem Kriterium des Erkenntnisgewinns und der Wahrheit Anerkennung verschaffen. Verwertbarkeit, berufliche Relevanz, sekundäre bzw. primäre Qualifikationen waren Fremdworte für eine so verstandene universitäre Bildung, die sich tradi-

tionell in Form zweier programmatischer Postulate begriff und schützte: zum einen im Postulat der Freiheit von Lehre und Forschung, welches die Basis und den Grund für die Autonomie der Universitäten bildete. Zum anderen im Postulat der Einheit von Lehre und Forschung, dem Betriebsgeheimnis einer über das Phantasma bloßer Wissensvermittlung hinausgehenden geistigen Anstrengung, von der eine intellektuelle und individuelle Reifung überhaupt erst ihren Ausgang nimmt.

Es gibt mindestens zwei Argumente, warum wir uns davor hüten sollten, den emphatischen Überschuss, der in diese Gründungen einging, als bloß idealistischen Überschwang abzutun, der inzwischen von der Realität überholt worden sei. Das erste Argument zielt auf den Vorgang von Gründungen selbst, die als solche nicht möglich gewesen wären, wenn sie sich nicht in einem größeren, gleichwie illusionären Horizont der Gesellschaftsbildung und der Herstellung bürgerlicher Öffentlichkeit entworfen hätten. Der Traum von einem innergesellschaftlichen Ort der Bildung und Auseinandersetzung mit solchen Fragen, die die Gesellschaft als Ganzes betreffen, musste notwendig die bloße Marktform dieser Gesellschaft verkennen, insofern er sie nicht als ihre alleinige Form anerkannte. Ohne diese konstitutive Verkennung wären Gründungen wie die des bürgerlichen Theaters oder der modernen Universität nicht möglich gewesen. Ohne den Glauben an eine gesellschaftskonstituierende Relevanz wären sie persönliche Projekte von Fichte, Schelling oder Hegel geblieben oder hätten als Rohrkrepiere geendet wie Lessings Nationaltheater, das nach zwei Jahren in Hamburg gestorben war. Diese Projekte hätten geendet, *ohne* diejenigen Nachfolger auf sich zu ziehen, die sie in den zahlreichen Einzelgründungen der bürgerlichen Theater oder, was die Universitäten betrifft, in der Person Humboldts gehabt haben.

Das zweite Argument zielt auf uns heute, die wir in vielfacher Hinsicht in das Ende dieser Institutionen involviert sind. Im emphatischen Überschuss, mit dem sich die Ideen der Gründung in die Welt setzten, wird die Ebene der gesellschaftlichen Bedeutung und Funktion konzipiert. Gleichgültig, wie viel sich davon umsetzte oder bloße Behauptung politischer Sonntagsredner blieb, gleichgültig auch, wie viel sich davon auf dem Weg einer beinaharten Inwerksetzung in sein menschenverachtendes Gegenteil verkehrte – diese Ebene des emphatischen Überschusses bleibt die einzige, auf die wir uns heute weiterhin beziehen können und zwar, indem wir sie neu formulieren. Einer vermeintlichen oder auch wirklichen Überholung des illusionären Gründerüberschwangs durch die Realität ist nicht mit der berühmten Desillusionierung zugunsten der sogenannten Realität beizukommen. Vielmehr geht es darum, sich auf die Seite des illusionären Überschwangs zu stellen – nicht ihn zu wiederholen in den Worten derer, die ihn einst träumten, sondern sich auf die Seite

derjenigen Elemente zu stellen, die in ihm notwendige Illusion waren und mithin nicht die Illusion als solche, sondern »das Reale einer Illusion«¹ zu verteidigen.

Der Riss zwischen inner- und außeruniversitärer Perspektive

Im Hinblick auf diese gegenwärtigen Formveränderungen existieren eine inneruniversitäre und eine außeruniversitäre, gleichsam gesellschaftliche Perspektive, die so wenig miteinander verbunden erscheinen wie noch nie. Bisherige Universitätsreformen waren immer Teil einer gesellschaftspolitischen Bewegung, in der die Reform ihre notwendig umstrittene Perspektivierung erfuhr. Genau das fehlt heute. An die Stelle einer außeruniversitären Perspektive und gesellschaftspolitischen Argumentation ist seit geraumer Zeit die Rede von den leeren öffentlichen Kassen getreten. Hinzu kommt neuerdings das allortem herrschende, verschwommene betriebswirtschaftliche Vokabular von Effizienz, Auslastung, Drittmitteln, Exzellenz, Angebot und Nachfrage, Kunden und Dienstleistern. Es hat sich genau an die Stelle einer gesellschaftspolitischen Perspektivierung gesetzt und gibt sich als politische Rede, die sie gleichwohl ist, nicht mehr zu erkennen. Im Gegensatz zu dieser sich betriebswirtschaftlich garnierenden Rede und ihren Versprechen von wirtschaftlicher Effizienz und Konkurrenzfähigkeit universitärer »Unternehmen« werden die Universitäten heute in dem Versuch, ihre Leistungen in Lehre und Forschung qualitativ zu erhöhen, durch eine maßlose Bürokratisierung behindert. Die administrative Überlastung der Hochschullehrer ist in einem bisher unbekanntem Ausmaß gewachsen. Die Erarbeitung neuer Studienverlaufpläne, eine neuartige statistische Selbsterfassung der Institute, Begutachtung von Studienleistungen in Permanenz, die Selbstdarstellungen für Evaluierungen jeglicher Art und die Anforderungen im Zusammenhang mit den sich periodisch wiederholenden Akkreditierungen (nach dem Prinzip des »peer review«, der Bewertung durch und von seinesgleichen) bewirken in ihrem Resultat eine Aushöhlung der fragilen Zeitreserven, die für Weiterentwicklungen und originäre Forschungen verbleiben. Zunehmend standardisierte, modisch zurechtfrisierete Forschungsanträge sind die Folge und bilden gleichzeitig immer mehr die einzigen Anträge, die für Drittmittelgeber lesbar sind und zu Bewilligungen führen. Im Konflikt zwischen wissenschaftsfremden Anforder-

1 Alenka Zupancic: Das Reale einer Illusion. Kant und Lacan. Frankfurt am Main 2001.

rungen und Forschungsinteressen verliert die Lehre, die, aufgrund des Drucks zur Verkürzung von Studienzeiten, eine erhebliche Intensivierung erfahren müsste – und zwar in Form von Zeit, die Lehrende gemeinsam mit Studierenden teilen.

Isoliert von gesellschaftspolitischen Fragestellungen stellt sich die inneruniversitäre Perspektive entsprechend kurzfristig und kleinschrittig dar. Üblicherweise werden in dieser Perspektive unhaltbare Zustände an den Universitäten seit den 1980er Jahren und die gegenwärtige Einführung des Bachelor- und Master-Systems gegeneinander aufgerechnet. Als unhaltbar erschienen dabei insbesondere die hohen Studienabbrecherzahlen – in den Geisteswissenschaften schlossen bundesweit nur 40 % der Studienanfänger ihr Studium ab, an der Ruhr-Universität sollen es im Durchschnitt 25 % gewesen sein, in manchen Fächern wie der nicht-zulassungsbeschränkten Germanistik an der Ruhr-Universität waren es gar nur 16 %. Des Weiteren wurde die durchschnittlich zu lange Studiendauer moniert, während dazu jedoch keine Zahlen in Umlauf gebracht wurden und gleichzeitig jegliche Initiative fehlte, um unter den Langzeitstudenten diejenigen, die ihr Nichtstudium wegen günstigerer Sozialleistungen endlos verlängerten, von denen zu unterscheiden, die einen Abschluss ihres Studiums weiterhin anstrebten. Zu diesen beiden Faktoren kam das sich insbesondere für Geisteswissenschaftler radikal ändernde Gesicht möglicher Berufs- und Tätigkeitsfelder hinzu (Internetfirmen, Web-Designer, differenzierte Marketing- und Managementfunktionen im Kulturbereich), denen gegenüber die klassischen Berufsfelder (Lehrer, Lektoren, Anwälte, Architekten) ins Hintertreffen gerieten: Dies führte zur Kritik einer vermeintlich zu einseitig mit wissenschaftlichem Auftrag versehenen Universität.

Diesen, in ihrer Summe stark im Ungefähren verbleibenden Faktoren wurde das Bild einer veränderten Interessenlage der heute Studierenden entnommen. Es sei notwendig, so hieß es, zu unterscheiden zwischen einer größeren Anzahl von Studierenden, die ein Studium nur im Sinn einer weiterbildenden und horizontenerweiternden Phase vor ihrer Orientierung im berufspraktischen Feld aufsuchten, und einer geringeren Anzahl von Studierenden, die ein wissenschaftliches Studium im herkömmlichen Sinn absolvieren wollten. Statistische Daten fehlten allenthalben. Warum dieser Befund nicht zu einem verstärkten Ausbau ausbildender Einrichtungen führen sollte, während für die wissenschaftlichen Studienansprüche ein entsprechendes Angebot an den Universitäten bereitgehalten würde, stand aus der isolierten inneruniversitären Perspektive nicht zur Debatte. Stattdessen realisierte der Bologna-Prozess eine generelle Degradierung zunächst aller Universitäten, indem ihnen mit dem Bachelor und einer entsprechend auf die bloße Absolvierung eines Kurzzeitstudi-

ums eingestellten Studentenschaft die Durchführung von Studiengängen auf Fachhochschulniveau zugemutet wurde. Darüber hinaus werden die Universitäten mit ihren geringfügigen personellen Reserven, die nicht vollständig im Lehr- und Prüfungsprozedere für den Bachelor gebunden sind, in die Konkurrenz um Forschungsareale und Drittmittelgelder gegeneinander getrieben. Dabei wirkt sich erschwerend aus, dass die Forschungsgelder, obwohl namentlich beantragt und bewilligt, zunehmend stärker in Abhängigkeit vom Ranking-Stellenwert der jeweiligen Universität und ihren Forschungsschwerpunkten vergeben werden – um auf diese Weise die vorsätzliche Kategorisierung der Universitäten in erst-, zweit- und drittklassige voranzutreiben.

Unwillentlich Beteiligte

Alle diese Prozesse zeichnen sich durch eigenartige Realitätsmächtigkeit aus. Sie stellen neue Realitäten in Form einer Doppelbewegung her, wie sie für alle Modernisierungsprozesse kennzeichnend ist: Zum einen agieren sie hinter dem Rücken der Betroffenen, wie z. B. die seinerzeit völlig unbeachtete und unkommentierte Konferenz von Bologna, zum anderen verwirklichen sie sich nur mit den Betroffenen, die z. B. die neuen Studiengänge nach bestem Wissen und Gewissen entwerfen und einrichten. Einerseits gezwungen, andererseits beteiligt, ähnelt die Lage der Hochschulangehörigen derjenigen des Messers im Fall der unabsichtlichen Tötung. Weder sind sie bloßes Werkzeug in der Hand einer klar umrissenen Absicht noch Subjekte, die in diesen Prozessen nach eigenem Willen verfahren und *sich anders* entscheiden könnten. Für unwillentlich Beteiligte, die wie das genannte Messer »eher (in die Beteiligung) fliehen, als dass sie (wie Tatwerkzeuge) geworfen werden«², kannte das antike griechische Recht einst einen eigenen Gerichtshof. Dieser verhandelte gegen unwillentliche Täter, Objekte und Tiere, denen gemeinsam ist, dass sie nicht über Sprache oder die Rede der Verteidigung verfügten. Die vielerorts monierte Sprachlosigkeit der Hochschulangehörigen, die zuvor einen »unhaltbaren Zustand« der Universitäten akzeptierten und nun eine »Modernisierung« durchführen, die sie in dieser Weise nicht wollen, entspricht genau dieser Sprachlosigkeit unwillentlicher Täter, für die das griechische Recht einen eigenen Status und eine ebensolche Gerichtsbarkeit kannte. Moderne Bedingungen, die das Subjekt als Souverän seiner Handlungen gleichwie voraussetzen, fordern die Rede der Verantwort-

2 Cornelia Vismann: Schuld ist das Ding, in: Rüdiger Campe/Michael Niehaus (Hg.): Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider, Heidelberg 2004, S. 11-22, hier S. 13.

tung, der Rechtfertigung oder der Verteidigung. Diese Rede kann sich jedoch unter der Voraussetzung einer unwillentlichen Beteiligung nicht einstellen. Zu weit entfernt von der Sphäre des Gesetzes fällt jeder Versuch einer Übernahme von Verantwortung für das Gesamtprozedere dieser Modernisierung, ihre entschiedene Ablehnung oder Befürwortung, naiv aus. Zudem ist die Ebene der gesetzlichen Grundlagen zwischen Europa-Richtlinien, Exekutivvereinbarungen, Absichtserklärungen, Weisungen, Empfehlungen mit Gesetzeskraft oder ohne selbst fragwürdig und unklar geworden.³ Im Riss zwischen außer- und inneruniversitärer Perspektive geht es daher für jeden beteiligten Hochschulangehörigen zunächst darum, den Ort zu bestimmen, von dem aus er oder sie sprechen und Position beziehen könnte.

2001 begannen die Lehrenden und Studentenvertretungen unserer Fakultät die Richtlinien der Bologna-Konferenz 1999 für die europaweite Einführung des Bachelor- und Master-Studiums zu diskutieren.⁴ Dabei waren sich die Beteiligten völlig im Unklaren darüber, inwieweit diese gesetzlich bindend waren oder lediglich Weisungen darstellten.⁵ Unter einem Rektor, der seine Tätigkeit in seiner vierjährigen Amtszeit damit zu verknüpfen trachtete, dass »seine« Universität als eine der ersten »flächendeckend«, wie es hieß, die Bachelor- und Master-Studiengänge anbieten würde, entschied sich die Ruhr-Universität mehrheitlich für deren rasche und alternativlose Einrichtung.

Die Differenzierung zwischen einem praxisnäheren Bachelor-Studium und einem konsekutiven, eher wissenschaftlich ausgerichteten Master-Studiengang leuchtete einer Mehrheit der Professoren unserer Fakultät zunächst ein. Dabei dachten die meisten an neu zu entwickelnde Bachelor-Studiengänge, die mit einer Reihe von zusätzlichen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Lehrkräften ausgestattet wür-

3 Vgl. Joachim Lege: Der Hochschul-TÜV im vorliegenden Band.

4 »Es gibt in Deutschland so viele Bologna-Prozesse, wie es Hochschulen gibt«, konstatiert die Politologin Katrin Toens, die sich in Hamburg über die Bachelor-Master-Umstellung in Deutschland habilitiert. Zit. n.: Der Spiegel Nr. 18 vom 28.4.2008, S. 60. Da dieser Befund auch unserer Wahrnehmung entspricht, sind hier und im Folgenden alle genannten Argumente und Zahlen keine eigens erhobenen, sondern diejenigen, die den beteiligten Hochschulangehörigen in unserem Fall zur Verfügung standen. Alle diesbezüglichen Angaben verstehen sich als exemplarisch im Sinne des Zitats von Katrin Toens.

5 Dass sie nicht gesetzlich bindend sind, stellt Joachim Lege unter Verweis auf das Hochschulrahmengesetz, Paragraph 19 dar, das lediglich vorsieht, dass die Hochschulen Bachelor- und Master-Studiengänge einrichten »können«. Vgl. Lege, »Der Hochschul-TÜV«.

den. Es stellte sich jedoch sehr schnell heraus, dass das völlige Luftschlösser waren: Nicht nur der neu zu konzipierende Bachelor-Studiengang, sondern auch der völlig neue, immerhin ein Drittel des gesamten Bachelor-Studiums bestreitende sogenannte ›Optionalbereich‹ sollten, nach einer kurzen, zusätzlich gewährten Übergangsfinanzierung, durch die bestehenden Etats und die bestehende Personaldecke kostenneutral realisiert werden. Dass die Einrichtung des Optionalbereichs, der im Sinne eines Studium generale ein zusätzliches Studienpflichtangebot im Umfang einer mittleren Volkshochschule darstellt, erfolgen könne, ohne dass dafür ein einziger Cent mehr bereitgestellt würde, konfrontierte auch die letzten, noch für einen möglichen Sinn dieser Reform Plädierenden unsanft mit den Tatsachen. Ein möglicher Sinn dieser Reform hätte, auch in Bezug auf die angestrebte bessere Betreuungsrelation, einer erheblichen Erweiterung und Differenzierung von wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Lehrenden bedurft. Doch eine ›Verstärkung des wissenschaftlichen und administrativen Personals‹, wie sie auch die Bologna-ergebene Hochschulrektorenkonferenz als ›Bedingung‹ für die Einführung der neuen Studiengänge von Anfang an gefordert hatte, wurde von den Hochschulpolitikern weder gehört noch erfüllt. Im Gegenteil: Während die Studierendenzahlen, auch im Zuge der inzwischen eingeführten neuen Studiengänge, weiter steigen, sinken die öffentlichen Ausgaben für Hochschulen, gemessen am Bruttoinlandsprodukt, kontinuierlich.⁶

Ruin der außeruniversitären Perspektive: Kontrolle ohne Verantwortung

Der Staat zieht sich – zuletzt konkretisiert im »Hochschulfreiheitsgesetz« – aus seiner Aufgabe der staatlichen Förderung und des Schutzes der Universitäten und Hochschulen kontinuierlich zurück. Dieser Vorgang selbst ist ein ganz anderer als der von leeren öffentlichen Kassen. Womit hier im Innersten gebrochen wird, ist der ehemals bürgerliche und 1968 demokratisch erneuerte Pakt, der das Bildungswesen als eine öffentliche

6 Diese Abwärtsspirale wird in zahlreichen Artikeln zur Hochschulpolitik konstatiert. Exemplarisch: Zwischen 2002 und 2006 verringerte sich die jährliche Haushaltszuweisung im Fall unseres Instituts um mehr als ein Drittel. Inzwischen sind die universitären Etats durch die Einführung der Studiengebühren (an der Ruhr-Universität seit dem Sommersemester 2007) von den schlimmsten Engpässen entlastet. Etwa 35 % der Gesamtsumme erreicht die Institute und ist dort satzungsgemäß ausschließlich zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen bestimmt.

und die Öffentlichkeit angehende Aufgabe versteht – und zwar im Sinn der nachkommenden Generationen, an deren Bildung und geistigen Fähigkeiten eine differenzierte moderne Gesellschaft ein vitales Interesse hegen muss. Womit weiterhin gebrochen wird, ist der staatlich verbürgte Schutz einer freien, unabhängigen Wissenschaft, die, als Grundrecht anerkannt, ihren Ort in dem staatlich geschaffenen und unter dem Begriff der »Hochschulautonomie« garantierten Freiraum der Universitäten besaß. Mit seinem doppelten Rückzug – aus Schutz und Förderung – löst sich der Staat nicht nur als Geldgeber von den Universitäten, sondern viel weitergehend als diejenige Instanz, die ihnen gegenüber bis dahin das allgemeine Interesse, die Interessen der Öffentlichkeit und der Gesellschaft verwaltet hat. Im gegenwärtigen Prozedere fällt auf, dass dieser andere Aspekt, in dem der Staat mehr ist als nur ein Geldgeber, zunehmend unklarer wird – wiewohl er nicht aufhört, eine Rolle zu spielen. Diese Rolle fällt umso diabolischer aus, als sie auf das ihr traditionellerweise zugehörige Vokabular der öffentlichen Interessensvertretung vollständig verzichtet. Zum einen behauptet der Staat, nicht mehr als ein Geldgeber zu sein, der sich in dieser Funktion zum Rückzug genötigt sieht. Zum anderen jedoch zwingt der Staat – und zwar mit der Kraft seines anderen, unerörtert bleibenden Aspekts der *öffentlichen* Hand – die ehemals geförderten Universitäten dazu, selbst Gelder (Studiengebühren) zu akquirieren und sich immer tiefer in die Abhängigkeit von Drittmittelzuwendungen zu begeben. Er zwingt die Hochschulen zu einer Logik, nach der bis dahin weder Staat noch Universitäten, sondern »Dritte« urteilen: Attraktivität von Produkten (Studiengänge, Abschlüsse, Forschungsprojekte) und deren Durchsetzung auf einem Markt (der konkurrierenden Hochschulen), der Anerkennung in finanzieller Ausstattung (»Exzellenz«) zum Ausdruck bringt und sich zusätzlich in hybrider Weise zum Ausweis von »Verwertbarkeit« auf dem Arbeitsmarkt aufschwingt. Er zwingt die Universitäten, sich als Wirtschaftsfaktor aufzufassen bzw. als ein Unternehmen, das nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten verfährt.

Genau diese Verschiebung in die Form des Unternehmens bei gleichzeitiger Verabschiedung der genuin universitären Terminologie aus der Zeit ihrer Autonomie – Erkenntnisse, die sich nach Maßgabe der Wahrheit gegenüber anderen Anerkennung verschaffen – war Gegenstand des staatlichen »Hochschulfreiheitsgesetzes« in NRW 2006. Nach Jahrzehnten direkter behördlicher Eingriffe, problematischer Hochschulrahmengesetzgebungen und Eckdatenverordnungen schrieb sich der Staat den Begriff der »Freiheit« auf die Fahnen, um ihn gegen die Universitäten zu wenden, deren Autonomie durch die staatlichen Regulierungen (bis hin zum Umfang von Lehrdeputaten oder Vorlesungszeiten) zuneh-

mend fadenscheinig geworden war. Zynischerweise wurde dieses Gesetz mit denselben Worten angepriesen, die zuvor die um ihre Autonomie vergeblich klagenden Hochschulvertretungen gebraucht hatten: Was diese nicht erreicht hatten, versprach jetzt das »Hochschulfreiheitsgesetz«, nämlich die »Befreiung von hemmenden Regularien und überflüssigen Vorschriften«⁷ auf einen Schlag. Woran sich die so plötzlich in die wirtschaftliche Autonomie verbannten Universitäten und Hochschulen in Zukunft halten werden, entscheidet sich mangels Alternativen. Realiter stehen sie schlimmer da als mit leeren Händen. Sie werden also – das »Hochschulfreiheitsgesetz« hat sie als Unternehmen definiert, die erklärtermaßen in Konkurs gehen können und gegebenenfalls Bankrott anmelden müssen – als erstes in den Kampf um das Geld eintreten (Studiengebühren, Drittmittel). Gleichzeitig werden sie unter dem enormen Zeitdruck, der sich aus den permanent in Bewegung befindlichen Prozessen der immer zahlreicher und schneller Studierenden, Akkreditierungen, Evaluierungen, Drittmittelanträge, Ablehnungen, Zuweisungen, Cluster etc. ergibt, um eine nennenswerte Qualität bemüht sein. Da diese sich kurzfristig nur im neuen Muster der Exzellenzinitiativen zum Ausdruck bringen lässt, werden sie in den interuniversitären Wettbewerb zur Ermittlung von exzellenten, mittleren sowie bloß regional bedeutenden Rangstufen eintreten. Die Kriterien dafür liegen, wie Ursula Link-Heer gezeigt hat, beim Gütersloher Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE) schon vor. Deren »Vorschläge« wurden und werden von den Konferenzen der Hochschulrektoren (HRK) und den der Kultusminister (KMK) übernommen und auf dem Weg der Verordnung den Hochschulleitungen zur Ausführung überstellt. Der gegenwärtige Ruin der Universitäten geht vom Zentrum aus. Ein System permanenter Datenerfassungen, das selbst alles andere als systematisch erscheint und in ständig wechselnden Konstellationen um seine eigene Zentrierung ringt, kontrolliert diesen Prozess. Wo früher »verantwortliche Hochschulpolitiker« zumindest namentlich bekannt waren, herrscht jetzt die pure Kontrolle ohne Verantwortung.

Mein Augenmerk gilt der Verantwortung. Sie ist nicht nur durch die entfallene Opposition zwischen Hochschulen und staatlicher Regulierung unkenntlich geworden, sondern auch durch die Deregulierung staatlicher Interventionen auf dem Weg von Verordnungen, Weisungen, Begutachtungen durch Agenturen, Konferenzen, Ländervertretungen in unterschiedlichsten Zusammensetzungen. Des Weiteren ist jedoch auch der Versuch einzelner Hochschulangehöriger, Verantwortung gegen oder

7 Brief vom Dezernat 3 an alle Hochschullehrer der Ruhr-Universität Bochum vom 12.12.2006.

auch für diese Reform in Gänze zu übernehmen, unmöglich geworden. Wer versucht, im Namen der Allgemeinheit eine Trennlinie durch das Gestrüpp europäischer Neuordnungen zu ziehen, um mit anderen, rettenden Vorschlägen aufzuwarten, agiert entweder schonungslos naiv oder überfordert sich in hysterischer Weise selbst. Der Bachelor ist zu Tode reformiert und unterbietet die bei seiner Einführung gegebenen Versprechen (erhöhte Mobilität, sinkende Abbrecherquoten, Berufsqualifikation) eklatant. Gleichwohl hält die Hochschulrektorenkonferenz daran fest, jetzt auch noch die Lehrer, Juristen und Mediziner in die Bachelor-Strukturen hineinzuzwingen. Dazwischen stellt sich die Frage nach dem Ort, von dem aus sich sprechen, Opposition beziehen und Verantwortung übernehmen lässt – dennoch.

Inneruniversitärer Ruin: Die Trennung von Forschung und Lehre

In seinem, für die Geisteswissenschaften folgenreichen Buch *Aufschreibesysteme 1800/1900* hat Friedrich Kittler die Gründungsgeste der Universität im Prozedere der Vorlesung ausgemacht, im Vorgang, dass Studierende der Verfertigung von Gedanken und Wissen ihrer Lehrenden in einer öffentlichen Vorlesung teilhaftig wurden, noch bevor dieses in Buchform der allgemeinen lesenden Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde. In diesem Vorsprung, den das Auditorium der Studenten bildete, gründete ihre besondere Beteiligung an der Universität, die damit erst zur Körperschaft wurde. Die Entwicklung der Universitäten im 20. Jahrhundert in den Blick nehmend, interessiert an dieser »Gründungsgeste« jedoch nicht nur ihre mediale Form als Szenario des Hörens, sondern auch, dass sie sich im Abstand zumindest einer akademischen Generation vollzieht. Zwischen denen, die reden und jenen, die hören und die – wie es noch heute Praxis an den französischen Universitäten ist – das Recht zur eigenen Rede üblicherweise erst mit dem Examen erwerben, existiert der generationenspezifische Abstand zwischen Vorangehenden und Nachkommenden. Über diesen Abstand gründet und generiert sich der Ort der modernen Universität. Seine universitätsspezifische Ausformung, mit der er sich von der Situation des schulischen Lernens grundlegend unterscheidet, ist das Postulat der »Einheit von Forschung und Lehre«. Mit seinem Kern einer Praxis der Reflexion von offenen Fragen, Gegenständen und Wissen, das nicht schon feststeht, bildet es die Grundlage jener Seminar-Universität, die mit dem Namen Humboldts verknüpft ist. In der Konsequenz liegt im Postulat der Einheit von Forschung und Lehre jedoch nicht nur eine Idee, sondern auch eine über lange Zeit ausgeübte

und modifizierte Praxis vor, die ein Modell des generationenübergreifenden Lernens bietet, das uns heute mehr denn je lieb und teuer sein sollte.

Ähnlich wie im Fall der Deregulierungen im Bereich öffentlicher Hochschulpolitik, die einst die ›Freiheit der Forschung‹ schützte, um sie heute vorbehaltlos durch die reale Allgemeinheit von Planwirtschaft und Markt zu ersetzen, erodiert auch der andere Grundpfeiler, auf dem die Idee der Universität beruht. Die Praxis einer ›Einheit von Forschung und Lehre‹ wird seit langem durch die direkte Durchsetzung gesellschaftspolitischer Interessen in den Universitäten unterminiert, indem diese kontinuierlich zur Aufnahme immer größerer Anteile eines Jahrgangs gezwungen werden. Das undurchdachte und unorganisierte Größenwachstum der Universitäten führte zu einer Situation, in der die wechselseitige Durchdringung von Forschung und Lehre immer schwieriger herzustellen war, zumal die Lehre von einer massenhaften Prüfungs- und Betreuungspraxis begleitet war, die sich zeitlich kaum noch bewältigen ließ. Dennoch wurde die Vermittlung dieser beiden widerstreitenden Felder immer wieder angestrebt und auf der Ebene eines kräfteraubenden Zeitmanagements so weit wie möglich verwirklicht – lag doch gerade in ihrem Widerstreit dasjenige produktive Element, das die Lehre über eine leerlaufende ›Wissensvermittlung‹ erhob und die Forschung aus ihrer Isolation einer bloßen Schreibtischtat hinausführte. Der Balanceakt zwischen den auseinanderstrebenden Bereichen von Lehre und Forschung wahrte den Lebensfaden der Universität, das, was ihr als Korporation Existenz und Freiheit dennoch sicherte. Damit soll, dem Willen der Konsortien und Konferenzen zufolge, die in Deutschland an der Ersetzung aller Diplom- und Magister-Studiengänge durch Bachelor und Master bis zum Jahr 2010 arbeiten, Schluss sein. Vorgesehen ist die Differenzierung zwischen Universitätsstandorten, die vorrangig, wenn nicht gar ausschließlich, der Lehre *oder* der Forschung zugeschlagen werden.

Im Hintergrund dieses gewaltsamen Auseinanderreißen von Forschung und Lehre wirkt die Generationenproblematik, die in unserer Gesellschaft derzeit offenkundig wird. Die Generationenfrage bedeutet nicht nur, dass der Anteil der Alten einschließlich ihrer Renten- und Pflegeprobleme unverhältnismäßig stark zunimmt, sondern auch, dass diese Gesellschaft mit den nachkommenden jüngeren Generationen immer weniger anzufangen weiß. Postindustrielle Gesellschaften haben für die, die in ihnen nachkommen, immer weniger Orte. Unter diesem Gesichtspunkt stehen ihnen die jüngeren Generationen wie eine Masse mit den schier unlösbaren Problemen ihrer ›Aufbewahrung‹ entgegen. Obwohl es sich, von der Alterspyramide her gesehen, andersherum verhält und die Jüngeren als Angehörige einer tendenziellen Minderheit eher

umworben werden müssten, ist das Gegenteil der Fall. Die überalterten Gesellschaften reagieren auf die Masse ihrer Nachkommen zum Teil aggressiv im Sinne der Besitzstandswahrung zu eigenen Gunsten, zum anderen Teil zutiefst ratlos und panisch. Vor diesem Hintergrund entstehen die hastigen, in ihrer Eile kaum zu überbietenden Regulationen, die auf sofortige Effizienz drängen: Ein verkürztes Pseudostudium für die Massen an Hochschulen, für die als reine Lehr- und Lernstandorte die Klassifizierung ›nur noch regional bedeutend‹ bereitsteht.

So stoßen in der Hochschulsituation aktuell zwei Problemlagen aufeinander. Zum einen werden die Hochschulen zunehmend zu marktwirtschaftlicher Konformität gezwungen, zum anderen drängen die überalterten Gesellschaften darauf, dass immer höhere Anteile eines Geburtenjahrgangs von den Universitäten und Hochschulen aufgenommen werden.⁸ Die neuen Studiengänge verschärfen diese Situation zusätzlich und führen, zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern, zu einem drastischen Anstieg der Auslastungsquoten. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung ist die Einführung von ausschließlich mit der Lehre beschäftigten sogenannten ›Lecturers‹ vorgesehen. Gleichzeitig wird eine teilweise Ersetzung des Präsenzstudiums durch ›E-Learning‹ über das Internet vorbereitet. Die Umriss einer ganz neuen Massenuniversität scheinen hier auf. Sie umschließt nicht mehr diejenigen, die in ihr lernen und lehren. Anstelle der Präsenz herrscht eine grenzenlose Onlinebereitschaft der einzelnen. Zugänge sichern elektronische Karten, für die ›Studiengebühren‹ erhoben werden. Die Masse ist insofern vom Tisch, als sie nicht mehr sichtbar ist. In einem elektronischen Programm sind alle Daten erfasst, die den jeweiligen Stand des einzelnen angeben und jederzeit abrufbar sind: Die Anzahl von Credit Points für geleistete Workload-Stunden, Seminarbelegungen, Protokolle, Referate, Hausarbeiten, Noten, Prüfungsleistungen. Das ist keine Science-Fiction, sondern mit der Einführung des VSPL-Systems schon eingerichtete Realität: die lückenlose Erfassung bei gleichzeitig permanent möglicher Kontrolle. Der Zugang zur Information, die Datenerfassung und ihre Bewirtschaftung setzen sich tendenziell an die Stelle der klassischen Korporationen. Michel Foucault und Gilles Deleuze haben diese Formenwechsel unter den Termini der Gouvernementalität und der Kontrollgesellschaften zu analysieren begonnen. Im Fall der Schulen und Universitäten sieht De-

8 Um 1900 waren es etwa vier Prozent eines Jahrgangs, die studiert haben, um 1970 waren es zwölf Prozent, heute sind es in NRW 37 % und im Bundesdurchschnitt 40 %. Die zuständigen Minister werden – mit Blick auf die osteuropäischen Nachbarländer, die Quoten von 60 % und mehr aufweisen – weiter gedrängt werden, diese Zahlen zu steigern, zumal die nachfragestärksten Jahrgänge erst für 2012 bis 2014 errechnet sind.

leuze dabei tendenziell wirksam werden: »die Formen kontinuierlicher Kontrolle und die Einwirkung der permanenten Weiterbildung auf die Schule, dementsprechend die Preisgabe jeglicher Forschung an der Universität, die Einführung des ›Unternehmens‹ auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens«⁹.

Das Problem der Generationen

Neben die Krise der Institutionen und öffentlichen Korporationen tritt die Krise der Familie – nicht additiv, sondern durch dieselben Formveränderungen der globalisierten Kontrollgesellschaften verursacht, die heute zur Analyse ausstehen. Wie jene war auch die Familie ein Verbund mit eigenen Gesetzen, die von Deleuze anschaulich beschrieben werden: Sie regelten, was ›man nicht vor anderen‹ sagte oder tat, bis man in die Schule kam, wo man ›nicht zu Hause‹ war oder später in die Universität, die man ›nicht mit der Schule verwechseln‹ durfte. Das Individuum durchlief diese analogen Milieus, in denen es immer wieder von vorne anfangen musste, sukzessive. Mit den schulischen, beruflichen, bildenden oder ausbildenden Korporationen teilte die Familie das Merkmal, dass sie ein ›Heim‹ bildete, in dem sich unterschiedliche Generationen konfliktreich aufeinander bezogen: als Ältere und Jüngere, Lehrende und Lernende, Erzieher und Zöglinge, Meister und Schüler, die sich in allen Spielarten der Unterweisung, der Repression, der Disziplinierung, des Widerstands, der Unterredung und Hilfe generationenübergreifend austauschten. An die Stelle ihres gehegten, wenn auch nicht unbedingt friedlichen Austauschs, der Nachkommen, Schüler, Werke und Stafettenübergaben generierte, tritt heute die Generationenproblematik ›pur‹ in Erscheinung. Das Generieren selbst gelingt in dem Maße nicht mehr, in dem sich Formen einer permanenten Kontrolle durchsetzen, die – mit dem freiheitlichem Anstrich der Gleichbehandlung versehen – jederzeit alles ›checken‹, während die klassischen Korporationen in die Form von ›Unternehmen‹ überführt werden, in denen sich Anbieter und Kunden gegenüberstehen. Auf der Seite der Kunden stauen sich die jüngeren Generationen. Vor allem für die jungen Erwachsenen unter ihnen halten Gesellschaften in dem Maße, in dem es nicht mehr um Produktion (von Wissen, Gegenständen und Produkten), sondern nur noch um Marktanteile für Produkte geht (die ›irgendwo‹ hergestellt werden), immer weniger Orte bereit. Wo früher Ausbildungen, Fertigkeiten, Reifezeiten und

9 Gilles Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt am Main 1993, S. 254-262, hier S. 261.

Abschlüsse vonnöten waren, sind heute tendenziell nur noch Fremdsprachen und bestimmte Selbsttechnologien gefragt, unter ihnen vor allem Mobilität, Unabhängigkeit und absolute Selbstständigkeit. Die Beherrschung seiner selbst als Marktform, umgangssprachlich ›Ich-AG‹, ist an die Stelle der vormaligen zweiten, sozialen Geburt getreten, die nicht mehr stattfindet. Einst setzte der ›Eintritt‹ in die Gesellschaft Vorgänger voraus und ältere Generationen, die ihren Platz abtreten. Doch die überalterten Gesellschaften sind dazu immer weniger bereit und fähig. Für sie rückt die Sorge in den Vordergrund, wie die sich immer länger dehnen- den Jahrzehnte nach dem Beruf organisiert werden können – selbstständig, flexibel, kulturell und medizinisch rundum versorgt. Das Wissen, wie Generationen einander ablösen können, indem die vorangehende Generation der nachfolgenden einen Platz einräumt, ist abhanden gekommen.

Die Folgen des »Generationenbruchs«, den Hannah Arendt schon für die »Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg«¹⁰ konstatiert, bedeuten für die Jüngeren vor allem, dass sie nicht nachzufolgen vermögen. An der Stelle der vormaligen sozialen Geburt entsteht ein Lauern, eine permanente Bereitschaft und Pflege der eigenen Kompatibilität durch Praktika, Weiterbildungen und kurzfristige Selbstverwendungen gegen Bezahlung. Damit entfällt jedoch die juristisch-symbolische Dimension einer Beziehung und Einordnung in die Sphäre des Sozialen. Die jüngeren Generationen bleiben ort- und beziehungslos. Sie wissen im wahrsten Sinne des Wortes nicht wohin: nicht einbezogen und nicht sinnvoll eingetragen in die symbolische Grammatik des Sozialen. Sie stauen sich in den Bildungseinrichtungen, den weiterführenden Schulen, in befristeten Projekten, Weiterbildungen, semikünstlerischen Aktivitäten, auf dem freien Markt. Im Bereich der Universitäten zeigen sich heute besonders prägnant die Merkmale einer neoliberalen Politik, die den Generationenstau der Jüngeren nicht nur zulässt und verwaltet, sondern zusätzlich als eine attraktive öffentliche Einnahmequelle bewirtschaftet.

Wo das Wort »Generationenvertrag« in den gegenwärtigen Debatten auftaucht, wird es im Zusammenhang damit verwendet, dass immer älter werdende Alte immer weniger Jüngeren gegenüberstehen und somit der ›Vertrag‹ einer gegenseitigen Verpflichtung und Sorge in Gefahr sei. Das Wort suggeriert in dieser Hinsicht ein Band der Wechselseitigkeit, ein demokratistisch gedeutetes Geben und Nehmen, einen Austausch von Schutz- und Sorgeleistungen. Dass das Wort ›Vertrag‹ auf eine juristische Dimension verweist, in der die Bezeichnungen ›Eltern‹ oder ›Kinder‹,

10 Hannah Arendt: Denktagebuch. 1950-1973. 2 Bde., hrsg. von Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann, München, Zürich 2002, S. 300.

jenseits bloß genetischer Bande, Rechtspositionen beschreiben, scheint in Vergessenheit geraten zu sein. Vergessen und verdrängt erscheint ebenso das asymmetrische, hierarchische Gefälle im Verhältnis der Generationen, das sich nicht ausgleichen lässt, sondern zerstörerisch wirkt, wenn die Erinnerung an die Grenze entfällt, die es verbietet, dass sich die Plätze der Generationen ineinanderschieben und delirieren.

Während die Älteren eine solide Interessenvertretung in jenen Politikern haben, die ihrem eigenen Älterwerden entgegensehen, fehlt eine vergleichbare Interessenvertretung für junge Erwachsene. Der Satz, den der älter werdende Elias Canetti auf das Altern bezog, gilt heute für die Jüngeren: »Ganz unmöglich ist es, über die Ungerechtigkeit der Lebensalter hinwegzukommen.«¹¹

Die unverzichtbare Einheit von Lehre von Forschung

Die Einheit von Lehre und Forschung bildet meines Erachtens das politische Herzstück der Universität. In der Konsequenz stellt sie ein Modell des generationenübergreifenden Lernens dar. Es handelt sich dabei um eine paradoxe Einheit, in der das Forschen als prestigeträchtige, mit Drittmitteln sowie öffentlicher Anerkennung belohnte Tätigkeit immer im Widerspruch zur zeitintensiven, von niemandem außerhalb der Beteiligten wahrgenommenen oder gar belohnten Lehre steht. Die ›Einheit‹ von Forschung und Lehre ist eine Behauptung, ein Programm, ein Anspruch und eine widerstrebige Fügung. Aber wie so oft lassen sich nur aus dem unvereinbaren Paradox die produktiven Funken schlagen und sonst aus gar nichts.

Man halte sich nur für einen Moment die Konsequenzen eines Auseinanderreißen dieser beiden Pole vor Augen: Eine Lehre, die nur noch Lehre wäre, hätte mit ihrer Referenzlosigkeit und ihrem zunehmenden Privatismus zu kämpfen. Die Beteiligten verfügten durch die fehlende Außenwahrnehmung und damit eben wie in der Lehranstalt einer Schule auch über keinen nennbaren Maßstab. Die Lehre geriet in den Sog der Ausbildung, deren Lehrkräfte dazu neigen, die fehlende öffentliche Reputation ihres Bereichs durch die Spielarten eines psychologisch zweifelhaften Imagegewinns bei ihren Studierenden auszugleichen. Umgekehrt wäre eine Forschung, die nur noch Forschung unter Forschern wäre, vergleichsweise kaum besser dran. Sie würde sich strikt in Rich-

11 Elias Canetti, zit. n.: Silvia Bovenschen: Älter werden, Frankfurt am Main 2006, S. 75.

tung der von Barbara Hahn skizzierten Verhältnisse einer tautologischen Publikationspraxis bewegen, in der die mehr oder weniger renommierten Orte der Publikation als Auskunft über den Stellenwert einer Forschungsarbeit genügen. Publikationen, die nicht mehr über eine persönliche Vermittlung Eingang in die Lehre finden, verkümmern zu Fußnoten in Bewerbungsverfahren und verfügen ansonsten über Leserschaften im zweistelligen Bereich.

Die Einheit von Forschung und Lehre ist in ihrem Format nicht einfach gegeben. In ihrer paradoxen Struktur wird sie zudem noch von vielen Seiten angegriffen und unterminiert. Dennoch ist sie das einzige Moment, das die Universitätsprofessoren heute weiterhin in der Hand halten. Hier ist der Ort, von dem aus sie sprechen können – und zwar nicht für andere, wie ein verkürzter Begriff der Lehre als Vermittlung nahelegt, sondern für sich: Seit langem ist die Situation der Universitäten dadurch gekennzeichnet, dass sich Professoren untereinander nicht mehr zuhören. Zu groß ist ihr Zeitdruck, ihre Spezialisierung, aber auch ihre mühsam und in permanenter Konkurrenz erarbeitete kleine Festung aus Wissen, Methoden und Gegenstandsbereichen. Diese Festung wird unter Professoren im Sinn einer falsch verstandenen Kollegialität nicht mehr riskiert. Wer sie dennoch kritisch betritt, will dem Namen und der öffentlichen Position, die an ihr hängen, offenbar schaden. Insofern finden inneruniversitäre Auseinandersetzungen in der Regel nur unter Lehrenden und Studierenden statt. Und insofern sind Lehrende, wenn es ihnen überhaupt darum zu tun ist, Wissensbestände infrage zu stellen, die Ratlosigkeit und das Staunen zuzulassen, von diesem Ort der Auseinandersetzung mit den Studierenden vollständig abhängig. Sie werden diese Abhängigkeit dankbar eingehen, wenn sie in ihr die Chance auf die Eröffnung eines Ortes begreifen, an dem es um Einsichten und Erfahrungen jenseits von nützlichen Vorteilen gleich welcher Art geht. Nach Möglichkeit und gleichzeitig mit einer Emphase, die nicht von ungefähr an den eingangs genannten emphatischen Überschuss moderner Gründungen erinnert, werden sie in die Situation des Austauschs mit vollem Risiko einsteigen.

Das volle Risiko bedeutet hier vor allem offene Fragestellungen, die sich den Lehrenden ungelöst stellen und deren Bearbeitung sich für sie selbst lohnt. Häufig genug entsteht aus der Einbeziehung der Studierenden in den Horizont dieser Fragen ein Sog, in dem sie beginnen, eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln. Diese Energie lässt sich wiederum in andere universitätsöffentliche Zusammenhänge überführen. Die Entwicklung von Formen, in denen Lehrende und Studierende ihren je eigenen Einsatz entwickeln, scheint mir eine der interessantesten Möglichkeiten dieser Keimzelle der Einheit von Lehre und Forschung. Deren Entfaltung ist, anders als es die Makro-Strategen der Reform suggerieren,

auch unter den Bedingungen der neuen Studiengänge möglich, solange der mit ihnen verordnete Zeitdruck nicht akzeptiert wird, eine Überschreitung der Regelstudienzeit bewusst riskiert oder hingenommen wird¹² und die Lehrenden auf der Mikro-Ebene der Seminare nicht darin resignieren, etwas hervorzurufen, etwas zu erfinden.

Im Gegensatz zum Phantasma der ›Wissensvermittlung‹ funktioniert dieses politische Herzstück der Universität nur, solange wir an die Welt – und sei es wider besseren Wissens – glauben. »Der Glaube an die Welt ist das, was uns am meisten fehlt; wir haben die Welt völlig verloren, wir sind ihrer beraubt worden. An die Welt glauben, das heißt zum Beispiel, Ereignisse hervorzurufen, die der Kontrolle entgehen, auch wenn sie klein sind, oder neue Zeit-Räume in die Welt zu bringen, selbst mit kleiner Oberfläche oder reduziertem Volumen.«¹³

Literatur

- Arendt, Hannah: Denktagebuch. 1950-1973, 2 Bde., hrsg. von Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann, München-Zürich 2002.
- Arendt, Hannah: Über die Revolution, München-Zürich 1968.
- Bovenschen, Silvia: Älter werden. Notizen, Frankfurt am Main 2006.
- Hahn, Barbara: Hannah Arendt – Leidenschaften, Menschen und Bücher, Berlin 2005.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt am Main 1993, S. 254-262.
- Deleuze, Gilles: Kontrolle und Werden. Gespräch mit Toni Negri, in ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt am Main 1993, S. 243-253.
- Lege, Joachim: Der Hochschul-TÜV, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.194 vom 22.8.2005, S. 7.
- Legendre, Pierre: Das Verbrechen des Gefreiten Lortie. Abhandlung über den Vater, Freiburg i. Breisgau 1998.

12 Zu den wenigen länderweit geltenden Parametern für die Mittelzuweisung gilt in NRW die Bewertung von BA-Abschlüssen mit 2 Punkten innerhalb der sechssemestrigen Regelstudienzeit und mit 1 Punkt bei überschrittener Regelstudienzeit. Für die Institute bedeutet ein Verzicht auf die Weitergabe des Zeitdrucks, geringere Mittelzuweisungen zu erhalten. An dieser Stelle bedarf es einer Entscheidung.

13 Gilles Deleuze: Kontrolle und Werden. Gespräch mit Toni Negri, in ders., Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt am Main 1993, S. 243-253, hier S. 253.

Vismann, Cornelia: Schuld ist das Ding, in: Rüdiger Campe/Michael Niehaus (Hg.): Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider, Heidelberg 2004. S. 11-22.

Zupancic, Alenka: Das Reale einer Illusion. Kant und Lacan, Frankfurt am Main 2001.

DIE ZUKUNFT DER UNIVERSITÄT

NIKOLAUS MÜLLER-SCHÖLL

I. Vorüberlegung

Von wo aus kann die Universität in ihrer augenblicklichen Krise kritisiert werden? Was ist der Ansatzpunkt für eine Kritik ihrer gegenwärtigen Entwicklung, was der Horizont einer zukünftigen Universität oder allgemeiner: Wie lässt sich heute die Zukunft der Universität denken? Was erlaubt (oder gebietet gar) heute die Kritik der bestehenden Institution – wenn einerseits jene großen Systemalternativen nicht mehr gedacht werden können, von denen aus in früheren Krisen der Universität und der Gesellschaft im Ganzen Alternativen auch für den beschränkten Bereich der Hochschule entworfen werden konnten¹, wenn andererseits erkennbar ist, dass sich der Handlungsspielraum lokaler, regionaler und nationaler Politik angesichts der Vorgänge, die manche unscharf als *Globalisierung* bezeichnen², zunehmend verkleinert?

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, auf diese Fragen von einer Perspektive her zu antworten, welche die Universität in ihrem Inneren, doch zugleich auch von außen in den Blick nimmt, welche also die Universität nicht lediglich von innen betrachtend daraufhin untersucht, ob sie denn irgendwie funktioniere, um andernfalls Vorschlä-

1 Vgl. Francis Fukuyama: *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?*, München 1992. Jean-François Lyotard: *Das postmoderne Wissen*, Graz und Wien 1986. Jean-Luc Nancy: *Das gemeinsame Erscheinen. Von der Existenz des »Kommunismus« zur Gemeinschaftlichkeit der »Existenz«*, in: Joseph Vogl (Hg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*, Frankfurt am Main 1994. Lutz Niethammer: *Posthistoire*, Hamburg 1989.

2 Vgl. zur kritischen Analyse dieses Begriffs: Jacques Derrida: *Le siècle et le pardon*, in: *Le Monde des Débats* vom Dezember 1999, S. 10-17, insb. S. 11; ders.: *Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der »Religion« an den Grenzen der bloßen Vernunft*, in: ders./Gianni Vattimo (Hg.), *Die Religion*, Frankfurt am Main 2001, S. 9-106.

ge zu ihrer Reparatur zu machen, noch lediglich von außen unter dem Gesichtspunkt, ob sie leistet, was sich die gegenwärtige Politik – bzw. die verschiedenen in ihr gebündelten und sich streitenden Interessensgruppen – von ihr erwartet. Droht die funktionale immanente Analyse über der Funktionalität die Frage zu vergessen, was als Ganzes die Universität in der Gesellschaft soll, so bleibt einer rein äußerlichen, etwa system- oder gesellschaftstheoretischen Betrachtung die in der existierenden Universität gemachte und in ihr als Institution niedergelegte Erfahrung zu ihrer Veränderung verschlossen. Beide operieren vor einem *gegenwärtigen* Horizont und tendieren dazu, die Diskussion über die Universität auf eine Kosten-Nutzen-Analyse zu verkürzen, wobei die gegenwärtig nicht artikulierten Interessen – etwa der kommenden Generationen oder der Nicht-Deutschen – unter den Tisch zu fallen drohen. Ausgehend von dem in der Geschichte der modernen Universität angelegten, mit ihrem Begriff und ihrer *Idee* gesetzten und in vergangenen wie gegenwärtigen Konflikten präsenten *Anspruch* soll stattdessen der Versuch unternommen werden, eine kritische Perspektive auf die – und genauer: jede – gegenwärtige Universität zu gewinnen. In den Krisen der Universität, so die Hypothese, wurden mit Blick auf die Universität praktisch-philosophische Fragen diskutiert, die über jede Gegenwart hinausgingen und eine *Zukunft* der Universität eröffneten. Diese Zukunft eröffnet sich jedoch nur, wenn die Krise nicht negiert oder verdrängt, sondern affirmiert und auch als Chance begriffen wird, eine überkommene Institution anders neu zu begründen.

Nach einem Blick auf zwei von mir als grundlegend für die gegenwärtige Universität betrachteten Krisen um 1800 und 1968 will ich im Kontext von Jacques Derridas Texten zur Universität, speziell seines Essays *L'université sans condition*, zeigen, dass die Zukunft der Universität nur ausgehend von einer in jeder Universität deren reale Existenz überschreitenden Instanz her gedacht werden kann, die sie bedingt, sich in ihr aber nicht erschöpft. Derrida schlägt vor, diese als »Ereignis« (und man könnte vielleicht übersetzen: als ein Sich-Ereignen des Anderen) zu bezeichnen. Man kann darin eine Reformulierung des über jede Gegenwart hinausweisenden *Potentials* der Universität sehen, das sich in jeder Krise der Universität bemerkbar machte. Dem gegenwärtigen Interesse entsprechend, gehe ich dabei auf die historischen und theoretischen Gegenstände nur insoweit ein, als in ihnen Antworten auf Erfahrungen mit der gegenwärtigen Misere angelegt sind. Diese soll schließlich zumindest in Stichworten benannt werden.

II. Die Krise um 1800, die »Idee der Universität« und der Begriff »Bildung« (Humboldt)

Die moderne deutsche Universität geht zurück auf eine tiefe Krise. Um das Jahr 1800 scheint die Universität am Ende zu sein: In Berichten liest man vom erstarrten Lehrbetrieb, von spröden Kathedervorträgen und vom Schwinden ihrer wissenschaftlichen Bedeutung. Landesherren schließen Universitäten und ersetzen sie durch fachgebundene Hochschulen, die mit einem konkreten Ausbildungsauftrag versehen werden: So werden etwa das Collegium Medico Chirurgium, Berg- und Forstakademien gegründet. Schon ist absehbar, dass die Institution Universität verschwinden wird. Da passiert, wie der Universitätshistoriker Thomas Ellwein schreibt, ein »Wunder«: Es »bestand darin, dass die Universität in Deutschland eine neue Idee hervorbrachte, sich daran trotz tiefgreifender Veränderungen orientierte und mit dieser Idee eine Unabhängigkeit erlangte, die sie vorher nie gehabt hatte.«³ In einer auf Kant zurückgehenden Diskussion, an der sich Schelling, Fichte, Schleiermacher, Heinrich Steffens und am folgenreichsten Wilhelm von Humboldt beteiligen, wird aus dem Geist von Romantik und Idealismus geboren, was man fortan als »Idee der Universität« bezeichnet.⁴ Deren institutioneller Niederschlag ist die von Humboldt konzipierte Gründung der Berliner Universität im Jahr 1810.⁵

Die Kerngedanken der humboldtschen Universitätsgründung sind oft unter den von ihm selbst benannten Gesichtspunkten der *Einsamkeit*, der *Freiheit* und des *Zusammenwirkens*⁶ beschrieben worden: Konkret schlugen sie sich nieder in der Aufteilung in vier Fakultäten, der *Freiheit* der Wissenschaften, die sich in der weitgehenden *Autonomie* der Professoren äußerte, der *Einheit von Forschung und Lehre* sowie vor allem –

3 Vgl. Thomas Ellwein: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Wiesbaden, 2. Auflage, 1997, S. 111.

4 Vgl. Ernst Anrich (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Darmstadt 1956.

5 Vgl. dazu die Sammlung von Schriften und Dokumenten: Ernst Müller (Hg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990.

6 Vgl. zu diesen Aspekten speziell Wilhelm v. Humboldt: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke in fünf Bänden, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Darmstadt 1964, S. 255-266, hier S. 255f.

als Grundlage – im Verständnis von *Wissenschaft als Bildung*. »Die Bildungsidee stammte aus der Universität und wirkte gleichzeitig auf sie zurück. Bildung bezieht sich auf den Menschen, auf seine Vernunft, auf seine geistige Unabhängigkeit von Staat und Gesellschaft. Sie bezieht sich auf den Menschen als ein Ganzes und bildet die Verfassung, die er sich selbst, seine Möglichkeiten und Fähigkeiten nutzend, erwirbt und ständig verbessert. Sie ist in dieser Allgemeinheit, die aber doch auch eine am Individuum orientierte Besonderheit ist, streng von der Berufsbildung zu unterscheiden.«⁷ Man findet diese Idee der Bildung prägnant in Humboldts Forderung nach einer allgemeinen Bildung wieder, die der besonderen beruflichen Ausbildung voranzugehen habe: »Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse«, so Humboldt in einer auf das gesamte Bildungswesen gemünzten Passage eines Berichts an den König aus dem Jahr 1809, »die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. [...] Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man (den Menschen) einseitig und er erlangt nie die Geschicklichkeit und die Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen. Der Mensch verliert dadurch an Kraft und Selbständigkeit [...]«.⁸ Vieles an dieser Forderung nach allgemeiner Bildung mag einer distanzierteren Betrachtung nicht standhalten oder müsste von heute aus zumindest mit Fragen versehen werden: Woher rührt Humboldts Imperativ, wer bestimmt, was »keinem fehlen darf« und wie unterscheidet sich der zu bildende »Charakter« vom Bündel der mit ihm verbundenen Eigenschaften. Was hat es mit der hier so selbstverständlich verwendeten Idee des mit Kraft und Selbstständigkeit ausgestatteten »Menschen« auf sich? Was grenzt sie aus und inwiefern antwortet sie bereits auf die Erfahrung eines zunehmend heteronom bestimmten einzelnen Akteurs in der Moderne...? Sieht man von solchen, an nahezu alle Äußerungen aus dieser Zeit zu stellenden Fragen einmal ab, so bleibt neben der klaren Absage an alle ständischen Bildungseinrichtungen im Unterschied zu anderen gleichzeitigen Konzeptionen an der hier propagierten Idee der Bildung und der Universität bemerkenswert, dass gerade die *Unvollkommenheit* dessen

7 T. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 116.

8 Wilhelm v. Humboldt: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809, in: W. v. Humboldt: Werke, S. 210-238, hier S. 218.

betont wird, was lehrbar ist – dass es erweitert und verbessert werden muss.

Dieser Zug kehrt in Humboldts fragmentarischer Schrift *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* dort wieder, wo es um das moderne Verständnis dessen geht, was Wissenschaft überhaupt ist: Alles beruhe darauf, »das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen«⁹. In dieser Definition findet sich der Kern dessen, was Humboldts Universitätsverständnis als ein modernes auszeichnet: Entgegenlaufend zu der im selben Text zu findenden Vorstellung der Ableitung der Universität »aus einem ursprünglichen Princip«¹⁰ und der Ausrichtung auf ein Ideal hin, auf Einheit und Vollständigkeit, wird damit ein egalitäres, radikal anti-autoritäres, evolutionäres und letztlich revolutionäres Verständnis von Wissenschaft propagiert. Wissenschaft als eine noch nicht und nie ganz Gefundene kann nicht vom Katheder gelehrt und nicht aus Büchern übermittelt werden, bedarf vielmehr der immer neuerlichen Suche. Exakt so stellt Humboldt denn auch die »Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten« dar, dass sie nämlich »Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird dadurch ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren. Beide sind für die Wissenschaft da.«¹¹ Lehrer wie Schüler gleichen sich, nimmt man diese Definition ernst, in der Universität insofern an, als beide gemeinsam nach der Lösung von Problemen suchen. Dabei lernt der Einzelne, der Mensch und Bürger, in Gestalt der ihm so vermittelten Bildung gewissermaßen nichts als das *Lernen*, die Selbstständigkeit und Freiheit, letztlich also die Fähigkeit, sich dem *immer noch zu Findenden*, schlicht gesagt: dem Neuen zuzuwenden. Bildung ist hier demnach nicht ein Begriff für das Höchste aller Spekulation oder das innere Wesen der Wissenschaft¹², sondern vielmehr für eine Befähigung, die es dem Gebildeten erlaubt, über das Bestehende hinauszuwachsen, sich von der bloß mechanischen Nachahmung des Vorhandenen abzusetzen. Bildung, mit anderen Worten, wird hier an die *Zukunft*, und genauer:

9 W. v. Humboldt: *Ueber die innere und äußere Organisation*, S. 257.

10 Vgl. ebd., S. 258.

11 Vgl. ebd., S. 256.

12 Vgl. Henrik Steffens: *Vorlesungen über die Idee der Universitäten*, in: E. Anrich (Hg.): *Die Idee der deutschen Universität*, S. 309-374, hier S. 320.

an ein je anderes, im konkreten, je einzelnen Fall immer anders Kommandes gebunden.

Die bis heute mit Humboldt verbundene Vorstellung der Einheit von Forschung und Lehre ist die logische Konsequenz aus dieser Vorstellung von Wissenschaft und Universität: Das Lehren wird von Humboldt als »Hilfsmittel« zum Studium des Forschers angesehen und nicht »als Unterbrechung der Muße zum Studium«¹³. Humboldt betont die Wichtigkeit des Vortrags vor Zuhörern, »unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist«, weil sie denjenigen anfeuere, der »an diese Art des Studiums gewöhnt ist«, und resümiert: »Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer grossen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe herumgewälzt wird, rascher und lebendiger.«¹⁴ Lehren ist demnach ein Teil des Forschens, Forschen andererseits auch unabtrennbarer Teil der universitären Lehre: »Überhaupt lässt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen, und es wäre unbegreiflich, wenn man nicht hier, sogar oft, auf Entdeckungen stossen sollte.«¹⁵ Modern an der hier propagierten modernen Wissenschaft ist also zunächst einmal, dass sie gewissermaßen die Kirchen ent- und beerbt. An die Stelle von Dogmen, Doktrinen und Literaturlisten, die dem Schüler diktiert werden, tritt eine der Vernunft überantwortete Wahrheit, die gesucht wird. Diese Vorstellung von Wahrheit und dem Verhältnis von Forschung und Lehre zu ihr wirkt aber geradezu zwangsläufig über die Universität hinaus auf das Gemeinwesen, erschüttert dessen Setzungen, letztlich also den Staat selbst, wo er sich nicht in entsprechender Weise begreift: »Ein jeder ›gebildete Staat‹ soll nun anerkennen, ›dass die Grenze seiner Gewalt da sei, wo das Geistige angeht.«¹⁶

Die Universität und die in ihr zu erwerbende Bildung erscheinen bei Humboldt als Teil jener bürgerlichen Öffentlichkeit, die nach Kant unverzichtbare Voraussetzung für das Fortschreiten der Aufklärung ist, den »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit«¹⁷. Sie nimmt im Rahmen der Aufklärung insofern einen zentralen Platz ein, als mittels ihrer die Entwicklung des unaufgeklärten – oder wie

13 Vgl. W. v. Humboldt: Ueber die innere und äußere Organisation, S. 262.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. H. Steffens: Vorlesungen über die Idee, S. 324.

17 Vgl. Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: ders., Werke in zehn Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1975, Bd. 9, S. 53-61, hier S. 53.

man zu Kants Zeit sagt: *noch nicht* aufgeklärten – Zeitalters zu einem aufgeklärten denkbar wird. Dabei ist die Universität als Institution den Institutionen des Parlaments, der Zeitung, des Gerichts und des Theaters vergleichbar – Institutionen, die über ihren partikulären Zweck hinaus aufs Ganze der Gesellschaft und dessen Veränderung im Sinne einer fortschreitenden Aufklärung ausgerichtet sind. Was sie verbindet, ist das Ziel eines Gemeinwesens von freien Bürgern. Dieser Aspekt der Reformen um 1800, der sie in den Kontext der kantischen *Aufklärung* stellt, ist besonders zu unterstreichen – schon, weil er sehr fragil ist und im Zuge der Restauration kurz nach der Gründungszeit der Berliner Hochschule schnell wieder verschwunden sein wird.

Für die fortwirkende und insofern fundamentale, also grundlegende Bedeutung der um 1800 entwickelten Idee der Universität reicht ein Blick auf die wiederholten Auseinandersetzungen um den Charakter der Universität zwischen einer an gegenwärtigem Nutzen ausgerichteten Bürokratie und einer von Humboldt her argumentierenden Theorie. Im Kern streiten beide darüber, was der Gegenstand universitären Lernens sein soll: eine auf schulische Weise zu *vermittelnde* bekannte oder eine in größtmöglicher Freiheit zu *ermittelnde*, immer noch zu erkennende Wissenschaft, Lehre und letztlich Wahrheit; ein schematischer Kanon des Wissens oder vielmehr eine Befähigung, sich immer neues, immer anderes Wissen zu verschaffen; das absehbar aktuell oder potentiell Anwendbare oder darüber hinaus auch ein erst in der Zukunft und deshalb vielleicht auch niemals Anwendbares.¹⁸

18 Vgl. dazu u. a. die folgenden im Detail sehr differierenden, auf unterschiedliche Staatsformen und Anlässe bezogenen Aufsätze und Monographien: Ernst Anrich: *Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten*, Darmstadt 1960. Ernst Bloch: *Universität, Wahrheit, Freiheit*. (Colloquium und Forum im Anatomischen Institut, Leipzig 1955), in: ders., *Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie*, Frankfurt am Main 1985, S. 317-330. Martin Heidegger: *Die deutsche Universität* (15./16. August 1934), in: ders., *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910-1976*, Frankfurt am Main 2000, S. 285-307. Ders.: *Die Selbstbehauptung der Universität* (27. Mai 1933), ebd. S. 107-117. Karl Jaspers: *Die Idee der Universität*, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1961.

III.
**Die Krise um 1968:
Die Reform der Universität als Chance
zur Demokratisierung (Szondi)**

Dass es beim Streit um den Gegenstand universitären Lernens immer auch um eine zentrale gesellschaftspolitische Frage geht, nämlich die Frage, welche Bildung einer radikal demokratischen Gesellschaft entspricht, machen die Debatten über die Universität um 1968 deutlich. Ich will sie hier exemplarisch betrachten, ausgehend von einem Ausschnitt, den Interventionen, die in Peter Szondis posthum veröffentlichtem Band *Über eine »Freie (d.h. freie) Universität«. Stellungnahmen eines Philologen*¹⁹ dokumentiert sind. Auch hier ist von Krise und Reform die Rede, und der Anlass ist neuerlich eine die Universität als Ganzes betreffende Infragestellung.

Diese Infragestellung kommt einerseits von Institutionen wie dem Wissenschaftsrat oder von der Politik, andererseits aber auch von den revoltierenden Studenten. Debattiert wird über Studienzeitverkürzungen und Einsparungen, aber über diesen Anlass hinaus geht es auch um die akademische Freiheit und das mit ihr gegebene Risiko, um Arbeitsformen, den Kanon der zu lesenden Literatur, die Methoden, die inneruniversitäre Organisation sowie die Verzahnung von Universität und Gesellschaft. Die Krise weitet sich so zu einer Befragung der Grundlagen aus. Als 1966 der Wissenschaftsrat empfiehlt, »alle Studiengänge zu verkürzen und zu diesem Zweck zu rationalisieren«²⁰, nennt er als Grund dafür, dass einer »der Grundzüge der deutschen wissenschaftlichen Hochschulen« aufgegeben werden müsse, »nämlich dem Studenten zuzumuten, sein Studium in eigener Verantwortung zu planen und zu bewältigen. (...) Man stellt es dem Studenten anheim, sich selbst einzuschätzen, verschiebt im übrigen die Auslese auf das Examen und findet das Risiko, in dem das Studium damit steht, durch den hohen Wert der akademischen Freiheit gerechtfertigt. Wenn dieses Verfahren sich auch in der Vergangenheit bewährt hat, so ist doch sicher, dass die wissenschaftliche Hochschule unter den heutigen und den künftigen Bedingungen des Studiums sich die bisherige Praxis fernerhin nicht leisten kann.«²¹ Während diese Passage aktuell klingt – als sei sie im Zusammenhang der kompletten

19 Peter Szondi: *Über eine »Freie (d.h. freie) Universität«. Stellungnahmen eines Philologen*, Frankfurt am Main 1973.

20 Vgl. ebd., S. 17.

21 Vgl. ebd., S. 26f.

Umwandlung der Universitäten unter dem vermeintlichen Diktat einer Vereinheitlichungsempfehlung der EU-Bildungsminister formuliert, also mit Blick auf den sogenannten »Bologna-Prozess« –, evoziert Szondis Antwort den in der heutigen Debatte vergessenen Zusammenhang von universitärer Bildung und Demokratie. Er erinnert daran, dass die Empfehlungen nur in die Praxis umgesetzt werden können, wenn ihnen die Fakultäten zustimmen, und kommentiert dies mit Worten, die an die Aufgabe der Hochschulautonomie im nationalsozialistischen Staat erinnern: »Es steht zu hoffen, daß die Zeiten nicht wiederkehren werden, da die Universitäten dieses Landes der Autonomie verlustig gingen, d.h. der Macht, zu bestimmen, was Forschung und Lehre von ihnen verlangen.« Er beendet seinen Kommentar mit der Aufforderung: »Vielmehr ist es an jedem einzelnen Mitglied der Universität – des Lehrkörpers wie der Studentenschaft –, indem es nicht für Beschluß nimmt, was Empfehlung ist und zum ›durchzuführenden‹ Beschluß erst durch die Bereitschaft jener werden kann, die ihrer Freiheit aus freien Stücken sich begeben, die Wiederkehr einer gleichfalls selbstgewollten, selbstverschuldeten tausendjährigen Unfreiheit zu verhindern.«²² Szondis Verknüpfung der aktuellen Kritik mit einem Verweis auf die NS-Zeit ist zum Zeitpunkt seiner Intervention nur zu verständlich, sind doch an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats neben den Kultusministern der Länder und einigen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, zumeist Industriellen, einige jener vielen Professoren der Nachkriegs-Universität beteiligt, die schon zu Zeiten des sogenannten »tausendjährigen« Reichs auf Lehrstühlen gesessen oder doch zumindest sich für deren Übernahme vorbereitet hatten und in den 60er-Jahren noch immer im Amt waren.²³

Von der Verknüpfung demokratietheoretischer Überlegungen mit solchen der Ausgestaltung der universitären Bildung zeugt auch das von Studenten und Assistenten getragene Projekt einer »kritischen Universität«, das zwischen Oktober 1967 und Dezember 1968 die folgenden Ziele verfolgte: »freie, umfassende Bildung«, »lebendiges und ökonomisches Studium«, »permanente Hochschulkritik«, »praktische Vorwegnahme von Studienreform«, unter den Studenten »und im öffentlichen Leben die politische Bildung und Betätigung zu fördern, die der Ausgestaltung demokratischer und rechtsstaatlicher Verhältnisse durch die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse dienen«²⁴. Um die Verwandlung des »Elfenbeinturms« in eine »Elfenbeinfabrik« zu verhindern, »wurde die gemeinsame Organisation eines andersartigen Studiums gefordert sowie

22 Vgl. ebd., S. 22f.

23 Vgl. dazu speziell Szondis Exzerpte zu Arnold Gehlen und Joachim Ritter, ebd., S. 27.

24 Vgl. ebd., S. 68.

die Verständigung mit Arbeitern und Angestellten«. Praktisch gehörten zu den Vorhaben der K.U.: Vorlesungsrezensionen, Prüfungskritiken, Parallelseminare, Vorlesungsskripte, Lektürepläne, Studien- und Prüfungsführer, andererseits »wissenschafts- und gesellschaftskritische theoretische Seminare«, »Arbeitskreise und Einladung von Gastdozenten zu neuartigen und unterdrückten Lehr- und Forschungsgebieten«, »wissenschaftlich-kritische Vorbereitung und Auswertung politischer Aktionen«, Untersuchung von »Wissenschaftspolitik und Gesellschaftspolitik in Hochschule und Berufsleben, Dokumentationen und Publikationen«²⁵. In einer *Zwölf-Punkte-Erklärung von Professoren der Freien Universität*, darunter von Peter Szondi, liest man dazu unter anderem: »Reform der Hochschule und Reform der Gesellschaft sind miteinander verknüpft. Beide Bereiche bedürfen einer besseren Verwirklichung der Demokratie im Ganzen und in ihren Teilen. (...)«²⁶ Die Reformen der Hochschule werden begrüßt, die Initiativen und Anregungen aus den Kreisen der Studenten ausdrücklich anerkannt, eine verstärkte Mitwirkung von Mittelbau und Studenten in allen Gremien und Institutionen der Universität gefordert. Es werden eine größere Differenzierung und Flexibilität der Studiengänge, neue Formen der Lehrveranstaltungen, eine Beschränkung des Disziplinarrechts und eine Überprüfung der traditionellen Verfahren bei der Habilitation und Berufung gefordert. Und es heißt unter Punkt 8 der Erklärung: »Die Hochschulreform verlangt ihre Ergänzung durch eine Reform des gesamten Bildungswesens, die auch sozialen Benachteiligungen entgegenwirkt. Diese Reform ist die Vorbedingung für die in einer Demokratie unerläßliche Erweiterung des Sachverstandes und des politischen Urteilsvermögens aller Mitbürger.«²⁷

Wie um 1800 wird auch hier aus einer Kritik der Universität bzw. ihres gegenwärtigen Zustandes schnell eine Debatte über die Gesellschaft und ihren Zustand, wobei das Maß dabei deren Demokratisierung ist. Dabei stellen sich die Positionen von Szondi wie auch von Theodor W. Adorno als besonders differenziert in Hinsicht auf die Frage dessen dar, *was* demokratisierbar ist. Sie bieten den protestierenden Studierenden dort Paroli, wo sich deren Protest in ihren Augen als die Forderung nach Senkung des Niveaus der Bildung darstellt: Adorno antwortet auf den Einwand von Studentenvertretern, dass eine bestimmte Verschärfung von Prüfungsbestimmungen zu Lasten der Studenten gehe, mit der Argumentation, dass dies eine falsche Analogie herstelle zwischen etwa dem Steuerzahler, zu dessen Lasten eine Steuererhöhung gehe und den Studierenden, die durch die Erhöhung der Anforderungen ja unter Umständen

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. ebd., S. 84.

27 Vgl. ebd., S. 85.

»gescheiter, gewitziger, wissender« gemacht würden, als sie sonst sind. Er fügt hinzu, »ich würde zu allem helfen, was dazu beiträgt, die geistige Kraft der Universitäten zu steigern, oder lassen Sie mich lieber sagen, sie zu emanzipieren«²⁸. Entsprechend führt Szondi an, dass der Romanist, der eben zu studieren angefangen hat, nicht wissen könne, was er später für sein romanistisches Studium tatsächlich brauchen wird. Es wird bei beiden ein Verständnis der Universität deutlich, das klar unterscheidet zwischen dem Niveau von Forschung und Lehre auf der einen, der akademischen Freiheit auf der anderen Seite. Diese Freiheit verteidigen sie – etwa, wenn sich Adorno gegen das Maß des Studiums am Begriff gesellschaftlich nützlicher Arbeit wendet und die gesellschaftlich gesehen »schlechte(n) Unkosten«²⁹ verteidigt oder ein »Widerstandsrecht der Studenten gegen Versuche, wie sie gerade im Zug der Rationalisierung der Universität liegen«, proklamiert, also »etwa gegen die Studienzeitbeschränkung oder die Einführung des Numerus clausus«³⁰, wobei er speziell die länger Studierenden gegen Zwangsmaßnahmen verteidigt, weil es schließlich auch solche gebe, »die gerade, weil sie sich ungeheuer intensiv in die Sachen verbeißen, ihre eigenen Privatinteressen, nämlich den Abschluß mit einem Examen, hinausschieben, ohne daß sie deswegen im mindesten wissenschaftlich und geistig disqualifiziert werden dürften«³¹. Entsprechend wendet sich Szondi gegen eine Begrenzung der Studienzeit, weil sie »in Widerspruch zum Wesen des Studiums« stehe, und bezeichnet es im selben Zug als Aufgabe von Studienförderung und Stipendien, »ein breites, von Zeitdruck freies Studium zu ermöglichen«.³²

Was im engeren Rahmen der Universität von 1968 *geblieben* ist, ist vielleicht in erster Linie ein Gedächtnis des möglichen Widerstands gegen Verhältnisse, die nicht dazu angetan sind, Lernen zu ermöglichen. Dieses Gedächtnis wurde in den studentischen Streiks und Protestaktionen der 80er- und 90er-Jahre erkennbar, als die Studenten bei ihrem Protest gegen Kürzungen des Bildungsetats, überfüllte Vorlesungen und Seminare, fehlende Räume und mangelhafte Betreuung durch die vom Massenansturm überforderten Professoren mehrfach die Universität mehr oder weniger neu erfanden: So prägte sich der »Streik« genannte Protest im Hamburg des Jahres 1988 in öffentlichen Vorlesungen auf Straßen und Plätzen, in der Besetzung der Universitätsgebäude, in zu Diskussionsrunden umfunktionierten »normalen« und parallel zum Betrieb veran-

28 Vgl. Rundfunkgespräch mit Adorno über die »Unruhe der Studenten«, ebd., S. 88-105, hier S. 96.

29 Vgl. ebd., S. 101.

30 Vgl. ebd., S. 104.

31 Vgl. ebd., S. 104f.

32 Vgl. ebd., S. 111.

stalteten »autonomen« Seminaren aus und mündete seiner greifbaren Erfolglosigkeit mit Blick auf die erklärten Ziele zum Trotz in Reformen, die für Jahre das alltägliche Bild von Forschung und Lehre prägten: Es war in solchen Momenten der Erinnerung an die Möglichkeit der Rebellion, dass neue Arbeits- und Organisationsformen, neue Arbeitsgebiete und neue Ansprüche an die Professoren formuliert und im alltäglichen Betrieb umgesetzt wurden – in Hamburg etwa die Arbeitsstelle für graphische Literatur oder ein Seminar über Methoden, das die Hochschullehrer dazu einlud, ihr Konzept des Faches darzustellen und zu diskutieren. Es wurde also hier wie da neuerlich begriffen, dass die Universität eine gesellschaftliche Institution ist, die die Gesellschaft einerseits widerspiegelt, andererseits aber auch reflektiert und über deren Funktionieren und Nicht-Funktionieren nachzudenken hat.

Es müsste zumindest zu denken geben, dass die enge Verbindung zwischen dem mit der Universität um 1800 verbundenen Gedanken der Bildung und der für das Fortschreiten der Aufklärung unverzichtbaren Öffentlichkeit in den Begründungsstrategien, die im Zuge des »Bologna-Prozesses« entwickelt wurden, ebenso wenig eine Rolle spielten wie die Verknüpfung von Bildungspolitik und Demokratie. Der »Europäisierung« und »Internationalisierung« der Universitäten und Hochschulen wurde gewissermaßen der Status einer Letztbegründung eingeräumt. Jede weitere Debatte über dieses Ziel schien sich zu erübrigen. Dass die Reform angesichts einer unübersehbaren Vielfalt von Auslegungen der europäischen Richtlinien in den neu geschriebenen Studienordnungen *de facto* zumindest vorläufig das Wechseln schwieriger und angesichts des engen Zeitkorsetts, in das die Bachelor- wie Masterstudenten gezwängt werden, riskanter gemacht hat, dürfte nicht dem Geist von Bologna entsprechen. Dass aber ein falsches Modell von europäischer, gar internationaler Einigung zugrunde gelegt wurde, muss als symptomatisch gewertet werden. Was Ergebnis eines langen Prozesses sein könnte, wurde vorwegnehmend definiert: wie das gemeinsame Modell der Bildung und Ausbildung für alle Europäer auszusehen hat. Geschliffen wurden so die nationalen, regionalen und fachspezifischen Differenzen. Im Resultat ähnelt die verordnete Einheit dem auf staatlicher Planung aufgebauten »Sozialismus«, dessen Fehler einmal zurecht auf die Formel gebracht wurde, dass hier statt Polyphonie eine Art von Esperanto erzeugt worden sei.³³ Das Esperanto, das der Bologna-Prozess dem europäischen Bildungswesen vorschreibt, zielt auf die Auslöschung eben jener Alteritätserfahrung hin, die man sich bisher von einem Auslandsstudium, einer

33 Vgl. Jean-Christophe Bailly und Jean-Luc Nancy: *La comparution. Politique à venir*, Paris 1991.

internationalen Konferenz oder einem Dozentenaustausch erhofft hat. Studierende sollen das Land wechseln können, ohne dabei grundlegend andere Erfahrungen zu sammeln. Die quantitativ ausgeweitete Öffentlichkeit führt zu einer qualitativen Verarmung, weil nicht mehr, sondern weniger Vielfalt am Ende der Internationalisierung stehen soll. Die Reform trägt insofern strukturell undemokratische Züge: Nicht nur wurden niemals die nationalen Souveräne oder gar eine gesamteuropäische Öffentlichkeit zum Reformprozess befragt oder an ihm beteiligt, es wurde vielmehr an deren Uniformierung gearbeitet, letztlich am Verschwinden der Vielsprachigkeit, damit aber am Verschwinden der unverzichtbaren Voraussetzung sowohl von Öffentlichkeit wie auch von Internationalisierung und letztlich von Demokratie.

IV.

Die Universität als Krise - Jacques Derridas »Université sans condition«

Während der Blick auf die Krisen um 1800 und 1968 den Eindruck erweckt, die Universität sei eine beständige Institution, die zu verschiedenen Zeiten in eine Legitimationskrise geriet, sich dann aber wieder erholte, legt Jacques Derrida in verschiedenen Aufsätzen nahe, dass die Universität überhaupt und speziell die mit ihr assoziierte Freiheit nur denkbar ist, wenn sie prinzipiell als Institution im kritischen Zustand begriffen wird, das heißt: als eine *immer noch* zu definierende. In mehreren Anläufen fragt Derrida danach, wie die immer wieder beschriebene »Freiheit« der Universität genauer zu fassen, wie sie zu erfahren oder wie sie nicht zu verraten wäre. In der existierenden Universität und ausgehend von ihren Gründungsschriften versucht er, speziell in drei der Institution Universität gewidmeten Aufsätzen dasjenige aufzuspüren, was man mit den Worten seines ausführlichsten Beitrags als »*université sans condition*«, *unbedingte* oder *bedingungslose* Universität, bezeichnen könnte. Im Rahmen seiner Arbeit steht diese andere, u- oder besser atopische Universität in einer Reihe mit Begriffen wie dem Anderen, der Gabe, der Freundschaft oder des Ereignisses.

Die Auseinandersetzung mit der Universität stellt eine Form des für Derridas Denken bezeichnenden Nachdenkens über Rahmen und die mit ihnen in jedem Fall verbundene Ausgrenzung dar: Jeder Text, so führt Derrida in unterschiedlichen Kontexten aus, stützt sich auf eine Rahmung, die dasjenige, was in ihm geschieht und von ihm kontrolliert wird, auf eine selbst unkontrollierbare Weise entgrenzt. Nur folgerichtig hat eine Arbeit der Dekonstruktion im Rahmen der Universität sich immer

wieder die Frage zu stellen, unter welchen politisch-institutionellen Bedingungen sie stattfindet und zugleich auch, was überhaupt Universität ist oder sein könnte. In *Die Pupillen der Universität. Der Satz vom Grund und die Idee der Universität*³⁴ betrifft diese Selbstbefragung die neuen, subtileren Formen der Zensur, das Evaluationswesen und die außeruniversitären Mächte der Massenmedien, die immer mehr eingreifen, die Gefahr der Reduktion der Universität auf eine Mission, »beruflich-professionelle Kompetenzen zu schaffen« und die andere, komplementäre Gefahr, in der Zurückweisung »nützlicher« Programme und beruflich-professioneller Zweckbestimmungen verborgenen Finalitäten zu dienen – Derrida verweist hierbei auf Heideggers Rektoratsrede von 1933.³⁵ Vor allem aber reflektiert Derrida hier die gegenüber 1800 veränderte Haltung zur Wissenschaftlichkeit der Wissenschaft, die von ihm auf die Begrifflichkeit einer »doppelte(n) Geste« gebracht wird, wonach zugleich die Tradition der Universität zu bewahren und ihr *principium rationis* zu respektieren, wie auch auf abgründigste Weise das zu denken sei, »was die Universität begründet«³⁶.

Dieses abgründige Denken des Gründenden bestimmt Derridas Kant-Lektüre im Text *Mochlos oder der Streit der Fakultäten*³⁷, den man in gewisser Hinsicht als Plädoyer gegen das Phantasma eines rein rationalen Begriffs der Universität lesen kann: Was diesen Begriff aushöhlt, ist eben die Tatsache, dass die Universität gegründet wurde. Der selbst außerhalb der gegründeten Universität verbleibende, nach Maßgabe der gegründeten Universität und ihrer Prinzipien weder rationale noch irrationale Gründungsakt gleicht in Derridas Konzeption einem selbst rechtlosen, auf jeden Fall nicht restlos im Recht aufgehenden Akt der Rechtssetzung in jener irreduzibel zwiegespaltenen Form, die sich daraus ergibt, dass der Akt, um Recht zu setzen, einhergehen muss mit einer dieser Setzung gewissermaßen zuwiderlaufenden Entsetzung, dem Verbot eben jenes inaugurierenden Aktes, dem sich das einmal gesetzte Recht verdankt.³⁸ Während dieser Aufsatz dabei noch mehr oder minder bei einer Beschreibung der von Kant skizzierten Universität und ihren Infragegestel-

34 Vgl. Jacques Derrida: *Die Pupillen der Universität. Der Satz vom Grund und die Idee der Universität*, in: ders., *Mochlos oder Das Auge der Universität. Vom Recht auf Philosophie II*, Wien 2004, S. 59-100.

35 Vgl. ebd., S. 96f.

36 Vgl. ebd., S. 92.

37 Jacques Derrida: *Mochlos oder der Streit der Fakultäten*, ebd., S. 11-58.

38 Vgl. dazu speziell Werner Hamacher: *Afformativ, Streik*, in: Christiaan L. Hart Nibbrig (Hg.), *Was heißt »Darstellen«?*, Frankfurt 1994, S. 340-374.

lungen stehen bleibt, geht der Aufsatz *Die unbedingte Universität*³⁹ unter dem titelgebenden Namen weiter.

Als *université sans condition* bezeichnet Derrida zunächst einmal die unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung, »das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt«⁴⁰. Diese »unbedingte Universität« gibt es, wie Derrida sogleich hinzufügt, *de facto* nicht. Dennoch sollte sie prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen.⁴¹ Wobei »mehr als kritisch« dabei »dekonstruktiv« meint. Korrespondierend zur unbedingten Universität gehe mit den Ereignissen des Denkens ein Prinzip »unbedingten Widerstands«⁴² einher. Dieser unbedingte Widerstand bringt die Universität in Opposition zu anderen – staatlichen, ökonomischen, medialen, ideologischen, religiösen und kulturellen – Mächten, das heißt also »zu allen Mächten, welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken«⁴³. Die Unbedingtheit macht Derrida zufolge *de jure* die Kraft der Universität aus, doch als eine *de facto* niemals wirkliche stellt sie eine macht- und wehrlose Kraft dar. Letztlich scheint die unbedingte Universität gleich der von Derrida in seinem Aufsatz *Gesetzeskraft*⁴⁴ entwickelten Kategorie einer quasi-transzendentalen Gerechtigkeit, die durch nichts als die real existierende Unzulänglichkeit jeder positiven und historischen Form des Rechts gesetzt wird, sich auf ein Gesetz über den Gesetzen zu berufen. Es ist eine Universität in dauerhaft kritischem Zustand, eine Universität, die um des Prinzips der Universität willen jede real existierende Universität immer von Neuem infrage stellt. Von dieser »unbedingten Universität« leitet Derrida ein Recht zum Widerstand und eine Verantwortung ab, die er auf die Formel bringt: »Wir müssen für diese Freiheit [...] der Universität [...] die Verantwortung übernehmen, indem wir uns mit allen Kräften für sie engagieren. Nicht allein in Ge-

39 Jacques Derrida: *Die unbedingte Universität*. Aus dem Französischen von Stefan Lorenzer, Frankfurt am Main 2001.

40 Vgl. ebd., S. 10.

41 Vgl. ebd., S. 12.

42 Vgl. ebd., S. 13.

43 Vgl. ebd.; S. 14.

44 Jacques Derrida: *Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«*. Aus dem Französischen von Alexander Garcia Düttmann, Frankfurt 1991.

stalt von Verlautbarungen und Erklärungen, sondern in unserer Arbeit, *in actu* und in dem, was wir durch Ereignisse kommen heißen.«⁴⁵

Wenn Derrida dementsprechend eine Maxime seines Einstehens für die Universität formuliert, dann liegt die Frage nahe, wie er ihr *in actu* folgt, wie er also in seinem eigenen Text die Verantwortung für die Freiheit der Universität und die »Ereignisse des Denkens« übernimmt. Die Antwort liegt vielleicht genau in der Einführung der Kategorie des »Ereignisses« ins Nachdenken über die »unbedingte Universität«: Die »unbedingte Universität«, wenn es sie gibt, ist eine dem »Ereignis« gegenüber offene und dadurch entgrenzte Universität, und Derridas Aufsatz umreißt, was es heißt, Universität auf diese Weise zu begreifen. Er geht aus von einigen für die Universität und ihre klassische Idee konstitutiven Unterscheidungen, die in der jüngsten Zeit obsolet geworden sind, entwickelt dann gewissermaßen exemplarisch in der Diskussion der Unterscheidung des Konstativen und des Performativen, weshalb diese Unterscheidung wie viele andere nicht aufrechtzuerhalten ist, und zieht schließlich aus dem Zusammenbruch dieser, die klassische Universität in ihrer Identität tragenden Opposition erste Konsequenzen.

Im ersten Schritt übersetzt Derrida die von Austin eingeführte Opposition zwischen dem Konstativen und dem Performativen⁴⁶ in die im Universitätskontext geläufigeren Begriffe des Wissens und der Vermittlung des Wissens – und man könnte mit einer gewissen Vergrößerung sagen, dass er dabei die Verschränkung von Forschung und Lehre neu beleuchtet. Wie er analysiert, unterscheidet eine »klassisch-moderne Tradition« zwischen einem Wissen, das vermehrt und vermittelt wird und dabei in Form »konstativer Äußerungen zur Sprache gebracht« wird, und einer öffentlichen Lehre, die auch den Charakter von Bekenntnis und Versprechen hat, insofern »performativ« genannt werden kann.⁴⁷ Auf dieser und einer Reihe anderer klassischer Oppositionen baut die Identität der überkommenen Universität auf: Derrida konkretisiert dieses Argument in seinem Essay kaum, doch lässt es sich schnell untermauern, wenn man etwa an die in vielen Universitätssystemen geläufige Vorstel-

45 Vgl. J. Derrida: Die unbedingte Universität, S. 45f., Übersetzung modifiziert.

46 Vgl. zu dieser Opposition: John L. Austin: *How to do things with words*, Cambridge 1975. Jacques Derrida: *Limited Inc.*, Evanston 1988. Ders.: *Signatur Ereignis Kontext*, in: ders., *Randgänge der Philosophie*, Wien 1988, S. 291-314. Jürgen Fohrmann (Hg.): *Figuration und Performanz*, Stuttgart, Weimar 2004, S. 481-664. W. Hamacher: *Afformativ, Streik*; Uwe Wirth (Hg.): *Performanz*, Frankfurt am Main 2002.

47 Vgl. ebd.; S. 41. Unberücksichtigt lasse ich hier die von Derrida zugleich aufgeworfene Frage, inwiefern ein Professor ein »Werk« hervorbringe.

lung denkt, dass es einen festen, klassischen Kanon, ein in mehr oder minder mechanisch zu korrigierenden Prüfungen abfragbares Wissen und eine nicht weiter zu diskutierende Form der wissenschaftlichen Arbeit geben könne, die dann folglich auch von reinen *Lehrprofessoren* vermittelt werden können.

Die klassischen Oppositionen sind nun jedoch seit einigen Jahrzehnten Wandlungen unterworfen, auf welche die Dekonstruktion reagiert, hier in Gestalt der Forderung, wonach es die exemplarisch diskutierte Opposition – zwischen Konstativem und Performativem, Wissen und Vermittlung, letztlich zwischen reiner Theorie und reiner Praxis – zugleich in einem nicht-dialektischen Sinne zu bewahren und zu verwandeln gelte. Sie müsse bekräftigt werden, weil sich erst dadurch die Chance der dekonstruktiven Unbedingtheit eröffne. Zugleich müsse sie aber im Zug dieser Bekräftigung selbst verwandelt werden, weil diese »neutrale Theoretizität ihrerseits stets ein performatives Glaubensbekenntnis [...] voraussetzen wird. Hier stoßen wir auf das Prinzip des unbedingten Widerstands der Universität.«⁴⁸ Was Derrida dergestalt in der seinem Denkstil eigenen langsamen, beständig neue Umwege beschreitenden Gestalt entwickelt, ist also einerseits eine strategische Aufrechterhaltung, andererseits aber dann eine Auflösung der vermeintlich trennbaren Gegensätze – wenn es keine konstative Lehre ohne ein performatives Bekennen zu ihr und Vermitteln von ihr gibt, dann wird der Gegensatz selbst fraglich. Darauf folgt die Frage nach dem, was solche Gegensätze aufzulösen heißt. Hier kommt die Kategorie des Ereignisses ins Spiel. In seinem ein Jahr zuvor verfassten Text *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*, hatte Derrida angekündigt: »Vor einem reinen Ereignis, das dieses Namens würdig ist, müssen Performativ und Konstativ gleichermaßen kapitulieren. Eines Tages muss man daraus einmal alle Konsequenzen ziehen.«⁴⁹ In *Die unbedingte Universität* zieht Derrida die Konsequenz mit Blick auf die existierende Universität und das, was sich verändert, wenn man unter dem Begriff des »Ereignisses« in ihr, speziell in ihren Humanities denkt, was Derrida einmal als »die Irreduzibilität ihres Draußens und ihrer Zukunft«⁵⁰ bezeichnet.

In einer auf Heideggers »Kehre«⁵¹ zurückgehenden Tradition des Denkens bezeichnet der Begriff des »Ereignisses« eine alle Begriffe,

48 Vgl. ebd., S. 42f.

49 Jacques Derrida: *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Aus dem Französischen von Susanne Lüdemann, Berlin 2003, S. 57.

50 Vgl. J. Derrida: *Die unbedingte Universität*, S. 76.

51 Vgl. Martin Heidegger: *Über den Humanismus*, Frankfurt/M. 1991. Ders.: *Beiträge zur Philosophie*. (Vom Ereignis), Frankfurt 1989. Friedrich-

Traditionen und Kategorien sprengende Kategorie der Unterbrechung oder Eröffnung: Den Moment, in dem alle institutionalisierten, konventionalisierten, beherrschten, im eigenen Vermögen stehenden Äußerungsformen auf eine unabsehbare Weise überschritten, ja überrumpelt werden.⁵² Das Ereignis, so führt Derrida aus, revolutioniert, verkehrt und stürzt die Autorität des Betriebs, der es erwartet – etwa des universitären Diskurses, des Wissenschafts-, Kultur- und Schulbetriebs oder allgemeiner: der Öffentlichkeit des »man«. Es lässt im Unklaren darüber, »was« sich ereignet. Es muss den konstativen und propositionalen Modus der Sprache des Wissens überrumpeln und überraschen. Es setzt eine Unterbrechung voraus, die den Horizont auslöscht, jede Konvention, jede Ordnung des »als«. Es gehört nicht der Ordnung des Vermögens an, sondern einem Denken des Möglichen als Unmöglichem, einem möglich-unmöglichem, das sich nicht länger durch die metaphysische Interpretation der Möglichkeit oder der Virtualität bestimmen lässt. Es darf sich weiter nicht durch einen performativen Sprechakt eines Subjekts befehlen lassen – wo dieser tatsächlich die Handlung hervorbringt, die man sich von ihm verspricht, da gibt es kein Ereignis. Es ist an ein »vielleicht« oder an ein »falls« gebunden, an einen Konditionalis, in dem sich das Inkonditionale ankündigt, das Eventuelle oder das mögliche Eventuelle, das ganz Andere. Was in ihm ankommt, das Andere, übersteigt alle performative Kraft, setzt sie aus. Das Ereignis kann immer nur am Rand des Kontextes – etwa der Geisteswissenschaften – gedacht werden. Es ist nicht im Rahmen des Phantasmas der unteilbaren Souveränität und der souveränen Herrschaft zu denken.⁵³

Das Ereignis der Einführung der Kategorie des »Ereignisses« in Derridas Text führt dazu, dass die Universität einerseits radikal entgrenzt wird, sich andererseits exakt als der Ort dieser Entgrenzung behauptet. Es ist die Grenze »des Unmöglichem, des »vielleicht«, »als ob« und »wenn«, [...] der Ort, an dem die Universität der Realität, den Kräften des Draußen ausgesetzt ist [...] Genau dort ist die Universität in der Welt, die sie zu denken sucht. An dieser Grenze muss sie verhandeln und ihren

Wilhelm v. Herrmann: Wege ins Ereignis. Zu Heideggers »Beiträgen zur Philosophie«, Frankfurt/M. 1994.

52 Vgl. weiterführend zu Anspruch und Aporien des »Ereignis«-Begriffs: Nikolaus Müller-Schöll (Hg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien, Bielefeld 2003.

53 Vgl. zu Derridas Begriff des Ereignisses neben den bereits zitierten Auseinandersetzungen mit Austin auch: Jacques Derrida: États d'âme de la psychanalyse. Adresse aux États Généraux de la Psychanalyse, Paris 2000. Ders.: Psyche: Inventions of the Other, in: Lindsay Waters/Wlad Godzich (Hg.), Reading de Man reading, Minneapolis 1989, S. 25-65.

Widerstand organisieren. An ihr muss sie sich ihren Verantwortungen stellen.«⁵⁴ Mit dieser Bestimmung erwägt Derrida zugleich, dass die »unbedingte Universität« nicht ausschließlich innerhalb der Mauern der heutigen Universität zu suchen ist und nicht notwendig durch die Gestalt des Professors vertreten werde. »Sie findet statt, sie sucht ihre Stätte, wo immer diese Unbedingtheit sich ankündigen mag.«⁵⁵ An dieser Stelle bricht Derridas Text nach einigen Sätzen über die Unmöglichkeit der Rechtfertigung und den Status eines solchen »Glaubensbekenntnisses« mit der Überantwortung seiner Überlegungen an seine Zuhörer ab: »Denn was aus ihm folgen würde, wenn es denn eines Tages eintreten sollte, dieses Unmögliche, von dem ich spreche – sich das auszudenken, überlasse ich Ihnen.«⁵⁶

V. Die Wunden der Reform

Wenn man letztendlich nach Derrida nicht länger sagen kann, wie die »unbedingte Universität« oder die im jeweiligen Ereignis des Anderen sich anders neu erfindende *Universität der Zukunft* aussehen soll, so lässt sich doch mit Sicherheit in der gegenwärtigen Universität markieren, an welchen Stellen und auf welche Weise heute eine solche Zukunft blockiert oder gar verspielt wird. Ich beschränke mich hier auf eine knappe, aus eigenen Erfahrungen hergeleitete Auflistung dessen, was ich als *Wunden der Reformen* bezeichnen möchte:

Auf der Ebene der Umsetzung von Bachelor- und Master-Studiengängen wären zu nennen:

1. *De facto* wird durch die B.A./M.A.-Reform das Studium bis zum B.A.-Abschluss auf eine *Ausbildung*, die Lehre auf *Schulunterricht* reduziert. Es fehlt die Zeit, die es bräuchte, um *aus den an die Universität kommenden Schülern Studierende zu machen*, ihnen über jeden konkreten Stoff hinaus zunächst einmal das Lernen, oder, emphatischer gesprochen: das Studium zu vermitteln.
2. Aufgegeben wird durch die Vereinheitlichung der Studienzeit und die Festlegung einer für alle geltenden Regel der Anspruch, an der Universität die Ungleichheit, die durch *unterschiedliche Voraussetzungen* des Elternhauses und der Sozialisation entstanden ist, *auszugleichen*.

54 J. Derrida: Die unbedingte Universität, S. 76.

55 Vgl. ebd., S. 77.

56 Vgl. ebd., S. 78.

3. Darüber hinaus wird der *Ermessensspielraum*, wann ein Studierender die notwendige *Qualifikation für den Abschluss erreicht hat, auf ein Minimum reduziert*. Die Standardisierung, die für alle das gleiche, in ECTS-Werte übersetzbare Pensum festsetzt, trifft gleichermaßen die zum Studienbeginn noch schwächeren wie die hochbegabten Studierenden. Die einen werden mit ökonomischen Mitteln wie erhöhten Studiengebühren und auslaufendem BAföG unter Druck gesetzt, aller gefühlten oder mit Noten belegten Lücken zum Trotz das B.A.-Studium nach sechs, das M.A.-Studium nach zehn Semestern abzuschließen, die anderen durch allen gleichermaßen auferlegte berufspraktisch orientierte Ergänzungskurse und eine Überfülle von verschiedenen Kursen daran gehindert, sich ihren Fähigkeiten und den Anforderungen der Objekte entsprechend in einzelne Gegenstände zu vertiefen, wissenschaftlich zu forschen.

4. Das Bachelor-Modell sieht in aller Regel *keine Zeit mehr für Auslandsaufenthalte* vor und erschwert durch die große Zahl der Lehrveranstaltungen die für Geisteswissenschaftler notwendige Ergänzung des Studiums durch *Praktika*, eigenständige *Lektüre* und allgemeine *Bildung* (Theaterbesuche, Ausstellungsbesuche, Kenntnisse in allen Feldern der Kunst, der Politik, der Theorie und der Alltagskultur) wie auch für ein das Fachstudium begleitendes *Engagement* auf politischem, sozialem oder gewerkschaftlichem Gebiet.

5. Im BA-Modell sind keine zusätzlichen Freisemester für den Erwerb von *Fremdsprachenkenntnissen* vorgesehen – dadurch führt das neue System entgegen seinem Vorsatz zu einer *Re-Nationalisierung des Studiums* an deutschen Hochschulen. Dazu kommt durch die schrittweise, noch sehr schleppende Einführung der B.A.-Studiengänge eine Erschwerung des Hochschulwechsels und dadurch eine *faktische Regionalisierung* des Studiums hinzu.

6. Für die *angewachsenen Prüfungs- und Lehrpflichten* im Rahmen der neuen Studiengänge wurde in der Regel kein zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt – was im Resultat zu einer Verschlechterung der Personalsituation in der Lehre führt.

7. Die notwendige Aufnahme möglichst großer Studierendenzahlen führt dazu, dass immer häufiger Studierende in die Universitäten kommen, die, wie es ein Professor der Ruhr-Universität ausdrückte, »den Anforderungen anspruchsvoll gestrickter, bis zum Master führender Studiengänge nicht gewachsen« sind. Im Klartext: Die Vorgabe der Reform, dass mehr Studenten in kürzerer Zeit die Universität durchlaufen sollen, hat bereits jetzt zu einer *Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus* bzw. des Niveaus der Studienanfänger wie der -abgänger geführt.⁵⁷

57 Vgl. Franz Lebsanft: Leserbrief, in: FAZ vom 2.3.2006.

8. Die *Akkreditierung* der neuen Studiengänge durch sogenannte Agenturen »ersetzt (...) Wissenschaftsfreiheit«, wie es der Jurist Joachim Lege zutreffend formulierte, »durch Planwirtschaft – und das ohne gesetzliche Grundlage«. ⁵⁸

Auf der Ebene der Postgraduierten und des Mittelbaus wären anzufügen:

9. Die Graduiertenförderung in den Graduiertenkollegs hat der DFG einen Großteil der Macht übertragen, die früher der Doktorvater/die Doktormutter innehatte: Weitgehend unabhängig von der wissenschaftlichen und lebensgeschichtlichen Vorgeschichte der Bewerber werden Altersgrenzen für die Bewerbung festgesetzt. Unabhängig von Thema und individuellem Arbeitsprozess eines Doktoranden wird die abstrakte Höchstdauer der Förderung bestimmt.

10. Lehrbeauftragte, ohne die an vielen Orten der Lehrbetrieb kaum noch aufrechtzuerhalten wäre, werden weiterhin nicht oder, gemessen an ihrer Qualifikation, vollkommen unzureichend bezahlt.

11. Der akademische *Mittelbau* wird nach wie vor im Durchschnitt bis zum Alter von Anfang/Mitte vierzig im Unklaren darüber gelassen, ob die durch Publikationen, Forschung, Lehre und Verwaltungsaufgaben erworbene Qualifikation am Ende zu einer Lebenszeitstelle führt oder aber ins Aus einer Überqualifizierung, die faktisch bedeutet, dass der so Ausgeschiedene keine Chance mehr hat, weiterhin eine seinem Können entsprechende Tätigkeit auszuüben.

12. Darüber hinaus bedeutet *die neue W-Besoldung* eine deutliche *Schlechterstellung* der kommenden Professoren generation im Vergleich zur scheidenden. Diese Herabsetzung der – finanziellen – Anerkennung eines Berufsstandes wurde möglich, weil die Neuregelung diejenigen nicht betrifft, die bereits auf einem Posten sitzen. Sie haben die kommenden Generationen in dieser Frage schlichtweg im Stich gelassen.

Was Grundzüge der Hochschulpolitik betrifft, wäre hinzuzufügen:

13. Die Einführung von *Studiengebühren* verändert den Charakter der Universität. Bildung wird vom Grundrecht und von einer unverzichtbaren Voraussetzung der Aufklärung zur Ware – mit der faktischen Konsequenz eines verstärkt zurückgehenden Anteils von Studenten aus Nicht-Akademiker-Elternhäusern, die auf die tatsächliche oder gefühlte ökonomische Belastung sensibler reagieren. Studenten werden zu »Nachfragern«, Lehrende zu »Anbietern« erklärt, die Idee eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses verschwindet.

58 Joachim Lege: Der Hochschul-TÜV, in: FAZ vom 22.8.2005, S. 7; Zweitabdruck in diesem Band.

14. Mit dem Begriff der *Exzellenz* wird als Letztbegründung entscheidender Weichenstellungen in Forschung und Lehre ein von jeder qualitativen Bestimmung entleerter Begriff eingeführt.⁵⁹

15. Konkret ist die *Exzellenz-Initiative eine Marketing-Strategie*, bei der die faktische Auszehrung der Universitäten, speziell auf der Seite der Geisteswissenschaften, durch die Behauptung eines Aufbruchs kaschiert wird, der tatsächlich überwiegend die Natur- und Ingenieurwissenschaften betrifft und dort wiederum lediglich diejenigen, die sich am besten auf das Schreiben von Anträgen verstehen.

16. Die *finanzielle Krise der Geisteswissenschaften* bleibt bestehen Sie lässt sich beziffern: Ein Zehntel des gesamten Wissenschaftspersonals, davon ca. 5.500 Professoren, unterrichtet ein Viertel der Studenten (ca. 350.000) und erhält dafür nur ein Zehntel der Ausgaben für die Hochschulen.⁶⁰

17. Das vielerorts sogenannte »Hochschulfreiheitsgesetz« dürfte mittelfristig auf das *Ende der Selbstverwaltung der Universität* hinauslaufen, da das höchste Gremium, gleichsam der Aufsichtsrat, mit Vertretern von außerhalb, darunter, wie speziell die Erfahrung in den südlichen Bundesländern lehrt, viele Lobbyisten aus der Wirtschaft, besetzt wird. Das ist das Ende der universitären Unabhängigkeit und damit zugleich Freiheit.

Die besorgniserregenden, beängstigenden oder ärgerlichen »Wunden der Reform«, die ich aus meinen Notizen, aber auch mit Blick auf über die Jahre gesammelte Zeitungsausschnitte aufgelistet habe, müssten durchweg ausführlicheren Untersuchungen weichen. Anzulegen wäre ein Archiv der Alternativen, das sich aus der Vergangenheit und dabei speziell aus den unrealisierten Utopien zu speisen hätte, die in allen einschneidenden Krisen der Universität entworfen wurden.⁶¹

VI. Schlussbemerkung

Über den laufenden Betrieb ihrer Forschung und Lehre, über deren Inhalte und Regularien hinaus muss sich die Universität immer wieder mit der Frage beschäftigen, was es überhaupt mit ihr auf sich hat oder haben

59 Vgl. zu dieser aus der amerikanischen Universität übernommenen Begriffshülse Bill Readings: *The University in Ruins*. Cambridge und London, 2. Auflage, 1997, S. 21-43.

60 Quelle: Wissenschaftsrat, zit. nach FAZ vom 28.1.2006, S. 33.

61 Vgl. speziell unter diesem Gesichtspunkt Jochen Hörisch: *Die ungeliebte Universität*. Rettet die Alma mater!, München, Wien 2006, S. 130-134.

könnte. Einiges spricht deshalb dafür, sich nicht lediglich mit den fundamentalen *Krisen der Universität* zu beschäftigen, sondern zugleich und darüber hinaus auch die Universität selbst *als* Krise zu begreifen: als einen Ort in der Gesellschaft und eine Zeit im Leben derer, die sie durchlaufen, an dem bzw. in der gerade das vermeintlich Gründende und Grundlegende infrage gestellt und verhandelt wird oder werden kann. In jedem Fall zeigen die dargestellten Fälle, dass immer dann, wenn die Erschütterung jedes Grundes noch die Institution selbst betrifft, in der sie konstatiert und bedacht wird, die *Zukunft der Universität* in den Blick kommt.

Ausgehend von den drei Schlagworten, unter denen mit Blick auf 1800, 1968 und die Theorie Derridas die Zukunft der Universität zu denken wäre – *Bildung, Demokratisierung* und *Öffnung für das Ereignis des Anderen* –, könnten Forschung und Lehre an jeder kommenden Universität anders als *Wandeln unter Undenkbarem* bezeichnet werden. In der Gegenwart kategorisch undenkbar bleiben muss mit Blick auf die Universität das Ziel der Bildung, der Demos einer kommenden Demokratie und allgemeiner gesprochen: der sich im Ereignis zeigende Andere.

Literatur

- Anrich, Ernst (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Darmstadt 1956.
- Anrich, Ernst (Hg.): Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten, Darmstadt 1960.
- Austin, John L.: How to do things with words, Cambridge 1975.
- Bailly, Jean-Christophe/Nancy, Jean-Luc: La comparution. Politique à venir, Paris 1991.
- Bloch, Ernst: Universität, Wahrheit, Freiheit. (Colloquium und Forum im Anatomischen Institut, Leipzig 1955), in: ders., Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie, Frankfurt am Main 1985, S. 317-330.
- Derrida, Jacques: Die Pupillen der Universität. Der Satz vom Grund und die Idee der Universität, in: ders., Mochlos (2004), S. 59-100.
- Derrida, Jacques: Die unbedingte Universität. Aus dem Französischen von Stefan Lorenzer, Frankfurt am Main 2001.
- Derrida, Jacques: Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Aus dem Französischen von Susanne Lüdemann, Berlin 2003.
- Derrida, Jacques: États d'âme de la psychanalyse. Adresse aux États Généraux de la Psychanalyse, Paris 2000.

- Derrida, Jacques: Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«. Aus dem Französischen von Alexander Garcia Düttmann, Frankfurt 1991.
- Derrida, Jacques: Limited Inc., Evanston 1988.
- Derrida, Jacques: Mochlos oder der Streit der Fakultäten, in: ders., Mochlos (2004), S. 11-58.
- Derrida, Jacques: Mochlos. Vom Recht auf Philosophie II. Aus dem Französischen von Markus Sedlaczek, Wien 2004.
- Derrida, Jacques: Psyche: Inventions of the Other, in: Lindsay Waters/Wlad Godzich (Hg.), Reading de Man reading, Minneapolis 1989, S. 25-65.
- Derrida, Jacques: Signatur Ereignis Kontext, in: ders., Randgänge der Philosophie, Wien 1988, S. 291-314.
- Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Wiesbaden, 2. Auflage, 1997.
- Fukuyama, Francis: Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München 1992.
- Hamacher, Werner: Afformativ, Streik, in: Christiaan L. Hart Nibbrig (Hg.), Was heißt »Darstellen«?, Frankfurt 1994, S. 340-374.
- Hamacher, Werner: Einleitung, in: Jürgen Fohrmann (Hg.), Rhetorik. Figuration und Performanz, Stuttgart, Weimar 2004, S. 481-489.
- Heidegger, Martin: Beiträge zur Philosophie. (Vom Ereignis), Frankfurt 1989.
- Heidegger, Martin: Die deutsche Universität (15./16. August 1934), in: ders., Reden (2000), S. 285-307.
- Heidegger, Martin: Die Selbstbehauptung der Universität (27. Mai 1933), in: ders., Reden (2000), S. 107-117.
- Heidegger, Martin: Über den Humanismus, Frankfurt/M. 1991.
- Heidegger, Martin: Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910-1976, Frankfurt am Main 2000.
- Herrmann, Friedrich-Wilhelm v.: Wege ins Ereignis. Zu Heideggers »Beiträgen zur Philosophie«, Frankfurt/M. 1994.
- Hörisch, Jochen: Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!, München, Wien 2006.
- Humboldt, Wilhelm v.: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809, in: ders., Werke, S. 210-238.
- Humboldt, Wilhelm v.: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke, S. 255-266.
- Humboldt, Wilhelm v.: Werke in fünf Bänden. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Darmstadt 1964.
- Jaspers, Karl: Die Idee der Universität, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1961.

- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: ders., Werke in zehn Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1975, S. 53-61.
- Lege, Joachim: Der Hochschul-TÜV, in: FAZ vom 22. 8. 2005, S. 7.
- Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, Graz, Wien 1986.
- Müller, Ernst (Hg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990.
- Müller-Schöll, Nikolaus (Hg.): Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien, Bielefeld 2003.
- Nancy, Jean-Luc: Das gemeinsame Erscheinen. Von der Existenz des »Kommunismus« zur Gemeinschaftlichkeit der »Existenz«, in: Joseph Vogl (Hg.), Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen, Frankfurt am Main 1994.
- Niethammer, Lutz: Posthistoire, Hamburg 1989.
- Readings, Bill: The University in Ruins. Cambridge, London, 2. Auflage, 1997.
- Steffens, Henrik: Vorlesungen über die Idee der Universitäten, in: Ernst Anrich (Hg.), Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Darmstadt 1956, S. 309-374.
- Szondi, Peter: Über eine »Freie (d.h. freie) Universität«. Stellungnahmen eines Philologen, Frankfurt am Main 1973.
- Wirth, Uwe (Hg.): Performanz, Frankfurt am Main 2002.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Barbara Hahn ist Professorin am German Department der Vanderbilt University, Nashville, Tennessee und lehrte zuvor in Princeton und Hamburg. Zahlreiche Publikationen, u. a.: Von der schwierigen Autorschaft der Frauen (1991); Die Jüdin Pallas Athene (2002); Hannah Arendt: Leidenschaften, Menschen und Bücher (2005); Walter Benjamins »Deutsche Menschen« (Hg. 2008)

Ulrike Haß ist Professorin für Theaterwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, Autorin und Herausgeberin zahlreicher Buchpublikationen, u. a.: Militante Pastorale. Zur Literatur der antimodernen Bewegungen im frühen 20. Jahrhundert (1993); Zur Zukunft des Politischen, 1: Gott gegen Geld (Hg. 2002); 2: Krieg der Propheten (Hg. 2004); Heiner Müller – Bildbeschreibung: Ende der Vorstellung (Hg. 2005); Das Drama des Sehens. Auge, Blick und Bühnenform (2006); Schauplatz Ruhr (Hg. 2007).

Jochen Hörisch ist Professor für Neuere deutsche Literatur und Medien an der Universität Mannheim. Zahlreiche Publikationen, zuletzt u. a.: Theorie-Apotheke: eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich Risiken und Nebenwirkungen (2004); Geisteswissenschaften – wozu?: Eine Reihe mit Vorträgen (2005); Die ungeliebte Universität: rettet die Alma mater (2006); Das Wissen der Literatur (2007).

Joachim Lege ist Professor für Öffentliches Recht, Verfassungsgeschichte, Rechts- und Staatsphilosophie an der Universität Greifswald. Zahlreiche Publikationen, u.a.: Unterschriftenquoren zwischen Parteienstaat und Selbstverwaltung: die Rechtsprechung zum kommunalen Wahlvorschlagsrecht (1996); Pragmatismus und Jurisprudenz: über die Philosophie des Charles Sanders Peirce und über das Verhältnis von Logik, Wertung und Kreativität im Recht (1999); Juristen in Greifswald: Spiegel der deutschen Rechtswissenschaft 1815 bis 1945 (Hg. 2006).

Hans-Thies Lehmann ist Professor für Theaterwissenschaft am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt. Gastprofessuren in den USA, Litauen,

Polen, Japan und Frankreich. Zahlreiche Publikationen, u. a.: Theater und Mythos (1991); Postdramatisches Theater (1999); Das politische Schreiben (2002); Heiner Müller-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung (Hg. 2003).

Ursula Link-Heer ist Professorin am Institut für Romanistik der Bergischen Universität Wuppertal. Sie unterrichtete zuvor an verschiedenen Universitäten in Deutschland, den USA und Kanada. Zahlreiche Aufsätze und Buchpublikationen. Zuletzt erschienen: Nervosität und Moderne: zum psychiatrischen Wissen der Literatur (2003); Literarische Gendertheorie. Eros und Gesellschaft bei Proust und Colette (2006).

Winfried Menninghaus ist Professor für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der FU Berlin. Gastprofessuren in Israel und den USA. Zahlreiche Aufsätze, Editionen und Buchpublikationen u.a.: Unendliche Verdoppelung. Die frühromantische Grundlegung der Kunsttheorie im Begriff absoluter Selbstreflexion (1987); Lob des Unsinn (1995); Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung (1999); Das Versprechen der Schönheit (2003); Hälfte des Lebens: Versuch über Hölderlins Poetik (2005).

Nikolaus Müller-Schöll ist Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Theaterwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Unterrichtete an Universitäten in den USA, Frankreich, Holland und Deutschland. Zahlreiche Publikationen, u. a.: Das Theater des »konstruktiven Defaitismus«. Benjamin, Brecht, Heiner Müller (2002); Ereignis (Hg. 2003); Aisthesis (Hg. 2005); Politik der Vorstellung. Theater und Theorie (Hg. 2006); Schauspielplatz Ruhr (Hg. 2007).

Marianne Schuller ist Professorin emerita am Institut für Neuere deutsche Literatur der Universität Hamburg. Gastprofessuren an verschiedenen Universitäten in den USA. Zahlreiche Publikationen, zuletzt u. a.: Singularitäten. Literatur – Wissenschaft – Verantwortung (2001); Gender revisited. Subjekt- und Politikbegriffe in Kultur und Medien (2002); Kleist lesen (Hg. 2002); Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen (Hg. 2005).

Gesine Schwan war mehr als zwei Jahrzehnte Professorin für Politikwissenschaft an der FU Berlin, von 1999 bis 2008 Präsidentin der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder). Kandidatin der SPD für das Amt der Bundespräsidentin in den Jahren 2004 und 2009. Gastprofessuren in Großbritannien und den USA. Zahlreiche Publikationen, zuletzt erschien:

Vertrauen und Politik: politische Theorie im Zeitalter der Globalisierung (2006); Demokratische politische Identität: Deutschland, Polen und Frankreich im Vergleich (Hg. 2006); Allein ist nicht genug: für eine neue Kultur der Gemeinsamkeit (2008).

Bernhard Waldenfels ist Professor emeritus am Institut für Philosophie der Ruhr-Universität Bochum. Zahlreiche Publikationen im Bereich der Phänomenologie und der neueren französischen Philosophie, zuletzt erschienen: Phänomenologie der Aufmerksamkeit (2005); Deutsch-französische Gedankengänge, 2: Idiome des Denkens (2005); Schattenrisse der Moral (2006); Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden (2006); Philosophisches Tagebuch (2008).

Kultur- und Medientheorie



CHRISTIAN KASSUNG (HG.)
Die Unordnung der Dinge
Eine Wissens- und Mediengeschichte
des Unfalls

Januar 2009, ca. 400 Seiten,
kart., zahlr. Abb., ca. 33,80 €,
ISBN 978-3-89942-721-9



DERRICK DE KERCKHOVE,
MARTINA LEEKE,
KERSTIN SCHMIDT (HG.)
McLuhan neu lesen
Kritische Analysen zu Medien
und Kultur im 21. Jahrhundert

April 2008, 514 Seiten,
kart., zahlr. Abb., inkl. DVD, 39,80 €,
ISBN 978-3-89942-762-2

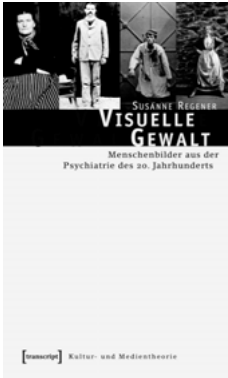


GEERT LOVINK
Zero Comments
Elemente einer kritischen Internetkultur

August 2008, 332 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-804-9

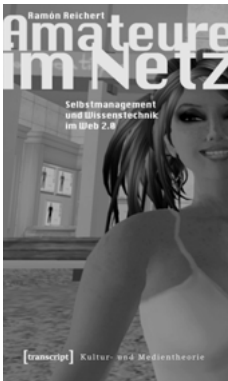
Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Kultur- und Medientheorie



SUSANNE REGENER
Visuelle Gewalt
Menschenbilder aus der Psychiatrie
des 20. Jahrhunderts

März 2009, ca. 220 Seiten,
kart., zahlr. Abb., ca. 25,80 €,
ISBN 978-3-89942-420-1



RAMÓN REICHERT
Amateure im Netz
Selbstmanagement und Wissenstechnik
im Web 2.0

Oktober 2008, 246 Seiten,
kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-861-2



MICHAEL SCHETSCHKE,
MARTIN ENGELBRECHT (HG.)
Von Menschen und Außerirdischen
Transterrestrische Begegnungen
im Spiegel der Kulturwissenschaft

August 2008, 286 Seiten, kart., 27,80 €,
ISBN 978-3-89942-855-1

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Kultur- und Medientheorie

CHRISTIAN BIELEFELDT,
UDO DAHMEN,
ROLF GROSSMANN (HG.)

PopMusicology

Perspektiven der

Popmusikwissenschaft

Februar 2008, 284 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-89942-603-8

ANNETTE BITSCH

Diskrete Gespenster

Die Genealogie des Unbewussten
aus der Medientheorie und
Philosophie der Zeit

Dezember 2008, 542 Seiten,
kart., 42,80 €.

ISBN 978-3-89942-958-9

MATTHIAS BRUHN,
KAI-UWE HEMKEN (HG.)

Modernisierung des Sehens

Sehweisen zwischen
Künsten und Medien

Mai 2008, 374 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-912-1

THOMAS ERNST,
PATRICIA GOZALBEZ CANTÓ,
SEBASTIAN RICHTER,
NADJA SENNEWALD,
JULIA TIEKE (HG.)

SUBversionen

Zum Verhältnis von Politik
und Ästhetik in der Gegenwart

März 2008, 406 Seiten, kart., 30,80 €,
ISBN 978-3-89942-677-9

SUSANNE VON FALKENHAUSEN

KugelbauVisionen

Kulturgeschichte einer Bauform
von der Französischen

Revolution bis zum
Medienzeitalter

Oktober 2008, 214 Seiten,
kart., zahlr. Abb., 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-945-9

ERIKA FISCHER-LICHTE,
KRISTIANE HASSELMANN,
ALMA-ELISA KITTNER (HG.)

Kampf der Künste!

Kultur im Zeichen
von Medienkonkurrenz
und Eventstrategien

Februar 2009, ca. 300 Seiten,
kart., zahlr. Abb., ca. 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-873-5

KRISTIANE HASSELMANN

Die Rituale der Freimaurer

Zur Konstitution
eines bürgerlichen Habitus
im England des 18. Jahrhunderts

Dezember 2008, 372 Seiten,
kart., zahlr. Abb., ca. 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-803-2

INES KAPPERT

Der Mann in der Krise

oder: Kapitalismuskritik
in der Mainstreamkultur

Oktober 2008, 250 Seiten, kart., 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-897-1

MARCUS S. KLEINER

Im Widerstreit vereint

Kulturelle Globalisierung
als Geschichte der Grenzen

Januar 2009, ca. 150 Seiten,
kart., ca. 16,80 €,
ISBN 978-3-89942-652-6

DORIS KOLESCH, VITO PINTO,
JENNY SCHRÖDL (HG.)

Stimm-Welten

Philosophische, medien-
theoretische und ästhetische
Perspektiven

Dezember 2008, 232 Seiten,
kart., inkl. Begleit-CD-ROM, 24,80 €,
ISBN 978-3-89942-904-6

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de