

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 distanzierten 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 anfeuern, 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, gewitzigter, 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: *Affirmativ, 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 Bekenntnis 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 Professorengeneration 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.

