

Die überlebte Universität

Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution

1. Die Unvereinbarkeit von Innen- und Außenperspektive

Was passiert gegenwärtig mit der Universität, in ihr und durch sie, ohne und manchmal wohl auch gegen sie? Die Metapher vom Elfenbeinturm, in dem in einem Klima der Weltfremdheit Sonderlinge mit dem reinen Denken beschäftigt sind, mit der Suche nach der Wahrheit, die, dem überirdisch Schönen und dem idealen Guten verschwistert, nur an einem extramundanen Ort vermutet werden konnte, jenseits der alltäglichen Intrigen und Geschäfte, diese Metapher hat zwar inzwischen ihre Geltung verloren und wird von neuen Metaphern ersetzt. Und dennoch hält sich hartnäckig das Gerücht, die Universität habe – wenigstens in Teilen – gewisse Modernisierungsprozesse nicht mitgemacht, sie verharre noch heute in einer anachronistischen Position, die der des Elfenbeinturms immer noch ähnlich sei. Insbesondere alle Bereiche, die nicht unmittelbar verwertbare und nützliche Wissensproduktion betreiben und eine berufsqualifizierende Ausbildung praktizieren, stehen unter Verdacht, gesellschaftlich irrelevant zu sein und nur unproduktive Kosten zu verursachen. Der Vorwurf der Theorielastigkeit von Ausbildungsgängen, die mit Praxisferne identifiziert wird, lässt sich unschwer als ein aktueller Ersatzterminus für Weltfremdheit erkennen. Auch und vor allem die relative Autonomie der Universitäten und die Freiheit von Forschung und Lehre machen diese allein schon dadurch verdächtig, dass sie nicht unmittelbar der Verwertungslogik oder der Leistungsmessung des öffentlichen Dienens oder der politischen Steuerung unterliegen, was ja nichts anderes heißt, als dass auch in dieser Autonomie ein Rest von Weltabgeschiedenheit gesehen wird, wenn denn die Welt nur das wäre, was von bestimmten Gruppen und Diskursen dafür gehalten wird oder was sich aus der Perspektive eines bestimmten Systems als Welt konstruieren lässt.

Die Elfenbeinturm-Metapher selbst ist sicher antiquiert¹, insofern sie die Universität einseitig mit Weltabgeschiedenheit identifiziert, worin zugleich das Vorurteil der Realitätsferne und Nutzlosigkeit mitschwingt. Übersehen

wird dabei, dass die Sonderstellung der Universität mit der Spezifik ihrer Aufgaben und Ziele als gesellschaftliches Funktionssystem zusammenhängt, d.h. mit dem Forschen und Lehren, dem Denken und Wissen, der theoretischen Praxis und der Bildung. Was heute mit der Universität passiert und was nicht wenige Universitätsangehörige sehr beunruhigt, betrifft nun die Infragestellung dieser gesellschaftlichen Sonderstellung im Verhältnis zum politisch-administrativen System und zur Wirtschaft, aber auch innerhalb des Bildungswesens und im Verhältnis zu den Professionen. Denn eine allgemein verbreitete Unzufriedenheit mit dem Zustand von Erziehung und Bildung im Umfeld des Wissenschaftssystems sowie die politische Sorge um den Wirtschaftsstandort Deutschland und um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft haben eine kaum noch überschaubare Diskussion um die Hochschulen ausgelöst und eine Vielzahl von Reformvorschlägen hervorgebracht. Das allein wäre nicht allzu beunruhigend und wie ein Blick in die Geschichte lehrt, ist das auch nicht neu. Neu ist allerdings angesichts knapper werdender finanzieller Mittel der entschlossene politische Gestaltungs- und Steuerungswille, der sich nicht mehr lange damit aufhält, sich in fremde Problemlagen einzufühlen, um sachangemessene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Wie es scheint, sind „die Politiker die Universitäten leid“, wie Arnd Morkel schreibt, weil das Studium immer noch zu lange dauere, die Professoren immer noch zu wenig arbeiteten und die Präsidenten immer noch nicht ihr Haus in Ordnung hielten (Morkel 2000: 144). Nun wird darauf gedrängt, dass Lösungsstrategien übernommen werden, die sich andernorts bewährt haben, ohne allerdings darauf zu achten, dass derart entkontextualisierte Mittel untauglich sein könnten (Hoffmann 2003: 28).

Im Zuge der weltweiten Ausbreitung neoliberaler Steuerungskonzepte für gesellschaftliche Funktionsbereiche gewinnen nämlich Leistungsmessungen auch im Bildungs- und Wissenschaftssystem eine zunehmende Bedeutung. Seit Mitte der 80er und forciert seit den 90er Jahren werden Vorstellungen ökonomischer Rationalität auch auf gesellschaftliche Institutionen mit bisher relativ autonomer Selbststeuerung appliziert. Statt die rechtlichen, sachlichen und personellen Bedingungen nur bereit zu stellen, verlagert sich die politische Lenkung dieser Institutionen zunehmend auf die Definition und Überprüfung von Zielen und Standards, d.h. von der Input- zu einer Output-Steuerung. Schlagworte wie z.B. Qualitätsmanagement, Evaluation, Autonomisierung, Wettbewerb, Deregulierung und Budgetie-

rung signalisieren diesen neuen bildungs- und wissenschaftspolitischen Gestaltungs- und Steuerungswillen (Keiner 2001).

Befürchtet wird nun aus Universitätsperspektive, dass bildungs- und wissenschaftspolitische Entscheidungen, die zunehmend nach betriebswirtschaftlichen und verwaltungstechnischen Kriterien getroffen werden, universitätsintern Konsequenzen für Forschung und Lehre zeitigen werden, die – gemessen an den Kriterien der *eigenen* Aufgaben – als problematisch und z.T. als kontraproduktiv eingeschätzt werden müssen, auch wenn die konkreten Auswirkungen erst im Ansatz erkennbar sind. Damit soll nicht gesagt werden, dass die Universität keine Probleme und folglich keine Reformen nötig hätte, dass sie ihre Aufgaben, aus der Innenperspektive betrachtet, zufriedenstellend erfüllen würde und alle Probleme nur mit der Unterfinanzierung zusammen hingen. Die Universität ist auch weder „gefesselt“ (Müller-Böling 2000) noch „blockiert“ (Daxner 1999), weder reformunwillig noch reformunfähig, weder innovationsfeindlich noch ignorant gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen, wenn sie die ihr angesonnenen Reformen skeptisch beurteilt und nicht jede politische Laune und so genannte Expertenempfehlung affirmiert. Was die Universität als träge und gegenüber als notwendig und vernünftig behaupteten Reformen widerständige Institution erscheinen lässt, hat vor allem andere Gründe, die mit den Diagnosen und Therapievorschlügen selbst zusammenhängen, mit problematischen Einschätzungen ihrer Leistungen und mit Unterstellungen von Defiziten, mit fragwürdigen Bewertungen und widersprüchlichen Erwartungen. Dies hat aber auch solche Gründe, die ihre Existenz als Universität gefährden, wo also im Gewand von Reformen die Wissenschafts- und Bildungsinstitution Universität in etwas anderes transformiert würde, in einen Betrieb, ein Unternehmen, eine Produktionsstätte bzw. in eine „Trivialmaschine“ nach Art eines Durchlauferhitzers, wie Peter Fuchs schrieb (Fuchs 2002).

Erstaunlich ist deshalb weniger die zuweilen hörbare Skepsis und die partielle Abwehr von Zumutungen, sondern vielmehr die Tatsache, dass es nicht *mehr* Widerstand gibt, dass der Eingriff in die akademische Freiheit kaum Protest auslöst, dass, wie Fuchs sagt, „die Hochschulen kaum zurückschlagen, dass sie ihre intellektuellen Mittel, ihre intellektuelle Definitionsmacht nicht einsetzen, um [z.B. in Bezug auf das Ranking, MW] unterkomplexe Vergleichsmaßstäbe als unterkomplex zu entlarven“ (Fuchs 2002). Statt mit geballter wissenschaftlicher Potenz in die Auseinandersetzung um die Reform des Hochschulwesens einzugreifen, kann man Phänomene vorausseilenden Gehorsams beobachten und eine allgemeine Lust-

losigkeit, sich gegen Zumutungen und externe Neudefinitionen der eigenen Aufgabe zur Wehr zu setzen.

Als mögliche Gründe für diese Zurückhaltung könnte man anführen, dass zum einen viele Universitätsangehörige den Problemdiagnosen und den Forderungen nach Veränderung durchaus zustimmen, den in die Wege geleiteten und als problematisch angesehenen Reformen und Mitteln aber nur wenig entgegensetzen können, weil man kaum eine bessere Lösungsalternative für *die Probleme der Universität* parat hat. Die Politiker sehen außerdem etwas Anderes als die WissenschaftlerInnen. Beobachten diese aus der Binnenperspektive ihr eigenes System, so beobachten jene aus ihrem System heraus ein anderes. Deshalb bestehen Kommunikationsprobleme zwischen den politischen Funktionsträgern und den betroffenen Wissenschaftlern, bzw. zwischen dem bildungspolitischen und dem wissenschaftlichen Diskurs. Die Inkompatibilität zeigt sich daran, dass der bildungspolitische Diskurs gegenüber dem Hochschulsystem eine *funktionale* Perspektive einnimmt und die Erfüllung der Funktionen nach Leistungskriterien und Effizienzgesichtspunkten beurteilt. Ihm geht es um die Strukturierung und Steuerung von Institutionen und dabei vor allem um den optimalen Einsatz von immer knapper werdenden Ressourcen. Die Perspektive der in der Universität tätigen Wissenschaftler orientiert sich an anderen Kriterien, wenn es um die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung und wissenschaftlich ergiebigen Forschung geht. Weniger externe Nützlichkeit, sondern die disziplinäre Orientierung an den Sachfragen und Aufgaben steht hier im Vordergrund schon von Problemdefinitionen. Die grundsätzliche Unverträglichkeit zwischen beiden Perspektiven liegt jedoch darin, dass die Generierung wissenschaftlichen Wissens und neuer Forschungsergebnisse, aber auch universitäre Bildungsprozesse nicht einem planbaren Kalkül gehorchen und sich einer berechenbaren Steuerung weitgehend entziehen.

Die *universitätsinterne* Diskussion, wie eine den zukünftigen Bedingungen angemessene Ausbildung ermöglicht und wie eine nach wissenschaftlichen Kriterien fruchtbare Forschung befördert werden könnte, und die *wissenschafts- und bildungspolitische* Diskussion um die Optimierung und Effizienzsteigerung der eingesetzten Ressourcen klaffen hier so weit auseinander, dass die möglichen Auswirkungen der vorgeschlagenen Veränderungen nur schwer abschätzbar sind. Weil die Übersetzung zwischen den Diskursen schwierig ist und die Problemdefinitionen aus verschiedenen und inkompatiblen Perspektiven resultieren, erscheinen aus Sicht eines Universitätsan-

gehörigen viele Reformvorschläge seitens der Politik als sachunangemessen und irrational und umgekehrt mögen die Einwände gegen diese Vorschläge in Politikerohren realitätsblind und borniert klingen. Einen merkwürdig wahnhaften Charakter bekommt die Debatte über die optimale Steuerung der Bildungsinstitutionen umwillen einer Optimierung und Effizienzsteigerung zudem bereits dadurch, dass alle Beteiligten wissen, dass weder bedeutsame, neue Forschungsergebnisse, noch Bildung oder das wirklich Wissenswerte planbare und herstellbare Produkte sind, sondern hochgradig von Zufällen, Kreativität, Neugier, Dialog und Interaktionen abhängig, einem Raum also, der dies alles ermöglichen, aber nicht kausal determinieren kann². Und dennoch wird so getan, als ließe sich das Unplanbare planen und steuern und die konstitutive Ungewissheit von Forschungs- und Bildungsprozessen aufheben durch die Ökonomisierung der wissenschaftlichen Institutionen und Organisationen ohne Rücksicht auf deren Eigenlogik.

2. Kontrollierte Autonomie

Mit diesem Wechsel von einer Politik der *Ermöglichung* hin zu einer Politik der *Verwirklichung* gerät die Universität in Gefahr, die ihr verbliebene Freiheit zu verlieren, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben benötigt. Indem man ihr die „Abwendung von strafähnlichen Nachteilen“ (Hoffmann; Neumann 2003: 8) verspricht, wenn sie betriebswirtschaftliche Maximen befolgt und sich solchermaßen zur Antriebskraft der wirtschaftlichen Entwicklung modernisiert, gerät sie in eine ganz neuartige Abhängigkeit von Imperativen des Marktes und von Einflüssen des Staates. Die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre – ohnehin vielleicht nur noch eine Fiktion und von Vielen mitsamt der Bildungsidee, ja selbst dem Bildungsbegriff und dem Wahrheitsbegriff bereits abgeschrieben – könnte endgültig verschwinden, wenn Wissenschaft auf rentable Nützlichkeit verpflichtet wird und Forschung sich allein über den Produktwert ihrer Problemlösungskapazität zu legitimieren hat. Was allerdings gegen eine solche Befürchtung spricht, ist die Tatsache, dass das, was von der Universität erwartet wird, auf diese Weise nicht bewirkt werden kann. Wissenschaftlicher Erfolg und gelingende Bildungsprozesse sind zufallsabhängig, riskant und bedürfen eines offenen Freiheitsraumes, in dem radikale Denkerfahrten möglich bleiben. So könnte man sich zurücklehnen und gelassen bleiben, würde die Universität nicht zu einer Selbsttätigkeit aufgefordert, die auf eine freiwillige Selbstverstümmelung und Entdemokratisierung hinausläuft, gegen die es gilt, Ein-

spruch zu erheben, denn die Autonomie, die man ihr anbietet, gleicht der einer Schülerselbstverwaltung unter Aufsicht, einer von außen überwachten, kontrollierten und gesteuerten, einer, wie es bei Horst Kern heißt, „rückgekoppelten Autonomie“ (Kern 1999: 23 f.).

Als Erziehungswissenschaftler kennt man diese Figur nur zu gut, artikuliert sich in ihr doch die pädagogische Paradoxie von Freiheit und Zwang und die Aporetik der pädagogischen Aufgabe, nämlich ein Ziel zu verfolgen, das nur vom Anderen selbst erreicht und nicht erzwungen werden kann. Nur geht es hier nicht um die „Selbstbildung“ eines Individuums, sondern darum, die Ressourcen der Universität dadurch optimal zu nutzen, dass sie von selbst diejenigen Leistungen erbringt, die den an sie herangetragenen Erwartungen entsprechen. Sie soll dazu gebracht werden, selbst zu wollen, was sie soll. So auch bei Kern, der gegen direkte Steuerungsansprüche geltend macht, dass „die entscheidende Expertise bei den Trägern des operativen Geschäfts“ liegt, d.h. „den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, den Instituten und Seminaren, den Fächern. Diese, und *nur* diese, verfügen ... durch Vertrautheit mit den konkreten Arbeitsvollzügen über die Kenntnisse, die für das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ der Verbesserung unverzichtbar sind“ (Kern 1999: 37). Freilich müssen sich die WissenschaftlerInnen beim „Vorstand“ der Universität als „Impulsgeber“ und „Evaluationsinstanz“ legitimieren. Der Wissenschaftler als Beamter ist, wie man analog zu Friedrich Kittlers Überlegungen zum „Subjekt als Beamter“ (Kittler 1988) sagen könnte, zugleich Träger des Prozesses und ihm unterworfen, damit beschäftigt, seine wissenschaftlichen Kompetenzen in den Dienst der eigenen Ressourcenoptimierung und selbstgesteuerten Leistungssteigerung zu stellen. So gesehen, gibt es auch unerwartete *Verbindungen* zwischen Politik und Pädagogik, haben doch Politiker wie Pädagogen ein ähnliches Problem, nämlich die paradoxe Aufgabe der Strukturierung und Steuerung von unbestimmten und z.T. unbewussten Prozessen in intransparenten und selbstreferentiellen Systemen. Nicht von ungefähr hatte schon Freud das Erziehen dem Regieren und Kurieren als „unmöglichen Beruf“ (Freud 1976: 565) zur Seite gestellt. Je mehr bei diesen Tätigkeiten am Phantasma der Machbarkeit festgehalten wird, an der Vorstellung von Kontrollierbarkeit, Berechenbarkeit und Herstellbarkeit, desto macht- und gewaltförmiger gerät der Prozess (Wimmer 1996: 2002a). So ist es nicht verwunderlich, dass man sich im wissenschaftspolitischen Diskurs zuweilen an planwirtschaftliche und staatspädagogische Vorstellungen der DDR erinnert fühlt, zuweilen allerdings auch *in* der Universität, wo Einige z.B. im Zuge der Reform der

Lehrerbildung wieder zu glauben beginnen, durch die kerncurriculare Verschulung und Modularisierung des Studiums könne man Kompetenzen und einen Habitus forschenden Lernens *herstellen*. Hier kehren dirigistische und interventionistische Vorstellungen wieder, allerdings im Gewande einer neuen Terminologie. Man weiß um die Grenzen pädagogischer Wirkungsabsichten und glaubt trotzdem an die Realisierbarkeit der intendierten Standards durch die planende Steuerung selbstgesteuerter Lernprozesse.

Angeichts dieser grob umrissenen Situation stellen sich insbesondere für die Erziehungswissenschaft grundlegende Fragen: Lassen sich Bildungsvorgänge überhaupt evaluieren? Worin liegt eigentlich die Qualität von Wissenschaft und Bildung, die man vorgibt, managen zu können? Kann „Bildung“ effizienter gemacht werden, und worin läge dann ihr bisheriges Defizit? Und was wird aus dem, was mit dem Begriff Bildung konnotiert wird, wenn das, was gemessen wird, bestenfalls ein Merkmal oder Indikator ist? Welche Effekte hat die Analogisierung von Schulen und Universitäten mit Fabriken? Wird hier nach der Desillusionierung pädagogischer Machbarkeitsillusionen ein neues Herstellungsphantasma politisch induziert? Welche Verschiebungen im Wissenschafts- und Aufgabenverständnis hat die technomorphe ökonomische Metaphorik zur Folge und welche impliziten Interventionsstrategien bringt sie mit sich? Welche Machteffekte sind mit Evaluation verbunden, und wäre ein Design von Evaluation vorstellbar, das nicht der Effektivität verpflichtet ist, eine Evaluation also ohne Schematisierung und Standardisierung? Umgekehrt kann jedoch auch gefragt werden, ob nicht eine innere Verwandtschaft z.B. zwischen Evaluation und pädagogischen Erfolgskontrollen in Form von Noten, Lernberichten und Lernzielkontrollen besteht, in denen sich zum einen die pädagogische Vorstellung manifestiert, über die Wirkungen des eigenen Tuns verfügen, sie steuern und verbessern zu können, in denen sich aber zum anderen zugleich ihre gesellschaftliche Selektionsfunktion realisiert. Gleicht nicht die neue wissenschafts- und bildungspolitische Steuerungstechnologie einem in Makromaßstab vergrößerten pädagogischen Förderplan, durch den Institutionen zum Lernen, zur besseren Entwicklung ihrer Potentiale und zur eigenverantwortlichen Ausschöpfung ihrer Ressourcen veranlasst werden sollen? Evaluation des Bildungswesens und des Wissenschaftssystems ist daher immer auch Selbstwirksamkeitsevaluation der Wissenschaftler als Forscher und Lehrer, d.h. eine neue Form der Verschaltung von System- und Selbstmonitoring, oder anders gesagt: eine neue Konfiguration von Macht, Wissen und Subjekt. In

einer älteren Terminologie könnte man sagen, dass die Selbstentfremdung als Produktivkraft entdeckt wurde.

Wenn also einerseits erhebliche Kommunikationsprobleme zwischen der Universität und den politischen Funktionsträgern bestehen, eine Differenz und vielleicht sogar ein Widerstreit der Diskursarten und Perspektiven ohne Vermittlungsinstanz, wenn andererseits auf einer anderen Ebene durchaus Resonanzen, Verbindungen und formal homologe Denkmuster bestehen, wie kann die Universität dann gegen ihre Reduktion auf einen Dienstleistungsbetrieb Widerstand leisten, der primär nach ökonomischen Kriterien beurteilt wird? Worauf kann sich das Selbstverständnis der Universität noch stützen, wenn die traditionelle Idee der Universität ebenso fragwürdig geworden ist wie der ihr zugehörige Bildungsbegriff?

3. Die Idee der Universität oder: Humboldt als Gespenst

Direkt nach dem 2. Weltkrieg beschwor Jaspers zum wiederholten Male die klassische Humboldtsche Universitätsidee: „Die Zukunft der Universitäten beruht auf einer Wiedererneuerung ihres ursprünglichen Geistes“ (Jaspers 1946: 6). Heute, nach der Deklaration des Todes Humboldts und seiner Idee, lässt sich dieser Geist der Universität ebenso wenig restituieren wie der ihr zugehörige klassische Begriff höherer Bildung. Weder lässt sich die Universität als eine Institution begreifen, die „rein durch die innere Einheit, die alle echte Wissenschaft in ihrer humanen Grundlage verbindet“, als eine in dieser Einheit „begründete Ganzheit“ besteht, wie Natorp schrieb (Natorp 1901: 21). Noch kann heute ihre Bildungsaufgabe darin gesehen werden, ihr die „Pflege freier Wissenschaft und die Erziehung der akademischen Jugend zu den geistigen und sittlichen Werten abendländischer Kultur zur Pflicht zu machen“ (Neuhaus 1961: 264), um den Studierenden „nicht nur als Spezialist sondern auch als Mensch“ tauglich zu machen (Neuhaus 1961: 294), wie es in den Schwalbacher Richtlinien von 1947 und im Blauen Gutachten von 1948 hieß.

Die Vorstellung einer inneren Einheit und Grundlage ist ebenso zerfallen wie der Glaube, dass die Universitäten Träger „einer alten und im Kern gesunden Tradition sind“ (Neuhaus 1961), durch die der Mensch zum wahrhaft Menschlichen erzogen werden könnte. Die alte Universitas litterarum, zunächst als Einheit im Sinne einer als Rechtsperson agierenden Verbandseinheit – *communitas*, *sozietas*, *colloquium*, *corpus* – verstanden, später dann auch als Einheit im Sinne einer nicht-substantiellen Gesamtheit allen Wissens, ist historisch überholt. Das Wissen ist keine Gesamtheit

mehr, es ist plural und heterogen, ohne innere Einheit und Zusammenhang, und die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden im Sinne einer korporativen Verbandseinheit ist Geschichte. An die Stelle der Ordinarienuniversität ist die Gruppen-Universität getreten, deren neuer institutioneller Aufbau ohne deutlich neu definierten Universitätsbegriff auskommt. Dem korrespondiert die Dominanz der gegenwärtigen Wissenschaftsrichtungen: War im 13. Jh. die Theologie die höchste aller Fakultäten, bevor sie im 17. Jh. von der juristischen Fakultät abgelöst wurde (Halle 1694), der Ende des 18. Jh. dann die Philosophische Fakultät (in Göttingen) den Vorrang streitig machte (Hammerstein 2001), so sind es heute zweifellos diejenigen positiven Wissenschaften³, deren Forschungen und Ergebnisse für die technisch-industrielle Entwicklung grundlegend sind. Dem korrespondiert wiederum ein zunehmend an Verwertbarkeit, Effizienz, Qualität, Professionalisierung und flexibler Assimilations- und Adaptionenfähigkeit orientierter Bildungsbegriff sowie ein nicht mehr am gemeinsamen Leben, sondern am individuellen Überleben orientierter Lernbegriff (Masschelein 2001).

Die Universität europäischer Tradition hat sich seit ihrem Bestehen also durchaus gewandelt. Zum einen wurde sie immer wieder den gesellschaftlichen Bedürfnissen angepasst. Zum anderen veränderten sich ihre institutionelle Struktur, ihr Selbstverständnis und ihre Aufgabe in Abhängigkeit vom sich wandelnden Wissenschaftsbegriff und den Medien des Wissens: von der antiken Akademie des am kosmologisch Wahren und Guten orientierten Gesprächs über die mittelalterliche Universitas der heiligen Schriften im Streit der Schulen bis hin zur Buchkultur, zum Vernunftglauben der Humboldtschen Bildungsuniversität und zur heutigen informationstechnisch vernetzten Massenuniversität, in der das Wissen endgültig grundlos geworden ist. Im Seelenverwandten, im Lehrer und Gelehrten, im Gebildeten und Forscher bis hin zum Experten und Wissensmanager manifestieren sich dementsprechend historisch unterschiedliche Formen der wissenschaftlichen Bildung.

Und doch ist die so genannte Humboldtsche Universitätsidee noch nicht ganz passé. Sie bildet immer noch den Resonanzboden für Krisendiagnosen. Kritik an der Idee und Krisendiagnosen begleiteten die neue Universität seit ihren Anfängen, nicht erst seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, da das Humboldtsche Modell schon früh aufgrund der inneren Dynamik der Wissenschaftsentwicklung aus den Fugen geriet (Prondzynsky 2002; Brocke 1999). Was aber trotz allem überlebte, war der „Mythos Humboldt“ (Ash 1999) und ein Idyll (Mittelstraß 1994): Einsamkeit

und Freiheit des Wissenschaftlers in Bezug auf die Wahrheit ohne Nützlichkeitskalkül; Autonomie und Freiheit von Forschung und Lehre als Unabhängigkeit vom Staat; Einheit von forschendem Lernen und lehrender Forschung sowie Bildung durch Wissenschaft, was nicht bloß Aneignung von Wissen meinte, sondern Reflexion des Wissens und seine Bedeutung für die Individuen. Diesem Ideal entsprach wohl nie eine Wirklichkeit, und doch bezog die Universität aus ihm ihre Dynamik (Bruch 1999a). Die Krisen gehören so gesehen zur Idee, auch wenn die Ausdifferenzierung der Einzelwissenschaften, die Verästelung der Disziplinen und Vervielfältigung der Institute, die rapide Zunahme der Studierenden und die steigenden Kosten schon in der Bismarckära die Idee arg strapazierten. Vor allem die Expansion der Forschung führte schon Ende des 19. Jh. zu erheblichen Problemen, weil die „Großforschung“ (Th. Mommsen 1890) und der „Großbetrieb der Wissenschaft“ (A. v. Harnack 1905) die Finanzierungsmöglichkeiten sprengte (Prondczynsky 2002: 221 f.), was ab 1911 zur Gründung außeruniversitärer Forschungsinstitute führte (Brocke 1999). Die Universitäten waren überlastet. Harnack schrieb, dass „die Ordinarien durch Vorlesungen, Institutsaufsicht, Examina so in Anspruch genommen sind, dass ihnen keine Zeit für wissenschaftliche Arbeit bleibt“ (zit. n. Prondczynsky 2002: 222). Die Immanenz der Wissenschaftsentwicklung hatte so schon um 1900 die Idee der Einheit von Forschung und Lehre unterhöhlt und die Frequenzexpansion verunmöglichte zunehmend Bildung durch Wissenschaft. Spätestens seit dieser Zeit ließ sich die Universität nicht mehr in den alten Formeln beschreiben, hatte sie doch schon begonnen, von „Bildung durch Wissenschaft“ auf „Ausbildung für die Praxis“ umzustellen, was sie für Forderungen nach Effizienz und Effektivität empfänglich machte. Schon früh konnte sie ihren Aufgaben – humanistische Menschenbildung, berufliche Fachbildung und wissenschaftliche Forschung – nicht mehr gerecht werden und als „Pflanzstätte des wissenschaftlichen Geistes der ganzen Nation“ fungieren (Schiera 1999: 168). Zwar sah Paulsen noch 1902 die Universität als zentrales „Tragglied im Bau der deutschen Einheit“ und als „Inkorporation ... des guten Geistes der Nation“ (Paulsen 1902), doch Werner Sombart stellte 1907 ernüchtert fest: „Aus unseren Universitäten sind heute fast einfach Fachschulen geworden. ... Was darin gelehrt wird gehört 90 % zur Technik. ... Der heutige Professor – sowohl als Dozent wie auch als Forscher – ist praktisch mit einem Schul-lehrer oder einem Archivar fungibel geworden“ (Sombart, zit. n. Schiera 1999: 172). Und schon zu dieser Zeit gehörte die Bedrohung durch das

Ausland zu den Topoi der Reformdiskussion (Brocke 1999: 203), was auch heute in der Sorge um die Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland mitschwingt.

Viele Probleme sind nicht neu, vor allem die Dauerkrise von Überlast und Unterfinanzierung, zugemuteten Aufgaben und verfügbaren Ressourcen. Auch die Stellung der Universität zwischen Gymnasium und Professions-system ist nicht erst heute problematisch geworden. Schon Paulsen warnte davor, die Universität zur Schule zu machen, was zur Abwanderung der großen Gelehrten in die Akademien und zur Spaltung von Forschung und Lehre führen würde wie in Frankreich (Paulsen 1902: 359). Musste sich die alte Universität *im Vorfeld* der preußischen Reformen mit dem Programm der Fachhochschulen auseinandersetzen, das vom neuen Stand des Wirtschaftsbürgertums favorisiert wurde und in Frankreich realisiert worden war, so kehrte schon um 1900 dieses Problem wieder, das auch heute – glaubt man Mittelstraß – „das Ende der Universität“ und des „universitären Bewußtseins“ bedeuten würde. Er schreibt: „Die Universitäten sind aus einer kurzen Humboldtschen Idylle ... in das schwere Wetter eines Ausbildungssystems geraten, das in aufgezwungener und eigener Maßlosigkeit alles, was sich einmal mit ihrer (idealistischen) Idee verband, zu verschlingen droht und in einem Denken in Quantitäten alle Maßstäbe ... besetzt. Die Kluft zwischen wachsenden Aufgaben und vorhandenen Ressourcen wird immer größer, die Ohnmacht altehrwürdiger universitärer Selbstverwaltungsformen angesichts dringender Managementanforderungen immer bedrohlicher, die Asymmetrien zwischen Lehrbelastung und Forschungsgebot werden immer augenscheinlicher, die rhetorischen Rituale, die diese Entwicklung begleiten, kommentieren, verschleiern und beschönigen, immer unerträglicher“ (Mittelstraß 1994: 13 f.) Vor allem die Spaltung in eine verschulte praxisnahe Ausbildung und eine wissenschaftliche Nachwuchsqualifizierung laufe auf das Ende der Universität hinaus, die auf eine Fachhochschule reduziert werde, ohne das zu haben, was eine Universität allererst als eine wissenschaftliche Hochschule auszeichne, d.h. den Schwerpunkt in der Forschung (Mittelstraß 1998: 232 f.). Deshalb ruft Mittelstraß zu einem Abschied von der vollständigen Universität auf und zu einer Austreibung „hochschulpolitischer Gespenster“ wie die „Einheit der Lehrerbildung“, das „Phantom Gesamthochschule“ und das „Regiment Hochschul- und Fachdidaktik“ (Mittelstraß 1998: 236 f.).

Trotz mehrfacher Totsagungen und Verabschiedungen der Humboldtschen Universitätsidee kehrt diese aber immer wieder, gespenstert in den Diskur-

sen und dient als Kritikfolie gegenüber Versuchen, die Universität zu ökonomisieren und an die kurze Staatsleine zu legen. Sie hat, wie es scheint, ihren Tod überlebt, als könnte die Konsistenz der Idee von ihrer mangelhaften Realisierung gar nicht tangiert werden. Auch heute noch scheinen Wahrheit und Nützlichkeit unverträglich und wissenschaftliche Bildung unverzichtbar zu sein. Auch die Zielformel der Lehrerbildung vom „Habitus forschenden Lernens“ ist so aktuell wie nie. Und selbst für die Bewältigung der ökonomischen und technologischen Probleme rekurren wir immer noch auf einen Kern des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, nämlich – in den Worten von Zabeck – den „entschiedenen Widerspruch gegen die Auslieferung des Menschen an Verhältnisse, zu deren Beherrschung er unter Inanspruchnahme der ihm verliehenen Freiheit grundsätzlich befähigt ist“ (Zabeck 2003: 52).

So nimmt es nicht wunder, dass immer wieder an die klassische Bildungsidee und die Idee der Universität angeknüpft wird und ihre immer noch für gültig befundenen Elemente zur Diagnose und Zielbestimmung reformuliert werden. Selbst Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker, denen ein Mangel an Skepsis nun wahrhaft nicht vorgeworfen werden kann, rekurren in der gegenwärtigen Diskussion explizit auf Humboldt und stützen sich in ihrer Kritik vornehmlich auf ihn (Ruhloff 1997). Doch trotz aller Berechtigung, am Bildungsbegriff festzuhalten und die Freiheit von Forschung und Lehre zu verteidigen, muss gefragt werden, ob 1. von hier aus eine Kritik an der Ökonomisierung möglich ist, die die oben genannten Verbindungen zwischen Bildung, Wissenschaft und Ökonomie nicht ausblendet, und ob sich 2. nicht das Wissenschafts- und Forschungsverständnis sowie der Wissensbegriff derart gewandelt haben, dass davon auch der Begriff wissenschaftlicher Bildung berührt wird.

4. Universität, Bildung und Ökonomie

Der Diskurs über die Ökonomisierung der Bildung (Hoffmann; Maack-Rheinländer 2001), ihr Zur-Ware-Werden (Lohmann; Rilling 2002), und über die Ökonomisierung der Wissenschaft (Wingens 1998; Hoffmann; Neumann 2003) ist inzwischen differenziert und fortgeschritten, so dass ich mich, wie schon bisher, auf einige Aspekte beschränken werde.

In der aktuellen Diskussion wird das Ökonomische zumeist entweder dämonisiert und in einen Gegensatz zu Bildung und Wissenschaft gesetzt, oder mit Heilerwartungen verbunden, d.h. durch eine Implementation ökonomischer Prinzipien in universitäre Strukturen erwartet man deren

effizienteres Funktionieren. „Mehr Wettbewerb in Bildung lässt Hochschulen besser werden“, so könnte man das Credo der Verfechter der Ökonomisierung zusammenfassen, oder wie Peter Glotz in einer Anzeige schrieb: „Wenn Schule und Hochschule selbständiger wirtschaften und ein eigenes Profil entwickeln können, dann werden diese besser“ (Glotz 2001). Hochschulen sollen wie ein Unternehmen geführt werden, sie sollen forschen, wofür bezahlt, und lehren, was nachgefragt wird. Studierende gehören dann nicht mehr zur Universität, sie werden zu ihren Kunden, Wissenschaftler bieten ihr Wissen an und müssen ihre Forschungskompetenz vermarkten. Als würde die Verbindung zwischen Universität und Ökonomie zum ersten Mal hergestellt, wird in ihr das neue Allheilmittel gesehen. Die Gegenwehr fällt den Universitäten schwer, ist es doch ohnehin schon nicht leicht, der Öffentlichkeit begreiflich zu machen, „daß die Herauslösung der Wissenschaft aus der Unmittelbarkeit des praktischen Lebensvollzugs Grundbedingung der Möglichkeit ist, das Interesse an rätselhaften Sachverhalten zu befriedigen, dem Mangel an Sinnorientierung abzuhelpfen und der Lösung praktischer Gestaltungsprobleme näherzukommen“ (Zabeck 2003: 44). Die Abwehr eines auf Input-Output-Kalkulationen verkürzten Ökonomieverständnisses wird da schnell als Flucht aus gerechtfertigten Legitimationsansprüchen interpretiert.

Dabei gerät ganz aus dem Blick, dass im Zentrum der traditionellen Ökonomie das mit Bedürfnissen verknüpfte Versorgungsproblem steht und sich erst im 18. Jahrhundert im Übergang vom Ganzen Haus zur Wirtschaftsgesellschaft Gütergewinnung, -erstellung und -austausch ausdifferenziert haben, während heute unter Ökonomie vor allem eine als Gewinnmaximierung zu verstehende Nützlichkeit gemeint ist. „Seitdem gilt Wirtschaft weithin als Inbegriff des vernünftigen Umgangs mit dem Phänomen der Knappheit von Gütern und Dienstleistungen“ (Zabeck 2003: 48). Dieses Ökonomieprinzip fungiert zugleich als Rationalitätsprinzip. Der Appell an die Universität, mit Ressourcen verantwortungsvoll umzugehen, wäre in keiner Weise problematisch, würde er von der Einsicht getragen, dass ihre Aufgaben nicht ausschließlich ökonomisch determiniert und auch an Werten orientiert sind, „die sich der kalkülgerechten Quantifizierung entziehen“ (Zabeck 2003: 49). Für die Universität ist nach Zabeck das Ökonomische nur ein Element unter anderen, zudem ein „akzidentelles“ (Zabeck 2003: 55). So gesehen handelt die Politik nicht immer ökonomisch und rational, sondern ökonomistisch. Zabeck spricht es deutlich aus: „Von einem ‚Ökonomismus‘ müßte aber die Rede sein, würde sich die staatliche Universi-

tätspolitik zum blinden Erfüllungsgehilfen wirtschaftlicher Interessen machen oder würde der Staat selbst zur Durchsetzung seiner eigenen wirtschaftlichen Interessen die Universität beispielsweise nötigen, unter Verleugnung ihres rational begründeten Leitbilds sich als rentabilitätsorientierter *Betrieb* zu verstehen“ (Zabeck 2003: 55 f.), statt, wie man ergänzen muss, sie mit dem Sparsamkeitsprinzip zu konfrontieren. Seiner Ansicht nach sind die Universitäten bereits vom Virus des Ökonomismus befallen und auf dem Weg, auf das, was sie zur Universität macht, zu verzichten.

Bleibt in der Sicht von Zabeck das Ökonomische nur ein akzidentelles Element der Institution Universität, so könnte man eine Beziehung auch auf anderen Ebenen sehen, sind doch sowohl das Bildungs- als auch das Wirtschaftssystem mit der Bereitstellung wichtiger gesellschaftlicher Ressourcen beschäftigt. Dagegen hat aber die deutsche Bildungs- und Universitätsidee weitgehend Bildung und Wissenschaft funktional als Kompensationen der Defizite von Ökonomie und Wirtschaft verstanden. Auch von dieser Seite aus hat man es daher mit einem verkürzten Ökonomiebegriff zu tun, worauf Bourdieu schon 1983 hingewiesen und dabei für einen Begriff Allgemeiner Ökonomie plädiert hat. Die Ökonomie des Geldes sei mitnichten die einzige, und umgekehrt bildeten Bildung und Kultur keineswegs ein Feld uneigennütziger Austauschbeziehungen (Bourdieu 1983: 1997). Daher plädiert jüngst auch Bellmann dafür, „ein Bewußtsein von der spezifischen Ökonomie des pädagogischen Feldes“ zu entwickeln, was ihm als „unerlässliche Voraussetzung dafür erscheint, sich der Unterwerfung unter die Gesetze einer verengten Ökonomie überzeugend entgegenzustellen“ (Bellmann 2001: 14). Ökonomie und Pädagogik bilden für ihn keinen Gegensatz, wie es der Bildungsdiskurs von Helmut Peukerts Dominanzthese über Hans-Jürgen Aretz' Imperialismusthese bis hin zu Peter Vogels These vom Sieg der Ökonomie über die Politik unterstelle. Die Klage über den Imperialismus der Ökonomie ist für Bellmann vielmehr ein Indiz für die Schwäche eigener Theorieperspektiven, weshalb man am eigenen Defizit arbeiten müsse, um die eigenen Konstruktionen von sozialer Wirklichkeit offensiv ins Spiel bringen zu können. Das Ökonomische sei keineswegs bloß ein äußeres Bedingungsmoment (z.B. in Form des Beschäftigungssystems) oder ein spezifischer Gegenstand von Bildungsprozessen (z.B. in Form von Betriebswirtschaftslehre), sondern in Gestalt des universalen Problems der Knappheit ein Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse selbst. Und so kann er zeigen, dass sich auf dem Terrain der Allgemeinen Pädagogik und der Bildungstheorie in allen relevanten Begriffen und Problematisierungen

ökonomische Elemente finden, indem er die Theorien einer gründlichen Übersetzungsarbeit unterzieht.

Wie weit dies gelingt, sei hier dahingestellt. Betonen wollte ich, dass die alte Opposition Bildung versus Ökonomie nicht haltbar ist, ohne dass daraus eine Affirmation des Ökonomismus folgen muss. Setzte man den Begriff des Ökonomischen noch grundlegender an, so würde sich zeigen, dass eine Begrenzung des Ökonomischen prinzipiell problematisch wäre. Es gibt ja bekanntlich auch eine libidinöse Ökonomie, einen Austausch von Worten, eine Produktion und Zirkulation von Zeichen und Symbolen, einen symbolischen Austausch (Lyotard 1984; Deleuze/Guattari 1974; Goux 1975; Kämpf 1995). Nach Derrida gehört zu den Prädikaten der Ökonomie das Gesetz (nomos), das Haus (Eigentum, Familie, Herd und Feuer), das Gesetz der Verteilung, das Gesetz als Zuteilung (moira), der gegebene Teil, die Teilhabe. „Sobald es Gesetz gibt, gibt es Zuteilung; sobald es Nomie gibt, gibt es Ökonomie“ (Derrida 1993: 16). Ökonomie impliziert die Idee des Tauschs, der Zirkulation, der Rückkehr, des Kreises, des zirkulären Austauschs der Waren und Güter, Geld, Schuldentilgung und Abschreibung, Ersetzbarkeit. Das „Gesetz der Ökonomie“ sei die zirkuläre „Rückkehr zum Ausgangspunkt, zum Ursprung oder auch zum Haus“: Odyssee, Heimkehr, so wie das „Beisichsein der Idee im absoluten Wissen“ als eine solche Rückkehr zum Eigenen zu verstehen ist. Derrida ist schon seit langem und immer wieder auf der Spur des Ökonomischen, und folgte man ihm, so fände man es auch da, wo man es nie vermutet hätte, nicht nur in seinem scheinbaren Gegenteil.

Ein Rekurs auf etwas Anökonomisches, von dem aus man die Ökonomisierung aus gesicherter Position und vor Ansteckung geschützt kritisieren kann, dürfte also nicht ganz leicht sein. Da auch das Wissen und die Bildung in diesem Sinne einer Ökonomie gehorchen, wäre es illusionär, bei ihnen vor dem Ökonomischen Zuflucht zu suchen. Die Ökonomisierung stülpt sich nicht über die Welt wie ein feindlich-fremder Riese oder ein externes Wirtschaftssystem, sondern sie ist in den Denkstrukturen unserer Kultur selbst beheimatet. Nötig wäre daher eine Rückgewinnung des aus dem wissenschaftlichen Selbstverständnis ausgeschlossenen Ökonomischen, weil es, auf eine dem Denken äußerliche Nützlichkeit verkürzt, zum Verlust der Theorie führt. Erst dann wäre eine Theorie oder Idee der Universität in der Lage, sich argumentativ wirkungsvoll gegen einen wahnhaften Ökonomismus zur Wehr zu setzen. Zumindest wäre es die Bedingung der Möglichkeit, gehört zu werden. Zugleich ist der Wunsch, das Ökonomi-

sche und vor allem das zu denken, was sich ihm entzieht, immer noch ein Begehren nach der Wahrheit und dem Unmöglichen: „Intention, Benennung, Sprache, Denken, Wunsch oder Begehren gibt es vielleicht nur da, wo es den Anspruch gibt, auch noch das zu denken, zu begehren und zu benennen, was sich weder zu erkennen noch zu erfahren oder zu erleben gibt – sofern nämlich die Ökonomie des Wissens, der Erfahrung und des Erlebens reguliert wird durch die Präsenz, die Existenz und die Determination. In diesem Sinne kann man nur das Unmögliche denken, begehren und sagen, nach dem Maß ohne Maß des Unmöglichen“ (Derrida 1993: 43 f.). Wenn man sich nicht Heideggers Urteil anschließt, dass die Wissenschaft nicht denke, dann gehört es zur eigensten Aufgabe der Universität, einen Raum für ein rückhaltloses Denken weiterhin offenzuhalten im Blick auf die Ermöglichung des Unmöglichen. Unbedingt (Derrida 2001).

5. Wissenschaft, Lehre und Forschung

Gegenwärtig lässt sich ein Wandel im Verhältnis zum Wissen und zur Wissenschaft beobachten, das auf tiefgreifende Veränderungen verweist. Sowohl der Bildungsbegriff als auch die Idee der Universität, sowohl Forschung als auch Lehre sind davon massiv betroffen. Nach dem Zerschlagen des alteuropäischen Wahrheitsbegriffs (Sloterdijk 1987: 30 ff.) beginnt sich die durch das wissenschaftliche Wissen konstituierte Vorstellung einer objektiven Welt unter unseren Augen aufzulösen. Die verbindende, da für alle gleichermaßen gültige objektive Wirklichkeit wird erkennbar als ein Effekt einer bestimmten Form des Wissens und von auf diese Form abgestimmten Bildungsanstrengungen. Diese ontologische Wissensform in Verbindung mit einem epistemologischen Repräsentationsmodell hatte die Eigenschaft, dass die Individuen ihr Selbstverständnis über die Bildung eines wissensvermittelten Gedankenkreises erlangten. Das Wissen hatte einen Subjektivierungseffekt (Schäfer 1999), weil sich die Individuen einerseits dem Wissen unterwarfen und sich selbst in ihm zu repräsentieren lernten, andererseits jedoch einer derartigen Selbstobjektivierung zugleich entkamen, insofern sie als Urteilsinstanz an dem Verfahren intersubjektiver Geltungsbegründung und -überprüfung des Wissens ihre Freiheit und Autonomie erst erlangten, so dass die Inhalte des Wissens weder als Dogma noch als bloße Meinung fungierten.

Das Wissen hatte also eine spezifische Qualität, insofern es Lehrende wie Lernende in ein bestimmtes Verhältnis zum Wissen setzte. Es ermöglichte Distanz zum Wissensgegenstand und zugleich Verbindlichkeit hinsichtlich

der Geltungskriterien. Lehrende Forschung und forschendes Lernen, ihre Einheit sollte beides ermöglichen und sowohl dem Objektivismus wie auch dem Subjektivismus entgegenwirken. Das Wissen hatte zudem eine spezifische Funktion in der Konstitution nicht nur von Subjektivität, sondern für die Entstehung einer für alle gleichermaßen gegebenen objektiven Wirklichkeit, deren faktische Geltung den wissenschaftlichen Aussagen gleichsam ihre autoritative Bedeutung verlieh. Die Selbstverortung der einzelnen in der Gesellschaft und die Möglichkeit der beruflichen Lebensfristung standen in unmittelbarer Abhängigkeit von dieser Form des Wissens.

Im Zuge der Selbstdefinition westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften (Stein 1994), in denen Wissen zunehmend zum dominanten Produktionsfaktor wird und es zugleich nicht mehr als Abbild der Wirklichkeit zu verstehen ist (Schäfer; Wimmer 1999), wird das Wissen zunehmend unter Nützlichkeitsgesichtspunkten bewertet und funktional in seiner Problemlösungskraft betrachtet. Unter Utilitaritäts- und Zeitwertgesichtspunkten wird das Wissen für die Subjekte zunehmend äußerlich. Für das Leben zu lernen bedeutet heute nicht mehr, ein Wissen zu erwerben, das für das *eigene Leben bedeutsam* ist, sondern ein Wissen, das *überlebensdienlich*, d.h. aktuell und funktional brauchbar ist. Der Bildungswert des Wissens verschiebt sich von der inhaltlichen Seite auf seine funktionale Brauchbarkeit, von dem individuellen Gebrauchswert hin zum gesellschaftlich funktionalen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt. Das Wissen selbst wird tendenziell beliebig, so dass sich der Akzent der Lehre auf die Formen der Aneignung und des Vergessens unter dem Primat der Nicht-Identifikation verschiebt. Damit verbunden ist die Vorstellung, man könnte die Wissensproduktion auch stärker auf gesellschaftliche Nützlichkeit und Effizienz umstellen und seine Qualität an diesen ökonomischen Kriterien messen. Eine solche Transformation des Wissens und die Verschiebungen im Wert des Wissens haben natürlich Konsequenzen für die Bildung (Hilpelä 2003; Wimmer 2002b) wie auch für das Selbstverständnis der Universität (Hilpelä 2001).

Die Konsequenzen für Bildung sind offensichtlich: Wer Wissen nur als Mittel des sozialen Überlebens betrachtet, für den hat es „keine persönlichkeitskonstitutive Bedeutung im Sinne jenes selbstermeneutischen und selbstdisziplinierenden europäischen Subjektmodells [mehr], das sich nicht nur selbst im Licht dieses Wissens betrachtet“ (Schäfer 1999: 88), sondern auch an den ihm eigenen Maßstäben orientiert. Und die Aufgabe der Universität, eine wissenschaftliche Ausbildung zu befördern, die eine situati-

onsadäquate Urteilskompetenz ermöglichen sollte, die nicht ohne das Wissen zustandekommen, aber von ihm nicht ersetzt werden kann, kann so kaum noch gelingen. Wenn die Forschung sich zudem an Nützlichkeit orientiert und derart die Geltungsbedingungen des Wissens vor allem von seiner Verwertbarkeit abhängig macht und nicht mehr von wissenschaftlichen Kriterien, wäre eine Einheit von Forschung und Lehre überflüssig.

Eine dritte Perspektive ergibt sich, wenn das Zerschneiden des klassischen Wahrheitsbegriffs als eine wachsende Erkenntnis über die Konstruktivität jedes Wissens, über seine Fiktionalität und über die Unwahrscheinlichkeit verstanden wird, dass dieses Wissen eine Entsprechung in der so genannten Wirklichkeit hat (Baecker 1999). Statt daraus die Konsequenz der Universität als Produktionsstätte zu ziehen, würde aus dieser Erkenntnis eine andere Konsequenz folgen. Da die Gesellschaft auf dieses Wissen nicht verzichten kann, weil es kein anderes, wahreres Wissen gibt als das, mit dem wir Welt konstruieren, gewinnen wir eine Verantwortung ganz neuer Art für die Welt, die nicht mehr als unberührt von ihrem Erkenntnis gesetzt werden kann. War früher der Wissenschaftler als Forscher, Theoretiker und Interpret nur für die *Richtigkeit* seiner Aussagen verantwortlich, die er getrennt vom Objekt seiner Aussagen machte und ohne dieses durch seine Aussagen in irgendeiner Weise zu beeinflussen, so gewinnt er nun eine Verantwortung für die Inhalte bzw. Objekte seiner Aussagen selbst, insofern sein Diskurs nicht nur Aussagen macht „über“ was auch immer, sondern dieses Etwas in seinem Diskurs zugleich konstituiert wird. Wissenschaft konnte solange als Ort verantwortungsloser Freiheit gegenüber der Welt verstanden werden, solange man glaubte, Forschung sei kein Eingriff in die Welt, sondern bloß ihre Durchschauung (Seitter 1985). Heute wird erkennbar, dass Theorien keine Abbilder von der Wirklichkeit sind, sondern dass sie konstituieren, was sie repräsentieren.

Hat der wissenschaftliche Diskurs schon auf der Ebene seiner Aussagen und seines Aussagens Effekte, wird das Wissen verantwortlich in einem Sinne, der nicht moralisch ist im Sinne individueller Zurechnung, sondern ethisch im Sinne performativer Responsivität (Waldenfels 1994). Freiheit muss mit Verantwortung anders zusammengehen und in die Wissensbildung eingehen als eine ganz neue Art der Verpflichtung, die nicht erst mit der technologischen Anwendung entsteht. In dieser Perspektive gewinnt auch Bildung einen ganz anderen Sinn als den eines Wissensmanagements, nämlich den Sinn einer reflektierten Verantwortlichkeit für die Weltkonstitution, in der auch das Nicht-Wissen eine entscheidende Bedeutung hätte,

ein Umgehen-Können mit der Grundlosigkeit des Wissens (Wimmer 1988). Und die Universität hätte sowohl in der Forschung als auch in der Lehre ganz neue Aufgaben für sich allererst zu entdecken: In der Lehre den Bruch mit dem vorurteilsbehafteten Selbst- und Weltverständnis, als wäre die Welt an sich für unser Wissen zugänglich, und in der Forschung die Entdeckung ihrer keineswegs wirklichkeitsfernen Theoriekonstruktionen. Das Denken und die symbolischen Verhältnisse zur Welt würden als ein in sich forschendes Verhältnis erkennbar, was von einer zukünftige Funktionalitäten antizipierenden Forschungshaltung im Sinne einer Selbstinstrumentalisierung weit entfernt wäre. Ein Bildungsbegriff, der in dieser Weise die Verantwortlichkeit und praktische Wirksamkeit des scheinbar bloß Theoretischen für den Anderen und die Welt in sich aufnehmen würde und Formen einer universitären Lehre, die Wissen nicht nur als scheinbar objektives Wissen über oder als praxisverwertbares nützliches Wissen vermittelte, sondern den performativen Handlungsaspekt von Theorie und Wissen in Rechnung stellte, wären erst noch zu entwickeln (Baecker 1999).

Lehre und Forschung könnten eine neue Verbindung eingehen, in der die Konstruktivität von Theorien und die Performanz der Lehre im Mittelpunkt stünde. Dazu bedarf es verstärkt der Reflexion, um das Nicht-Wissen als Bedingung des Wissens und Lernens entdecken zu können – wissen wir doch nicht einmal, was sich Wissen nennt (Lyotard 1998: 34). Wenn es kein gesichertes Wissen mehr gibt, dann hat *alles* Denken in Wissenschaft und Alltagswelt einen forschenden, hypothetischen Charakter. Ein forschendes Verhältnis zur Welt muss also gar nicht erst hergestellt werden, man muss es allerdings entdecken als das, worin man sich *schon* befindet, weil es kein objektiv wissendes und unschuldiges Verhältnis zur Welt geben kann.

6. Schluss: Untot oder Lebensform?

Die Krise der Universität scheint mir eine Krise des Wissens und der Bildung zu sein, die durch politische und ökonomische Probleme verschärft, aber nicht nur durch sie induziert worden sind. Deshalb wäre es nötig, ausgehend von den neuen Verhältnissen zwischen Wissen, Bildung, Forschung und Lehre aus der Universität heraus eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie sie ihre Zukunft gestalten könnte. Dabei ist nicht gesagt, dass die namentlichen Elemente der Humboldtschen Idee endgültig abgeschrieben werden müssten, denn Freiheit von Forschung und Lehre und auch ihre Einheit scheinen mir weiterhin unverzichtbar. Doch dass Freiheit, Forschung und Lehre sowie ihre kommunikative Matrix und Verbindung neu

gefasst werden müssen, scheint mir ebenfalls außer Frage, was vielleicht auf eine neue Idee hinauslaufen würde.

Die Universität hat sich überlebt. Man kann in ihr eine Institution sehen, die ihrer Zeit nicht mehr gemäß ist; und zugleich lebt sie noch, ist gegenwärtig und aktiv. Ob sie jedoch stirbt und man sich von ihr verabschieden muss, ob sie nur *überleben* will und sich deshalb bloßer Zweckdienlichkeit und Funktionserfüllung unterwirft oder ob sie sich auch heute noch oder wieder als eine *Lebensform* verstehen will, scheint nicht entschieden⁴. Um sich als neue Lebensform zu regenerieren, müsste sie allerdings ihren Tod anhalten und dürfte keine Angst vor Gespenstern haben. Nur dann hat sie vielleicht eine Zukunft, die man, wie man weiß, nie *hat*, weil sie immer nur im Kommen bleibt. Und wer weiß, vielleicht wird sie ja noch oder wieder ein Ort des Möglichen, nicht eines vorhersehbaren und berechenbaren Möglichen, sondern eines unmöglichen Möglichen, eines „Denkens des Unmöglich-Möglichen“, wie Derrida schreibt (Derrida 2001). Jedenfalls ein Ort, der nicht nur dem Überleben dient. So oder so, Unzeitgemäßheit scheint die besondere Zeitform der Universität zu sein und kein Makel, der sich wegmodernisieren ließe.

Anmerkungen

- ¹ Zur Geschichte der Metapher des Elfenbeinturms vgl. Hörisch 1988, 38 f. Für diesen Hinweis danke ich Hans-Christoph Koller.
- ² Die gilt auch für Forschungseinrichtungen der Industrie, die wissenschaftliche Innovationen zwar planen wollen, aber die Unsicherheit als konstitutives Strukturmerkmal wissenschaftlicher Forschung auch nicht beseitigen können (Wingens 1998: 253-288).
- ³ Als hätte nach der Theologie, Jurisprudenz und den Artes liberales die Medizin als vierte traditionelle Fakultät nun verspätet die Thronfolge angetreten, d.h. besser deren Kinder und Enkel, insbesondere in den Biowissenschaften und der Gentechnologie, aber allgemein im Verständnis empirischer Naturwissenschaften.
- ⁴ Zur Metapher des „Überlebens“, die hier nicht ausgeschöpft werden kann, vgl. z.B. Derrida 1994: 119-218; Lyotard 1994; Agamben 2002.

Literatur

- Agamben, Giorgio. 2002. *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt/Main.
- Ash, Mitchell G. (Hg.). 1999. *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien/Köln/Weimar.
- Baecker, Dirk. 1999. „Wozu brauchen wir eine universitäre Erziehung?“ In: <http://www.uni-muenster.de/PeaCon/hochschule/UniversitaereErziehung.htm>
- Bellmann, Johannes. 2001. *Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik*. Weinheim.
- Bourdieu, Pierre. 1983. „Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital.“ In: *Soziale Welt, Sonderband 2*: 183-198.
- Bourdieu, Pierre. 1997. „Für einen anderen Begriff von Ökonomie.“ In: *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zur Politik und Kultur 2*. Hamburg: 79-100.
- Brocke, Bernhardt v. 1999. „Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995.“ In: Christoph König/Eberhard Lämmert (Hg.). *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900*. Frankfurt/M.: 191-218.
- Bruch, Rüdiger v. 1999a. „Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945.“ In: Mitchell G. Ash (Hg.). *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien/Köln/Weimar: 29-57
- Bruch, Rüdiger v. 1999b. „Verengung und Erweiterung. Die deutschen Staatswissenschaften um 1900 im Kulturdiskurs.“ In: Christoph König/Eberhard Lämmert (Hg.). *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900*. Frankfurt/Main: 94-104.
- Daxner, Michael. 1999. *Die blockierte Universität. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht*. Frankfurt am Main/New York.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix. 1974. *Anti-Ödipus*. Frankfurt/Main.
- Derrida, Jacques. 1993. *Falschgeld. Zeit geben I*. München.
- Derrida, Jacques. 1994. *Gestade*. Wien.
- Derrida, Jacques. 2001. *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.
- Freud, Sigmund. 1948/1976. „Geleitwort zu ‚Verwahrloste Jugend‘ von August Aichhorn.“ In: Ders. *Gesammelte Werke*, Bd. XIV. London: 565.
- Fuchs, Peter. 2002. „Hochschulen in Trivialmaschinen.“ In: *taz* Nr. 6926 vom 10.12.2002: 15.
- Glötz, Peter. 2001. „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Anzeige.“ In: *Die Zeit*, 19. 04. 2001: 26.
- Goux, Jean-Joseph. 1975. *Freud, Marx. Ökonomie und Symbolik*. Frankfurt am Main/Berlin/Wien.
- Hammerstein, Notker. 2001. „Universität.“ In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 11. Darmstadt: Sp. 212-218.
- Hilpelä, Jyrki. 2001. „Die neoliberalistische Invasion Finnlands – am Beispiel der Bildungspolitik.“ In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). *Öko-*

- nomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin: 186-198.
- Hilpelä, Jyrki. 2003. „Welche moralischen Einstellungen erwirbt man in neoliberalistisch geprägten Bildungsinstitutionen?“ In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin, 131-142.
- Hoffmann, Dietrich. 2003. „Zur Kritik einer „neuen“ Hochschulpolitik: Lässt sich wissenschaftlicher Erfolg institutionell organisieren?“ In: Ders./Karl Neumann (Hg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin, 15-42.
- Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hg.). 2003. Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin.
- Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin (Hg.). 2001. Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin.
- Hörisch, Jochen. 1988. Die Wut des Verstehens. Frankfurt/M.
- Jaspers, Karl. 1946. Die Idee der Universität. Berlin.
- Kämpf, Heike. 1995. Tauschbeziehungen. Zur anthropologischen Fundierung des Symbolbegriffs. München.
- Keiner, Edwin (Hg.). 2001. Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel.
- Kern, Horst. 1999. „Rückgekoppelte Autonomie.“ In: Göttinger Universitätsreden. Göttingen.
- Kittler, Friedrich. 1988. „Das Subjekt als Beamter.“ In: M. Frank/G. Raulet/W.v. Reijen (Hg.). Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt/Main: 401-420.
- Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.). 2002. Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.
- Liotard, Jean-François. 1984. Ökonomie des Wunsches. Bremen.
- Liotard, Jean-François. 1994. „Der/Das Überlebende.“ In: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.). Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt/M.: 437-462.
- Liotard, Jean-François. 1998. Postmoderne Moralitäten. Wien.
- Masschelein, Jan. 2001. „The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood.“ In: Journal of Philosophy of Education 35, H. 1: 1-20.
- Mittelstraß, Jürgen. 1994. Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt/M.
- Mittelstraß, Jürgen. 1998. Die Häuser des Wissens. Frankfurt/M.
- Morkel, Arndt. 2000. Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt.
- Müller-Böling, Detlef. 2000. Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.
- Natorp, Paul. 1901. Was uns die Griechen sind. Akademische Festrede zur Feier des 200-jährigen Bestehens des Königreiches Preußen. Marburg.
- Neuhaus, Rolf. 1961. Dokumente zur Hochschulreform. Wiesbaden.
- Paulsen, Friedrich. 1902. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin.
- Prondczynsky, Andreas v. 2002. „Von den „Stätten des Geistes“ zu den Stätten des Geizes. Klassische Universitätsidee und ihre Wirklichkeit.“ In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H.2, 212-231.
- Ruhloff, Jörg. 2002. „Lernfabrik oder Bildungsschule?“ In: Marian Heitger (Hg.). Wozu Schule? Innsbruck/Wien.

- Ruhloff, Jörg. 1999. „Bildung heute.“ In: V.T. Bürklin und Ch.v. Wolzogen (Hg.). Gegenwärtiges Denken. Hildesheim u.a.: 133-141.
- Schäfer, Alfred. 1999. „Subjektivierungseffekte des Wissens.“ In: Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen: 83-104.
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.). 1999. Identifikation und Repräsentation. Opladen.
- Schiera, Pierangelo. 1999. „Das Politische der ‚Deutschen Wissenschaft.‘“ In: Christoph König/Eberhard Lämmert (Hg.). Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900. Frankfurt/M.: 163-180.
- Seitter, Walter. 1985. Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. München.
- Sloterdijk, Peter. 1987. Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. Frankfurt/M.
- Stehr, Nico. 1994. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard. 1994. Antwortregister. Frankfurt/M.
- Wimmer, Michael. 1988. Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin.
- Wimmer, Michael. 1996. „Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne.“ In: Jan Masschelein/Michael Wimmer. Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Sankt Augustin: 59-86.
- Wimmer, Michael. 2002a. „Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zum Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen.“ In: Werner Friedrichs/Olaf Sanders (Hg.). Bildung / Transformation. Bildungstheoretische Reflexionen gesellschaftlicher und kultureller Umbrüche. Bielefeld: 29-44.
- Wimmer, Michael. 2002b. „Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung.“ In: Ingrid Lohmann/Rainer Rilling (Hg.). Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: 45-68.
- Wingens, Matthias. 1998. Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden.
- Zabeck, Jürgen. 2003. „Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität.“ In: Dietrich Hoffman/Karl Neumann (Hg.). Ökonomisierung der Wissenschaft. For-schen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/ Berlin: 43-60.

