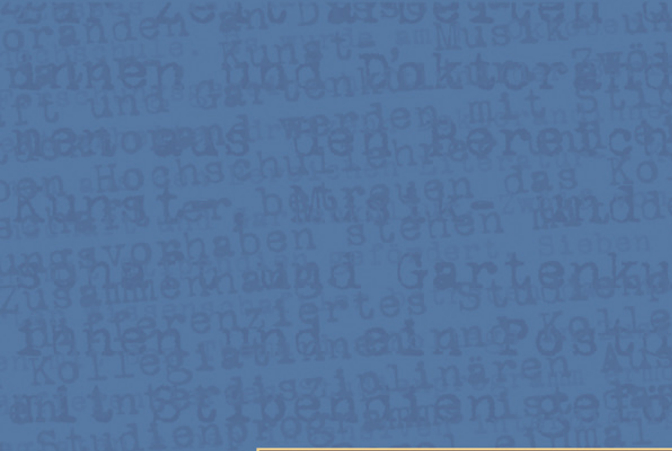




Andrea Liesner, Olaf Sanders (Hg.)

Bildung der Universität

Beiträge zum Reformdiskurs

[transcript]

TheorieBilden

Bildung der Universität

Theorie Bilden

Band 1

Editorial

Hannelore Faulstich-Wieland, Hans-Christoph Koller,
Karl-Josef Pazzini, Michael Wimmer

(Herausgeber im Auftrag des Fachbereichs Erziehungswissenschaft)

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.

Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe „Theorie Bilden“ wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Dabei ist der Zusammenhang von Theorie und Bildung in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, ist doch Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

In dieser Schriftenreihe werden theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre von Mitgliedern des Fachbereichs publiziert, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren. Es handelt sich dabei um im Kontext der Fakultät entstandene Forschungsarbeiten, hervorragende Promotionen, Habilitationen, aus Ringvorlesungen oder Tagungen hervorgehende Sammelbände, Festschriften, aber auch Abhandlungen im Umfang zwischen Zeitschriftenaufsatz und Buch sowie andere experimentelle Darstellungsformen.

Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.)

Bildung der Universität

Beiträge zum Reformdiskurs

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

© 2005 transcript Verlag, Bielefeld



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

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Titelbild: Karl-Josef Pazzini, Hamburg

Lektorat: Andrea Liesner, Hamburg; Olaf Sanders, Köln

Innenlayout: Torsten Meyer, Hamburg

Satz: Meike Prediger; Christoph Bardtke; Torsten Meyer, Hamburg

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN: 3-89942-316-X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

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

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

Inhalt

Bildung der Universität. Einleitung | 7

Andrea Liesner/Olaf Sanders

Die überlebte Universität.

Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution | 19

Michael Wimmer

Die Bildung einer Ich-AG.

Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität | 43

Andrea Liesner

Verpackungen | 65

Helmut Butzmann

Bildung (an) der Universität?

Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs

für Hochschulpolitik und Universitätsreform | 79

Hans-Christoph Koller

Internationalisierung der Universität,

Standardisierung des Wissens und die Idee der Bildung | 101

Rainer Kokemohr

Wahr geben.

Vorbemerkungen zum Einsatz der Neuen Medien in der Universität | 123

Torsten Meyer

Die Universität als Schutz für den Wahn | 137

Karl-Josef Pazzini

Über die Autoren | 159

Bildung der Universität

Einleitung

„Mein Verhältnis zur Universität“, so Karl Jaspers 1963 in einem filmischen Selbstporträt, „hat einen sehr eigenen Charakter. Als ich mit 18 Jahren zur Universität kam, hatte ich das Bewusstsein, gleichsam heilige Räume zu betreten. Nichts schien mir großartiger als Universität. Alle Wahrheit lässt sich dort finden. Ich hatte das Glück, hervorragende Professoren zu sehen und zu hören, und gleichzeitig das Glück, noch völlig unreflektiert, ganz gewiss zu meinen, die Universität, das ist eine große, abendländische, über-nationale Sache – wie die Kirchen. Da gehöre ich einer Gemeinschaft an, die mich nicht bindet an Staat und dergleichen, sondern da gehöre ich einer Gemeinschaft an, die nichts will als bedingungslos und uneingeschränkt Wahrheit“ (Reinhardt 1963/2004: 00:26:29).

Die Aufnahmen zu *Karl Jaspers – ein Selbstporträt*, aus denen diese Passage stammt, entstanden 1963 in Basel und wurden jüngst im Kultur-Kanal 3sat gezeigt, der anlässlich des 200. Todestages von Immanuel Kant einige Dokumentation über große Denker wiederholte. Zu Beginn des Schwarz-Weiß-Films, der auf eingesprochene Kommentare oder Musik verzichtet, läuft ein Text über die wesentlichen Lebensstationen und Arbeitsschwerpunkte Jaspers von unten nach oben über sich an einem Strand brechende Wellen. Nach dem Prolog sitzt der Philosoph die verbleibende Zeit vor einem Vorhang im Sessel und erzählt chronologisch aus seinem Leben, wobei er die Schwerpunkte auf Kindheit und Jugend legt. Der Filmschnitt montiert verschiedene halbnahе Einstellungen und Closeups, frontal, im Profil oder Halb-Profil; die Kameras stehen still.

Heute wirkt diese NDR-Produktion ebenso unzeitgemäß wie Jaspers Sätze über die Universität, in die er 1901 eintrat. Ein Jahrhundert später erinnert die Bemerkung, sein Verhältnis zur Universität sei maßgeblich vom studentischen Glauben an eine allein der Wahrheit verpflichteten Lehr- und Forschungsgemeinschaft geprägt worden, eher an die Zeit, die diesem Bild von Wissenschaft vorausging, als dass sie Assoziationen zu heutigen Hochschulen weckte: Es ist die Vernunft und ihr Bezug zur Wahrheit, mit der Kant 1789 im *Streit der Fakultäten* den Vorrang der so genannten unteren, philosophischen Fakultät gegenüber den traditionsreicheren, oberen Fakultäten Theologie, Jura und Medizin begründet. Erstere wiederum ist in ein

Departement für historische Erkenntnis unterteilt, unter dessen Dach sich die empirischen Geschichts-, Sprach-, Human-, Geo- und Naturwissenschaften versammeln und in ein Departement, in dem sich Philosophie, insbesondere die Metaphysik und Mathematik, um reine Vernunftkenntnis bemühen. In beiden Departements fungiert die Vernunft als Richterin im Hinblick auf die Wahrheit der Lehren und Kant insistiert darauf, dass dieses kritische Prüfen einen ihm angemessenen institutionellen Ort benötigt: „Auf einer Universität muss aber auch ein solches Departement gestiftet, d.i. es muss eine philosophische Fakultät sein“; auf die *Wahrheit* komme alles an, wohingegen „die *Nützlichkeit* aber, welche die oberen Fakultäten zum Behuf der Regierung versprechen, nur ein Moment von zweitem Range ist“ (Kant 1798: A 25).

Fakultätenstreit

Kants dichotome Klassifizierung bestimmter Wissenschaften nach ihrer Wahrheit oder Nützlichkeit irritiert aktuell nicht nur im Hinblick auf die Wahl der Fächer, die er der philosophischen Fakultät zuordnet. Sie befremdet vielmehr auch deshalb, weil sich insbesondere die naturwissenschaftlichen unter den von ihm als empirisch deklarierten Fächer schon seinerzeit zu emanzipieren begannen, bald eigene Fakultäten bildeten und inzwischen als obere gehandelt werden. Bedeutet dies gegenwärtig, dass sich die verbliebenen Fächer notgedrungen in die Rolle der Magd fügen müssen, wie Kant es ironisch für die Philosophie gegenüber der Theologie durchspielt? Wie steht es in den Universitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts um die Frage, wer welcher „gnädigen Frau die Fackel vorträgt oder die Schleppe nachträgt; wenn man sie nur nicht verjagt, oder ihr den Mund zubindet“ (Kant 1798: A26)? Kann diese Frage überhaupt noch sinnvoll gestellt werden, wenn Letzteres politisch und wissenschaftlich weithin als verzichtbar gilt und die universitäre Selbstverwaltung längst den Part des schleichenden Verjagens übernommen hat?

Kritik und Bildungsanstalten

Schon Wilhelm von Humboldt kritisiert den Versuch, die „zufällig entstandenen Institute wie aus der Idee entstanden abzuleiten“, von den Resultaten her: „theils bleibt in solchen seit Kant sehr beliebten Ableitungen immer etwas Schiefes zurück, theils ist das Unternehmen selbst unnütz“ (Humboldt 1810: S. 261). In seinem kurzen Text *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* argumentiert er

trotzdem in eine ähnliche Richtung wie Kant. Beide setzen sich dafür ein, eine der Wahrheitssuche verpflichtete Universität *frei* zu lassen. Allerdings argumentiert Humboldt auf weniger endgültige Art. Gegen die erstarkende System-Philosophie des deutschen Idealismus und ihre Wissenschaftslehren setzt Humboldt voraus, „dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 1810: S. 257). Wie ernst es ihm mit der Wissenschaft als unabschließbarer Suchbewegung ist, belegt die angeschlossene Warnung, deren Aktualität durch den fremden Klang seines Sprachgebrauchs nur umso mehr be-
steht:

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschafften, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“

Die Wissenschaft als Wahrheitssuche ist mit einem zweiten, nicht weniger kontingenten Prozess verknüpft, dem der Bildung. Für die Bildung des Menschen nennt Humboldt hier wie schon in seiner vielzitierten Definition aus den *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Humboldt 1792: S. 64) – die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ – neben der Freiheit Mannigfaltigkeit, weshalb „jede Einseitigkeit aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein muss“ (Humboldt 1810: 258). Aus der Verknüpfung von Wahrheitssuche und Bildung, mit anderen Worten: von Forschung und Lehre, folgert Humboldt dann auch, dass die Universität eine der Akademie, wo nicht gelehrt wird, zumindest ebenbürtige Forschungsstätte sei.

Humboldts Modell der Universität wurde zum Export-Schlager wie die Produkte deutscher Ingenieurkunst. Die Zusammenhänge zwischen Schlagern als Beispiel für Massenkultur, dem Verfall von Bildung zu Halbbildung und der Technik als Wesen des Aufklärungswissens, das immer in Macht-Wissen-Komplexe gebunden ist und auf den Menschen zurückschlägt, hat

Theodor W. Adorno in der *Theorie der Halbbildung* (Adorno 1959) und zuvor schon gemeinsam mit Max Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* (Adorno; Horkheimer 1947/1969) untersucht. Beide Texte ergreifen das Wort für eine lebendige Bildung im Humboldt'schen Sinn. Nach Horkheimer und Adorno müssen bei Bildung als je subjektiven Zueignung von Kultur die Doppelcharaktere von Bildung und Kultur mitbedacht werden, die sich in paradoxen Prozessen äußern. Bildung hat Freiheit zu Voraussetzung und Ziel, gerinnt aber auch zu kulturellem Kapital, das Destinktionsgewinne abwerfen und Zugehörigkeiten sichern soll. Als Kultur kann man nach der Auflösung der Kanones das Beste, was je gedacht oder hervorgebracht wurde, zusammenfassen, allerdings nur noch mit unscharfen Rändern und nicht durchgängig bestimmt. Aus dem Alltagsleben gerissen und vervielfältigt, nimmt das Kulturgut Warencharakter an. Diese wortwörtlich produktiven Doppel-Prozesse sind Gegenstände dauerhafter Kritik, die wiederum vor allem auf Bildung basiert. Die dauerhafte Kritik allerdings setzt – wie Jacques Derrida (Derrida 2001: 18) anmerkt – nicht bloß ein Widerstandsprinzip voraus, etwa Freiheit, Vernunft oder Bildung als Prinzip der Nicht-Vereinnahmung, sondern auch Widerstandskraft und Kraft zur Dissidenz. Ihren privilegierten Ort sieht Derrida in den Humanities, die im deutschen Sprachraum keine Entsprechung haben. Ob die Erziehungswissenschaft dazugehört, kann dahingestellt bleiben. Dass sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts zum Ort der Kritik taugt, wollen wir mit diesem Band dokumentieren.

Kontexte

Zugrunde liegt ihm eine öffentliche Ringvorlesung, die im Sommersemester 2003 unter gleichem Titel von einer Arbeitsgruppe des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg initiiert wurde. Den konkreten Anlass für die in der Ringvorlesung diskutierte Frage nach der Bildung der Universität bot der Reformentwurf für die Hamburger Hochschulen, den eine Strukturkommission des Landes unter Leitung von Klaus von Dohnanyi und maßgeblicher Beteiligung der Unternehmensberatung McKinsey erarbeitete. Gegen das Angebot einer mehrjährigen finanziellen Planungssicherheit sollten die Hochschulleitungen bereits vor der Veröffentlichung des Berichts die Umsetzung der kommenden Reformvorschläge zusichern, was innerhalb der Universitäten erhebliche Kontroversen auslöste und die erziehungswissenschaftliche Arbeitsgruppe zur Lektüre von Jacques Derridas *Die unbedingte Universität* (Derrida 2001) und der Planung

der Ringvorlesung anregte. Beides zielte auf die Entwicklung, Diskussion und Anregung universitärer Widerstandsstrategien, die sich gegen eine Demontage der Universität im Kern richten.

Denn die Hochschulen sollen zwar auch fortan noch der Wahrheit verschrieben bleiben, doch gemäß den Reformvorschlägen eben nur insoweit, als es regionales Profitinteresse zulässt: Die Kommissionsempfehlungen „basieren auf dem zu erwartenden Absolventenbedarf in der Metropolregion Hamburg im Jahr 2012“, wobei sich die „Prognoseschätzungen [...] an aktuellen Arbeitsmarktdaten, davon abgeleiteten Entwicklungstrends und den Anforderungen [orientieren], die sich aus der Wirtschaftsstruktur Hamburgs sowie der Drucksache *Wachsende Stadt* und den darin genannten Wirtschaftsschwerpunkten (*Cluster*) ergeben“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 10). Bereits im Juni 2003 beschloss der Senat, die Reformempfehlungen der Kommission umzusetzen; mit der tiefgreifenden Neuordnung der Hochschulen gemäß den politischen Leitlinien, die „strukturelle Defizite beseitigen, Hochschulen und Metropolregion stärker miteinander verzahnen und neue Spielräume für Qualitätssteigerung und Innovation schaffen“ sollen, wurde inzwischen begonnen (bwf 2003).

Dass aber zwischen Universitäten und Unternehmen eine unhintergehbare Differenz besteht, gerät in der gern als alternativlos inszenierten McKinsey-Logik aus dem Blick und auf eben dieser Differenz wollen die Beiträge der Ringvorlesung bestehen: Mit Kant gesprochen und an ihn erinnernd, bleibt die Nützlichkeit der Wahrheit gegenüber nur ein Moment von zweitem Range, zumindest aber nachträglich. Für Gilles Deleuze und Félix Guattari folgt diese Nachträglichkeit aus dem „Gegensatz zwischen *Logos* und *Nomos*“, der sich in der Differenz von Gleichbleibendem und Ungleiche[m] spiegelt: Während sie den *Logos* als das Gesetz fassen, identifizieren sie den *Nomos* als das Ungleiche, als ein Gesetz im Werden oder ein veränderliches Gesetz (Deleuze; Guattari 1997: 508). Genealogisch geht der *Nomos* dem *Logos* voraus, architektonisch liegt er ihm zugrunde, weshalb die Autoren dann auch die nomadische oder ambulante Wissenschaft als den älteren Typ von der Königswissenschaft jüngerer Datums unterscheiden. Die nomadische oder ambulante Wissenschaft folgt ihrer Materie und stellt Singularitäten in ihrer Zufälligkeit dar. Sie setzt an bei der Intuition und wird schließlich in die Königswissenschaften integriert. Weil deren theorematistische oder axiomatische Macht die Verfahren von aller Intuition reinigt, gewinnt sie Methoden und verortet gesicherte Erkenntnisse in Begriffsapparaten, die es zu verwalten gilt. In der „Kontrollgesellschaft“ (Deleuze 1993: 254 ff.) fällt

nun auch dieser Königskopf immer wieder, was die nomadischen Spielarten der Wissenschaften verstärkt frei setzt und bei der Verwaltung und der sie steuernden wie legitimierenden Kultus- oder Bildungspolitik zu Kontrollreflexen führt, die wie das Gegenteil von Reflexion wirken. Verwaltung und Politik verweigern dem nicht zu Kontrollierenden die Institution, was wiederum an den Lebensnerv der Gesellschaft geht: einer Gesellschaft, die auf Innovation angewiesen ist, obwohl sich eben dies letztlich weder steuern noch herbeireden lässt.

Unbedingte Universität

Derridas Plädoyer für die unbedingte Universität greift dieses Paradox in einer Zeit auf, in der die von Jaspers beschriebenen überstaatlichen, einzig der Wahrheitssuche verpflichteten Institutionen zumindest hierzulande in sich verschärfenden Globalisierungskonflikten zermahlen werden. Durch diese „schöpferischen Zerstörungen“, auf die Dirk Baecker (Baecker 2003: 48) in der Tradition Schumpeters verweist, erweisen sich Politiker als Unternehmer. Weil auch hier wiederum eine Differenz eingegeben wird, gilt es, diese Verwandlungsprozesse zu unterbrechen. Gefordert ist also eine schöpferische Zerstörung anderer Art, die im Sinne Derridas (Derrida 2001: 12) mehr als kritisch ist, nämlich dekonstruktiv. Derrida weiß selbstverständlich, dass es die unbedingte Universität nicht gibt und auch nie gegeben hat, insistiert aber trotzdem darauf, dass es sie geben müsse. Diese unbedingte Universität soll – wie oben skizziert – ein Ort der Widerstandskraft sein, die die Universität in Opposition zu allen Mächten bringen soll, „welche die kommende und die im Kommen bleibende Demokratie einschränken“ (Derrida 2001: 14). Zu diesen Mächten gehört insbesondere die Staatsmacht, was in der gegenwärtigen Neuformierung des Verhältnisses von Politik und Ökonomie an Brisanz gewinnt und explizit die ökonomischen Mächte, worunter Derrida einzelne Unternehmen und internationales Kapital versteht. Während allerdings Politik und (Beratungs-)Unternehmen auf die Lösung von Problemen setzen und eben diese zugleich verschärfen, geht es der Universität auch darum, Probleme mit Zufällen in Verbindung zu bringen. Die Universität müsste also ein Ort sein, an dem „performativer Vollzug [...] Ereignisse zeitigt und singuläre Werke hervorbringt“ (Derrida 2001: 13). In den Zusammenhang des performativen Vollzugs gehört auch, dass die Universität das Prinzip des Widerstands „zugleich *reflektieren, erfinden und setzen* müsste.“ Die voraussetzungslose, performative Selbsterzeugung erklärt zudem, warum Derrida diese virtuelle Universität unbedingt

nennt: Wenn Ereignisse nicht aus dem Möglichen, sondern aus dem Unmöglichen kommen müssen, um im vollen Sinn Ereignisse zu sein, dann „müsste [die Universität] also auch der Ort sein, an dem nichts außer Frage steht.“ Weil die Wahrheit durch nichts Höheres verbürgt wird, „macht [die Universität] die Wahrheit zum *Beruf* – und sie *bekennt sich* zur Wahrheit, sie legt ein *Wahrheitsgelübde* ab“ (Derrida 2001: 10). Dieses Bekenntnis schließlich schafft den Raum dafür, dass die Wissenschaft im Kommen bleiben kann. In dieser Hinsicht ähneln sich Wissenschaft und Demokratie. Indirekt zeugt diese Vorstellung auch von der Aktualität Humboldts, der darauf besteht, nicht aufhören zu dürfen, die wahre Wissenschaft zu suchen, statt die Ware Wissenschaft zu erfinden.

Reformdiskurs

Die Frage nach der Zukunft der Bildung stellt sich im Kontext der bundesweit betriebenen Universitätsreformen nicht nur in Hamburg, so dass seit der Ringvorlesung zahlreiche weitere Artikel, Beiträge und Bücher zum Thema erschienen sind. Explizit hinweisen wollen wir auf *Universität ohne Zukunft?*, herausgegeben von Dorothee Kimmich und Alexander Thumfart (Kimmich; Thumfart 2003). Nachdem die Herausgeber in ihrem Einführungsbeitrag einen profunden Überblick zur Geschichte universitärer Reformdiskurse geben, schlägt Dieter Langewiesche in dem Band vor, dass Geisteswissenschaftler stärker in Staat und Gesellschaft eingreifen und damit u.a. in die Lage kommen, die Universität mit einer Idee zu versehen.¹ Weitere Anregungen bietet Hauke Brunkhorst, der zeigt, dass die Massenuniversität eine demokratische Einrichtung darstellt, die besser ist als ihr Ruf und ihre Produktivität gerade daraus gewinnt, dass sie nicht bis ins Letzte organisiert ist. Albrecht Koschorke weist auf diverse Paradoxa des Wissenschaftsbetriebs hin: Während das Berufungsparadox im Wesentlichen darin besteht, dass Professoren nach der Berufung kaum noch Zeit zur Forschung haben, die der Nachwuchs erledigt, führen die Gutachter- und Antragsparadoxa zur Reduzierung von Innovation und zu einem gesteigerten Gebrauch des *futur antérieur*, denn Forschungsprojekte müssen im Prinzip schon bei Antragstellung zu Ende gedacht sein. Das Paradox der Kontrollgesellschaft wiederum setzt eine Anpassungsspirale in Gang, die die Vielfältigkeit vereinfacht und langfristige Projekte vor allem dann aus dem Betrieb ausschließt, wenn sie kaum mehr kosten als Personalmittel. Der Universität geht es um „Wissen und Bildung“ (Landfried 2004: 55), und genau um dieses „und Bildung“ geht es auch den Beiträgen in unserem

Band und der Erziehungswissenschaft, die ja längst nicht mehr nur Geisteswissenschaft ist, sondern auch Sozial-, Kultur- und Bildungswissenschaft. Diese vermeintliche Schwäche könnte sich als Stärke erweisen, denn sie trägt dem Rechnung, was Universität ausmacht, was Jaspers als ihre Idee darlegte und was jüngst bei einem Symposium über den „Sinn und Unsinn pädagogischer Evaluation“ (Böhm 2004, V) von dem Schweizer Philosophen Anton Hügli erneut betont wurde:

„Die Universität hat ein einziges übergreifendes Ziel: Erkenntnis, und zwar umfassende Erkenntnis. Alles zu prüfen, alles zu erforschen, was es zu erforschen und zu prüfen gibt. Da es in ihr um Erkenntnis im umfassenden Sinne geht, rechtfertigt sich auch der Name: Universität im Sinne der Universitas. Ein solches bedingungsloses und umfassendes Erkennen-Wollen“ (Hügli 2004: 24) allerdings „hat eine Grundvoraussetzung: Freiheit. Es darf keine Auflagen geben darüber, was zu erforschen und zu welchem Zweck es zu erforschen sei, keine parteiischen Vorgaben, keine weltanschaulichen Einschränkungen. Es gilt das Prinzip: Hier darf alles geprüft und untersucht werden, was es zu untersuchen gibt, und Politik hat hier nichts zu suchen, außer als Gegenstand der Untersuchung selbst. Es gibt keine Erwartungen darüber, was herauskommen müsste, keine Vorschriften darüber, was in jedem Fall als wahr zu gelten hätte und als wahr zu verkünden wäre, sondern nur die eine: dass das, was man sagt, tatsächlich auch als wahr gelten kann“ (ebd.).

Programm

Michael Wimmer eröffnet Einblicke in die grundlegenden Ambivalenzen und Paradoxien, die den gegenwärtigen Hochschulreformen aus bildungstheoretischer Perspektive zu Grunde liegen. Es herrscht ein Wille zur Wissensvermittlung und Kompetenzgeneration, der begleitet wird vom Wissen, diese Prozesse und Resultate nicht herstellen zu können. Während die universitäre Selbstverwaltung auf die verordneten Reformen mit vorauseilendem Gehorsam und Selbstabwicklung reagiert, müsste es in Anlehnung an Derrida hingegen darum gehen, neue Verantwortung für das Wissen als konstruiertes Wissen zu übernehmen und das Denken des Unmöglichen zu ermöglichen.

Andrea Liesner deutet die Universitätsreformen als Teil einer umfassenden neoliberalen Ermöglichungspolitik, die auf dem Marktprinzip basiert und mit neuen, „gouvernementalen“ Formen des Regierens arbeitet. Unter dem Stichwort Hochschulautonomie wird den Subjekten ein Selbstbild nahe

gelegt, das aus Studierenden Kunden und aus Lehrenden Dienstleister macht. Dass damit die Inhalte von Lehre und Forschung zu beliebigen Waren werden, zerstört das, was Universität einmal mit Bildung verband: die Fähigkeit zu Skepsis und Kritik.

Helmut Butzmann steuert als Unternehmer eine Außenperspektive bei, die einen fruchtbaren Kontrast zu dem bildet, was sich Vertreter von Universität und Wirtschaft oft in gegenseitiger Unkenntnis zuschreiben. Er spricht sich für ein kooperatives Verhältnis zwischen Universität und Wirtschaft aus, das Fremdheit nicht einebnen, sondern anerkennt. Zudem zeigt sein Beitrag anhand biografischer Beispiele, wie rasant sich Qualifikations- und Arbeitsanforderungen ändern und sprachliche Verpackungen, wie etwa die Rede vom Vertrauen, auf problematische Weise verselbstständigen.

Hans-Christoph Koller zeigt, wie aktuell Humboldt sein kann, wenn man dessen bildungstheoretischen Überlegungen auf Grundlage der soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart reformuliert. Im Ausgang von zweien solcher Ansätze, dem informationstheoretischen Rainer Kokemohrs und dem eigenen postmodernen, wird exemplarisch anhand eines Gesprächsausschnitts von einer Tagung zum Thema „Interkulturalität“ gezeigt, wie der Widerstreit in einer Diskussion über Rassismus zugeschärft und zur Grundlage von Bildungsprozessen werden kann.

Rainer Kokemohr geht in seinem Beitrag einen (Rück-)Schritt weiter: Ihm geht es um Bildung als emergenten Prozess, den die Universität zu ermöglichen hat. Da sich eben solche Prozesse jedoch nicht deduktionslogisch erschließen lassen, greift eine top-down gedachte Modularisierung zu kurz. Die Analyse studentischer Beiträge aus der eigenen Praxis verweist darauf, dass eine andere universitäre Lehre sinnvoller wäre als die, die gegenwärtig gefordert wird.

Torsten Meyer fragt nach der Möglichkeit universitärer Bildung durch neue Medien, die oft alt aussehen. Unter Bezugnahme auf Vilem Flusser wird dafür plädiert, Geheimnisse zu schaffen statt Antworten zu geben, echte Fragen und Probleme zu stellen. Dabei kann ein Blick auf verschüttete Etymologien daran erinnern, dass die Universität nicht nur mit Information und Wissen zu tun hat, sondern auch mit Denken und Wahrheit: denken geben bedeutete wahr geben.

Karl-Josef Pazzini bindet die Universität schließlich zurück an den Wahn, der als Wännen der Wahrheit zu Grunde liegt. Dass das Problem der Universität darin besteht, den Wahn zu verdrängen, wird im Blick auf zu kurz gegriffene Empirie und die allmähliche Verwahnfreiheitlichung der Wissen-

schaft demonstriert und kritisiert. Die Reisen der Psychoanalyse und künstlerischer Forschung erkunden die Möglichkeiten universitärer Kritik, die dabei helfen kann, tatsächlich weltweit zu werden.

Darum geht es in der Globalisierung, darum geht es den Beiträgen und der Erziehungswissenschaft.

Anmerkung

- 1 Vgl. dazu auch die im Frühjahr 2004 in Die Zeit ausgetragene Debatte über die Zukunft der Geisteswissenschaften, die in eine ähnliche Richtung weist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959. „Theorie der Halbbildung.“ In: Ders.: Gesammelte Schriften. Darmstadt: 1998 (Bd. 8), 93-121.
- Adorno, Theodor W. 1947. „Dialektik der Aufklärung.“ In: Ders.: Gesammelte Schriften. Darmstadt: 1969 (Bd. 3).
- Baecker, Dirk; Alexander Kluge. 2003. Vom Nutzen ungelöster Probleme. Berlin.
- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf,property=source.pdf>
- Böhm, Winfried. 2004. „Vorwort.“ In: Ders. u.a. (Hg.). Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: V-VI.
- Brunkhorst, Hauke. 2004. „Die Universität der Demokratie.“ In: Dorothee Kim-mich/Alexander Thumfart (Hg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: 80-96.
- bwf: Senat stellt Weichen für tiefgreifende Hochschulreform. In: http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/presse-meldungen/2003/juni/17/presse-meldungen_2003-06-17_bwfo1.html
- Deleuze, Gilles; Félix Guattari. 1997. Tausend Plateaus. Berlin.
- Derrida, Jacques. 2001. Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.
- Hügli, Anton. 2004. „Über das Gute in Bildung und Lehrerbildung und die Frage, wie man dies misst.“ In: Winfried Böhm u.a. (Hg.). Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg: 15-38.
- Humboldt, Wilhelm von. 1792/1993. „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirk-samkeit des Staats zu bestimmen.“ In: Ders.: Schriften zur Anthropologie und Ge-schichte. Werke in fünf Bänden, Bd. I. Darmstadt: 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von. 1810/1993. „Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.“ In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV. Darmstadt: 255-266.

- Kant, Immanuel. 1798/1977. „Der Streit der Fakultäten.“ In: Ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 1. Werkausgabe, Bd. XI. Frankfurt/M.
- Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hg.). 2004. Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.
- Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander. 2004. „Universität und Wissensgesellschaft: Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule?“ In: Dies. (Hg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: 7-35.
- Koschorke, Albrecht. 2004. „Wissenschaftsbetrieb als Wissensvernichtung. Einführung in die Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens.“ In: Dorothee Kimmich und Alexander Thumfart (Hg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: 142-157.
- Landfried, Klaus. 2004. „Die Zukunft der Universität und die Rolle der Geisteswissenschaften.“ In: Dorothee Kimmich und Alexander Thumfart (Hg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: 52-69.
- Langewiesche, Dieter. 2004. „Wieviel Geisteswissenschaften braucht die Universität?“ In: Dorothee Kimmich/Alexander Thumfart (Hg.). Universität ohne Zukunft? Frankfurt/M.: 36-51.
- Reinhardts, Hannes. 1963. Karl Jaspers – ein Selbstporträt. NDR-Produktion, Basel, wiederholt am 10.02.2004 auf 3sat, 00:26:29.
- Universität Hamburg (Hg.). 2003. „Universität. Wunsch-, Traum- und Trugbilder.“ In: Ewi-Report. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. 27/Sommersemester 2003.

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 Ordinariuniversität 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 Adaptionsfähigkeit 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 Professionsystem 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 Heilserwartungen 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.
- Lyotard, Jean-François. 1984. Ökonomie des Wunsches. Bremen.
- Lyotard, Jean-François. 1994. „Der/Das Überlebende.“ In: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.). Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt/M.: 437-462.
- Lyotard, 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.
- Zaback, Jürgen. 2003. „Das Ökonomische als Element einer Theorie der Universität.“ In: Dietrich Hoffman/Karl Neumann (Hg.). *Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des ‚Marktes‘*. Weinheim/Basel/Berlin: 43-60.

Die Bildung einer Ich-AG

Anmerkungen zum Lehren und Lernen

im Dienstleistungsbetrieb Universität

Einleitung

Im Sommer 2001 begann Peter Köhler einen Essay mit dem Satz: „Politik ist die Kunst des Machbaren im Rahmen der Möglichkeiten, sagte schon Bismarck. Hier und heute allerdings“, so fährt der Autor fort, gelte „das auch umgekehrt: Die Politik des Möglichen ist der Bismarck der Machbaren, ist, auch und anders gesagt, die Gestaltung des Praktikablen im Rahmen einer Kunst des Vertretbaren (Köhler 2001: 20).

Konkretisiert man in diesen Sätzen „Politik“ zu „Bildungspolitik“, so ist damit der Punkt markiert, an dem die folgenden Überlegungen zum Lehren und Lernen in einer Universität ansetzen, die sich selbst als Dienstleistungsbetrieb versteht. Die gegenwärtigen Strukturreformen lassen sich nämlich insofern als zentrale Bestandteile einer „Politik des Möglichen“ lesen, als es in ihnen längst nicht mehr um die Frage geht, was Lernenden und Lehrenden innerhalb gegebener Gestaltungsspielräume mehr oder weniger kunstvoll machbar ist. Die Diskurse über Qualität, Effizienz und Exzellenz scheinen vielmehr darauf zu zielen, das Möglichkeitsspektrum aller Beteiligten über einen neuen Modus sozialer Steuerung offensiv zu steigern, um damit mehr Wert zu produzieren und aus Möglichem Messbares zu machen.

Im Anschluss an Foucaults fragmentarisch gebliebenes Gouvernementalitätskonzept (Foucault 1977-1979, 1984, 1994, 2004) wird deshalb zunächst versucht, die zunehmend betriebswirtschaftlich und managerial ausgerichtete Begründung bildungspolitischer Reformen im Hochschulbereich als Teil eines reflexiven Regierungsmodus zu entziffern.

Der zweite Schritt besteht dann darin, nach einigen Implikationen dieser Umbauvorhaben für die universitäre Lehre zu fragen. Welche Vorstellung von Universität legen sie nahe, was bedeutet der Terminus „Hochschul-Autonomie“ für diejenigen, die in ihr arbeiten und studieren? Anders formuliert: Was hieße universitäre Lehre, wenn Hochschulen Betriebe, Studie-

rende Kunden und Lehrende Dienstleister wären? Würde sich etwas ändern, und wenn ja, was?

Um diese hypothetischen Überlegungen theoretisch anschlussfähig zu halten und systematisch zu konkretisieren, folgt drittens ein Blick auf die subjektbezogenen Prämissen der politischen Neuentwürfe: also auf die programmatischen und ihre eigene Realität erzeugenden Bilder von Universitätsangehörigen, die als reformierte die alte Hochschule über- und die neue beleben sollen. Denn auch wenn das Subjekt in Teilen der Erziehungswissenschaft tot ist, sollte dies nicht übersehen lassen, dass es sich bildungspolitisch bester Gesundheit erfreut: Übersetzt in das neoliberale Gebot des Selbstseins- und Selbsttuns, mutiert es derzeit ungebremst zur Ich-AG und verlangt von der künftigen Hochschul-„Kundschaft“ wie auch von den Lehr-Anbietern ein Selbstverständnis, das für einige der heutigen Universitätsmitglieder noch durchaus irritierend sein dürfte.

Viertens und damit abschließend wird es darum gehen, jenseits von nostalgischem Bildungspathos und funktionalem Pragmatismus danach zu fragen, wie in der Hochschule und aus ihr heraus mit den politischen Reformvorschlägen umgegangen werden könnte.

1. Der Lotse kommt an Bord: Das Neue Steuerungsmodell

Was im bildungspolitischen Gegenwartsdiskurs der Bundesrepublik bereits seit den 90er Jahren parteiübergreifender Konsens ist, haben die momentan in Hamburg diskutierten Reformempfehlungen der Dohnanyi-Kommission noch einmal ausdrücklich unterstrichen: In ihrer bisherigen Verfasstheit ist die Universität ein Auslaufmodell.

Als ein zentrales ihrer zahlreichen Antiquiertheitsmerkmale gelten dabei die traditionellen Organisations- und Leitungsstrukturen, d.h. die über Gremienarbeit organisierte Selbstverwaltung. Eben diese Art der Verwaltung könnte, so vermutet Peter Fuchs, künftig aufgrund ihrer „Verlangsamungsfunktion“ verabschiedet oder zumindest in ihren Zuständigkeiten deutlich eingeschränkt werden (Fuchs 2003a).

Wenn Gremien, die über das gemeinsame Arbeiten aller an der Hochschule beteiligten Gruppen darauf verweisen, dass Entscheidungsprozesse innerhalb von Körperschaften des öffentlichen Rechts bislang demokratisch verfasst sind, heute politisch „als bloße Schwatzbuden“ (Fuchs 2003b) gelten, so zählt ein solches Urteil allerdings noch zu den milden unter denjenigen, die derzeit öffentlich über die universitäre Selbstverwaltung gefällt werden: Der Leitartikel der ZEIT vom 30. April etwa betitelte diejenigen, die weiter-

hin an der „Illusion“ Gremienarbeit festhalten, als „Humboldts Totengräber“ und damit – was noch ärger zu sein scheint – als Vernichter der „Zukunft Deutschlands“ (Spiewak 2003).

Das alles ist jedoch nicht neu, auch wenn sich der Ton verschärft: Schon 1997 hatte die Hochschulrektorenkonferenz im Zusammenhang mit der Novellierung des HRG empfohlen, „bei der Partizipation der Hochschulmitglieder nach Gruppen [...] zwischen grundsätzlichen Angelegenheiten, die einer breiten Beteiligung aller Hochschul- bzw. Fachbereichsmitglieder bedürfen“, und solchen Entscheidungen zu differenzieren, die aufgrund ihres „vollziehenden, operativen“ Charakters im Zuständigkeitsbereich der „mit Sachkompetenz und Verantwortung ausgestatteten Leitungsorgane liegen sollte“ (HRK 1997). Dieses Effizienzierungsvorhaben realisiert sich derzeit bundesweit im Zusammenhang mit der Implementierung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodelle, die in einigen Ländern bereits abgeschlossen ist (Hoffacker 2001). Es überrascht daher nicht, dass die u.a. mit Vertretern der Unternehmensberatung McKinsey besetzte Dohnanyi-Kommission der Überzeugung ist, auch den freien und hansestädtischen Universitäten stehe eine quasi-chirurgische Straffung dessen, was sie im Innersten zusammenhält, gut zu Gesicht: „Die Hochschulen sollten leistungsfähige, interne Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen entwickeln und einen Abbau ineffizienter Gremienarbeit bewirken“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 46).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wenn es im Folgenden um eine Kritik dieser Auffassungen geht, heißt dies nicht, dass damit die bisherige Verfassung der universitären Selbstverwaltung zur besten aller möglichen erklärt würde. Auch innerhalb der Universität wird über endlose Ratsdebatten und Kommissionssitzungen gestöhnt, und die Haltung gegenüber diesen Gremien scheint hochgradig ambivalent zu sein: Ihre Wichtigkeit wird zwar hochschulöffentlich von kaum jemandem bestritten, doch gleichzeitig finden sich immer weniger, die bereit sind, sich dort zu engagieren. Woran liegt das? Neben vielem anderen, das hier nicht ausführlicher Thema sein kann, ist im Hinblick auf die verbreitete Selbstverwaltungsunlust zu vermuten, dass Gremien für universitäre Profilneurosen und kollegiale Grabenkämpfen zwar zugegebenermaßen ein ideales Forum bieten. Sie dürfte aber vielmehr – und das spräche zunächst *für* die HRK-Empfehlung – mit der indifferenten Masse an Aufgaben zusammenhängen, die ihnen übertragen ist. Man muss kein Betriebswirtschaftler sein, um sich während solcher Sitzungen gelegentlich die Frage zu stellen, was es kostet, wenn eine nicht

unbeträchtliche Anzahl von hochdotiert Beschäftigten tatsächlich alles zur Kenntnis nehmen, bereden und beschließen muss, was am Fachbereich ansteht: Vom Semesterticket über Bau- und Raumpläne bis hin zu versicherungsrechtlichen Problemen ist momentan noch alles dabei, was nur Thema werden kann. Strukturelle Fragen hingegen und solche der Inhalte von Forschung, Lehre und Studium sind in entsprechende Kommissionen verlagert, deren Arbeitsergebnisse auf Fachbereichsebene kaum zur intensiven Diskussion stehen können und noch dazu von bildungspolitischen Entscheidungen immer häufiger überholt werden.

Was aber wäre das Neue an Entscheidungsprozessen innerhalb einer betriebswirtschaftlich organisierten Hochschule? Fände z.B. das für viele Studierende wichtige Thema Semesterticket noch Berücksichtigung und würde als eine „nicht grundsätzliche“ Angelegenheit in den Zuständigkeitsbereich der neuen Leitungsorgane fallen? Und falls das so wäre: Gälte ein solches Thema dort als anökonomisch und damit vernachlässigungswert oder würde seine Behandlung für ökonomisch sinnvoll erachtet, weil die Existenz eines solchen Tickets einen Pluspunkt im Wettbewerb um die studierendenfreundlichste Hochschule bedeutete?

Nach Hoffacker besteht „das Neue im neuen Steuerungsmodell darin, daß zum ersten Mal in der deutschen Universitätsgeschichte ein Reformkonzept auf die Herauslösung der Hochschulen aus der Systematik staatlicher und korporativer Steuerung abzielt“ (Hoffacker 2001: 3). Dabei gehe es „nicht um die finanzielle Überführung des Hochschulsystems in das Wirtschaftssystem, sondern durch die Übertragung betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsformen [wird] eine ‚systemische‘ Kompatibilität zwischen Hochschule und Wirtschaft in dem Sinne erzielt, daß in beiden Systemen gleichermaßen ökonomische Kalküle die wesentliche handlungsorientierende Größe darstellen“ (Hoffacker 2001)¹.

Um die Effizienz der Leistungen zu messen, sind in einer unternehmerisch organisierten und seit 1998 zur Qualitätssicherung gesetzlich verpflichteten Hochschule neben einer managerialen Leitung regelmäßige Überprüfungen notwendig, wobei das Spektrum der Maßnahmen bislang breit ist: Neben der Gründung von Evaluationsnetzwerken, Akkreditierungsräten und den auch in Hamburg bekannten Befragungen von Studierenden und Lehrenden gehören dazu auch seltener eingeführte Qualitätsmanagementsysteme wie z.B. das Total Quality Management (TQM). Solche Systeme allerdings sind aufwendig und erfordern „eine umfassende interne Bestandsaufnahme und zumeist durchgreifende Restrukturierung aller Abläufe innerhalb der

betreffenden Einrichtung“, weshalb es die HRK für fraglich hält, ob sie im Hochschulbereich „größere Verbreitung [...] finden werden“ (HRK 2000). Ob sich diese Zweifel mittelfristig als berechtigt erweisen, bleibt abzuwarten. Vor dem Hintergrund aber, dass die auf das Bildungssystem bezogenen Reformvorschläge strikt am Marktprinzip orientiert sind, lohnt es sich schon jetzt, das von Kunstreich 1996 als „Hegemonie konservativer Modernisierung“ kritisierte Neue Steuerungsmodell (NSM) genauer in den Blick zu nehmen (Kunstreich 1996, auch Liesner 2002: 135 ff.). Die Gründe dafür sollen im Folgenden exemplarisch am Diskurs über das TQM erläutert werden, weil er neben anderem normierende soziale Verhaltensmodi nahelegt und damit auch die personalen Dimensionen des universitären Lehrens und Lernens tangieren dürfte.

Als mittlerweile international standardisierte Richtlinie bezeichnet TQM heute eine Steuerungsform, die nicht mehr allein darauf zielt, die technisch-funktionale Qualität eines Produkts zu sichern. Unter der Maxime „Kundenorientierung“ geht es vielmehr darum, das Befolgen von Verhaltensregeln zu kontrollieren, die in ihrer Gesamtheit die *corporate identity* eines Unternehmens bilden. Dieses Ganzheitlichkeitsprogramm kann – wie Bröckling in einem Beitrag zur Ökonomisierung des Sozialen verdeutlicht – „nur in einem ‚Top-Down-Prozess‘“ realisiert werden (Bröckling 2000: 139). In diesem übernimmt die Geschäftsleitung „die Rolle des Philosophenkönigs“, denn trotz Lean-Managements und flachen Hierarchien bleibt sie es, die die „Leitsätze zur Qualitätspolitik und eine Unternehmensvision“ festlegt. Die einschlägige Beraterliteratur empfiehlt dazu, „auf kurze, prägnante Formulierungen zu achten, mit denen sich jeder identifizieren kann, die einen gewissen sportlichen Ehrgeiz wecken und ein ‚Wir-Gefühl‘ erzeugen können“ – eine kollektive Identität also, von der auch ihre Erfinder nicht suspendiert sind, denn für sie gilt nun: „Nicht: voll dahinterstehen, sondern: vorangehen“ (Frehr, hier nach Bröckling 2000: 139).

Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive werden damit die „Fabrikordnungen des Disziplinarzeitalters“ durch „solche Maximen“ abgelöst, „die im Sinne eines *visible managements* in Werkhallen und Büros aushängen“, so etwa durch folgende, akronym intensivierte Regeln, die das TQM als eine Art freundliche Kolonialisierung lesbar machen:

„**C**are about customers as individuals; **U**nderstand their point of view; **S**erve their human and business needs; **T**hank them for their business; **O**ffer to go the extra mile; **M**anage their moments of truth; **E**mpathize and listen to their

concerns; Resolve problems for them; See customers as the reason for your job“ (Townley 1995, hier nach Bröckling 2000: 137).

Allerdings, und das ist im Hinblick auf die schon vor PISA zu verzeichnende Leistungsorientierung im bildungspolitischen Diskurs wichtig, kann TQM als ein im Grunde statisches Sicherungsmodell den mit ihm verbundenen dynamischen Optimierungsansprüchen nicht genügen: So erhält z.B. „eine Bildungsstätte [...] auch dann das ersehnte Zertifikat, wenn sie nur regelmäßig und zuverlässig kontrolliert, ob ihr schlechter Service noch immer so schlecht ist wie einmal festgelegt“ (Heiner 1996, hier nach Bröckling 2000: 147).

„Zum nahezu universell einsetzbaren Dispositiv“ kann dieses Managementmodell daher erst durch die „Kopplung mit standardisierten Verfahren zur Qualitätsplanung, -lenkung und -kontrolle“ werden, „wie sie beispielsweise in der Normenreihe DIN EN ISO 9000 bis 9004 festgelegt sind.“ Diese Regeln, die nach Bröckling ursprünglich als „Qualitätssicherungsnormen aus Anforderungskatalogen der amerikanischen und britischen Streitkräfte für Lieferanten von Rüstungsgütern“ hervorgingen, dienen inzwischen auch in öffentlichen Verwaltungen der Überwachung von Arbeitsabläufen. Und sie sind Instrumente, die „ein geradezu panoptisches Modell der Kontrolle“ etablieren, weil sich die „Qualitätssicherung [...] nur noch mittelbar auf Tätigkeiten und Produkte [bezieht], geprüft werden vielmehr Prüfverfahren, standardisiert die Maßnahmen zur Einhaltung der Standards“ (Heiner 1996: 146). Ein unverzichtbares Dynamisierungselement ist daher, so Bröckling weiter, „der Leistungsvergleich mit anderen Unternehmen oder zwischen verschiedenen Abteilungen und Mitarbeitern des gleichen Unternehmens, wie er im Rahmen des TQM als Benchmarking oder Ausschreibung von Qualitätspreisen stattfindet. [...] Weil die eigene Position im Qualitäts-Ranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf“ (Bröckling 2000: 148).

Was sich im TQM-Diskurs als Gewissheit artikuliert, die Prinzipien des freien Marktes mitsamt der Vielzahl an Kontingenzen böten jedem, der nur pauschal leistungsbereit ist, nicht nur dieselben Risiken, sondern vor allem dieselben Chancen, scheint derzeit in der Hochschulpolitik spezifische Entsprechungen zu finden: Das seit einigen Jahren beliebte und schon von Peter Fuchs (2003a) kritisierte Bemühen von Hochschulen um ein konkurrenzfähiges Leitbild spiegelt den Glauben daran, dass die Qualität von Universitäten mess- und ihr sozioökonomischer Nutzen planbar ist, ebenso

wieder wie die aktuelle Forderung der Hamburger Strukturkommission, nach der die Studierenden „eine berechnete Erwartung insbesondere an die Qualität der Lehre“ hätten, „die sie zukünftig als Nachfrager durch bewusste Studienentscheidungen mit finanziellen Auswirkungen für die Hochschulen zum Ausdruck bringen sollten“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 45).

2. Vom Unbehagen in der Dienstleistungskultur

Dass an der Universität anspruchsvolle Lehrveranstaltungen durchgeführt werden sollten, steht hier nicht zur Diskussion. Wohl aber ist zu fragen, was sich mit einer strikten Orientierung am Prinzip von Angebot und Nachfrage auf der konkreten Akteursebene in der Lehre ändern würde. Wäre etwas anders, wenn sich Lehrende als Dienstleister begriffen und Studierende als Kunden? Am Beispiel der oben zitierten Empfehlungen zum Verhalten von Betriebsangehörigen gegenüber Kunden sei diese Frage hier im Sinne eines Gedankenexperimentes kurz durchgespielt.

„Care about customers as individuals“: Wer von den heute Lehrenden würde nicht unterstreichen, dass eine individuelle Beratung und Betreuung von Studierenden wichtig und die derzeitige Situation verbesserungswürdig ist? „Understand their point of view“: Ohne damit an die diskutable Auffassung anschließen zu wollen, nach der es die lebensweltlichen Erfahrungen von Studierenden sind, an denen didaktisch anzuknüpfen sei, ist doch zu fragen, welche Lehrenden gegenüber begründeten Positionen Studierender ihren eigenen Standpunkt als den allein gültigen darstellen würden. „Serve their human and business needs“: Es ist nicht notwendig, den mit der Rede von Bedürfnissen transportierten Schwulst zu übernehmen, um zu vermuten, dass auch eine nicht unerhebliche Zahl von Lehrenden die Universitäten als einen sozialen Raum begreift, in dem ein weniger anonymes Miteinander wünschenswert und ein Beachten der individuellen Wissensniveaus und Studieninteressen geboten wäre. Die nächste Aufforderung, also „Thank them for their business“, mag zwar derzeit eine noch etwas befremdliche Vorstellung sein – aber handelt es sich hier tatsächlich um etwas entschieden anderes als die bisherige Praxis zahlreicher KollegInnen, das Interesse von Studierenden auch im Seminar ausdrücklich anzuerkennen? Und wer ist nicht bereit – Ausnahmen zugestanden –, sich bei Bedarf auch mehr als üblich zu engagieren? Was unterscheidet ein solches Engagement vom „Offer to go the extra mile“? Worin bestünde die Differenz zwischen der Üblichkeit, in Seminaren solche Beiträge von Studierenden aufzugrei-

fen, die an Wahrheits- und Wahrhaftigkeitsansprüchen orientiert sind, und der Empfehlung ; „Manage their moments of truth“? Des weiteren: „Empathize and listen to their concerns.“ Ob Empathie zu einem tragenden hochschuldidaktischen Element avancieren sollte, mag hier dahingestellt bleiben, aber welche Lehrenden behaupteten ernsthaft, dass es nicht zu ihren Aufgaben gehört, bei Schwierigkeiten zuzuhören und zu beraten? Beim „Resolve problems for them“ allerdings wäre es schwierig, diese Forderung mit dem im Lerndiskurs der Gegenwart dominierenden Selbsttätigkeitsparadigma in Übereinstimmung zu bringen, doch begriffen als „Hilfe zur Selbsthilfe“ klänge auch sie nicht allzu exotisch. Und abschließend: „See customers as the reason for your job.“ Vor dem Hintergrund, dass die meisten der universitär Lehrenden heute (noch) die doppelte Aufgabe haben, zu lehren und zu forschen, steht außer Frage, dass es durchaus einige gibt, deren berufliches Selbstverständnis und Engagement sich eher auf das Letztere beziehen. Für den großen Teil derjenigen aber, welche die Kopplung beider Aufgaben in Universitäten für unverzichtbar halten, dürfte es nichts Neues sein, dass ihre Stelle etwas damit zu tun hat, dass Studierende studieren.

Wenn also zumindest ein Teil der bisherigen Dimensionen von Lehre mit etwas Wohlwollen durchaus unter den Dienstleistungsgedanken zu subsumieren wäre, stellt sich die Frage, was das bei einigen verbreitete Unbehagen an der Vorstellung einer universitären Dienstleistungskultur ausmacht. Als anregend könnte sich hier eine erneute Lektüre der bildungstheoretischen Überlegungen Heydorns erweisen, die er 1972 in Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates entwickelte (Heydorn 1972/1995, dazu aktuell Bernhard 2002). Seine Kritik an der damaligen Reformierung schulischen Lernens lenkt den Blick auf das enorme Gewicht, das dem Methodischen im gegenwärtigen Diskurs über das lebenslange (Selbst-)Lernen beigemessen wird: Der Verabsolutierung der Methode gegenüber den Inhalten des Lernens scheint in der bildungspolitisch konstruierten Strukturanalogie zwischen dem Verkaufen von Waren bzw. Dienstleistungen und dem Anbieten von Lehre eine Mittlerfunktion zuzukommen, da sie den Prozess intellektueller Auseinandersetzung zugunsten der Ausbildung einer bestimmten Verhaltensdisposition zum Verschwinden bringt:

„Der stoffliche Inhalt wird relativiert, die materiale Komponente der Bildung erscheint als wechselnder Filminhalt, was heute gelehrt wird, ist morgen veraltet [...]. Bildung richtet sich auf den Augenblick, der anschließend in

das Leere fällt, der Augenblick gewinnt den Charakter absoluter sinnlicher Determination“ (Heydorn 1972/1995: 119).

Nur wenn die Frage nach der Sache, nach Inhalten und Wahrheit in der Diskussion über die Zukunft der Universität suspendiert wird, kann Lehren als etwas erscheinen, das sich von anderen ‚Dienstleistungen‘ kaum mehr unterscheidet. Das Marktprinzip nivelliert alle Differenzen, und es lässt übersehen, dass es vielleicht weniger das Wissen ist, das veraltet, als seine ökonomische Verwertbarkeit. Und vielleicht resultiert das Unbehagen deshalb daraus, dass die Universalität der Verhaltensregeln, die Lehrenden im Qualitäts-Mobilisierungsdiskurs anempfohlen werden, die Frage aufkommen lässt, ob es sich bei der eigenen Tätigkeit tatsächlich um nichts anderes handelt als das, was auch Waffenhändler oder Betreiber eines Wellness-Centers tun: nämlich um das Verkaufen von Produkten, die irgendwo von irgendjemandem aus irgendwelchen Gründen nachgefragt werden.

3. Vom Behagen in der Dienstleistungskultur

Dieses Unbehagen allerdings könnte dann der Vergangenheit angehören, wenn Lehrenden und Studierenden jene kalkulierende Denkungsart vertrauter würde, welche die subjektbezogene Seite der neoliberalen Reformprogramme darstellt. In dieser wird das Handeln jedes Einzelnen zu einer Investition mit möglichst hohen Profitraten, und am Beispiel der Bildung möchte ich verdeutlichen, dass es sich bei den heute als Ökonomisierung bezeichneten Transformationsprozessen nicht um Indizien oder gar Beweise für einen ‚Sieg‘ der Ökonomie über das Politische handelt.

Mit Foucault sind sie stattdessen als die häppchenweise verabreichte Materialisierung neoliberaler Regierungstechniken lesbar, die ältere Strategien zum Aufrechterhalt von Macht ablösen: Denn „während der klassische Liberalismus die Regierung anhielt, die Form des Marktes zu respektieren“, bedeutet Markt im Neoliberalismus „nicht mehr das Prinzip der Selbstbegrenzung der Regierung“ (Lemke u.a. 2000a: 17). Er ist jetzt vielmehr „das Prinzip, das sich gegen sie kehrt: eine Art permanentes ökonomisches Tribunal“ (Lemke unter Bezugnahme auf Foucaults Vorlesung am 21.3.1979).

Dieses Bild einer Recht sprechenden Ökonomie meint nicht, dass sich die jenseits des alten Liberalismus Regierenden jetzt vor ‚der‘ Ökonomie rechtfertigen müssten. Eine solche Interpretation würde das funktional Ökonomische am politischen Handeln – also die Frage nach der Effizienz des eigenen Tuns – ausblenden und ignorieren, dass es immer auch darum geht, sich der Stabilität der Machtverhältnisse zu vergewissern: Schon die

„Opposition von Staat und Zivilgesellschaft“ versteht Foucault nämlich keineswegs als etwas universell Gültiges, sondern als eine befragenswerte Prämisse: konkret als ein „strategisches Element liberaler Regierungspraxis“ (Lemke u.a. 2000a: 17). Die im Liberalismus übliche „These, dass sich das Feld der Machtverhältnisse auf das Schema von Zwang und Freiheit, Konsens und Gewalt reduzieren lässt“, versucht er deshalb dadurch zu entkräften, dass er ihr den „reflexiven Modus von Regierung als ‚Führen der Führungen‘“ entgegenstellt (Lemke u.a. 2000a.):

„Vielleicht eignet sich ein Begriff wie ‚Führung‘ gerade kraft seines Doppelsinns gut dazu, das Spezifische an den Machtverhältnissen zu erfassen. ‚Führung‘ ist zugleich die Tätigkeit des ‚Anführens‘ anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmaßnahmen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten. Machtausübung besteht im ‚Führen der Führungen‘ und in der Schaffung von Wahrscheinlichkeit“ (Foucault 1987; vgl. auch Lemke u.a. 2000a: 27 f.). Der Begriff der Regierung bezeichnet hier ein durch Herrschaftstechniken bestimmtes intentionales Verhältnis zwischen regierenden und regierten Subjekten, aber er meint gleichzeitig auch eine bestimmte Form der Führung, die an dem Verhältnis der Subjekte zu sich selbst ansetzt. Geführt werden soll die Art und Weise, wie der Einzelne *sich* führt; er soll sein Leben nicht leben, sondern er soll es qua „Selbsttechnologien“ so managen, dass es die Durchsetzungsfähigkeit von Herrschaftstechnologien erhöht (Lemke u.a. 2000a: 29). Sie ist also nicht Disziplinierung im Sinne eines offen gewalttätigen Zwingens, sondern – wie es Foucault in Abgrenzung zum Begriff der Gewalt beschreibt – eine motivierende „Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. Handeln auf ein Handeln, auf mögliche oder wirkliche, künftige oder gegenwärtige Handlungen“ (Foucault 1994: 254).

Eine Analyse der programmatisch am Dienstleistungsparadigma orientierten Umwidmungen universitären Lehrens und Lernens hätte dementsprechend Folgendes zu beachten: Die Indirektheit des Regierens zeugt zwar von der politischen Nützlichkeit der Gewohnheit, Machtverhältnisse in liberaler Tradition dualistisch zu denken; also innerhalb eines Spannungsfeldes von Staat und Gesellschaft, Öffentlichem und Privatem, Autonomie und Heteronomie, Subjekt und Objekt. Gleichzeitig wird im gouvernementalen Führen der Führungen jedoch deutlich, dass es sich – ich folge hier erneut Lemke – nicht auf den Vorgang einer „kontinuierliche[n] Rationalisierung und Effektivierung der Führungsverhältnisse“ reduzieren lässt,

denn es ist ein Prozess, in dem gleichzeitig die Grenzen eben dieser Dualismen zu verschwimmen beginnen (Lemke 2000b: 41 ff.).

Die aktuell an Studierende gerichtete Aufforderung, sich als Kunden der Hochschule zu begreifen, die Lehre nachfragen, um in das Unternehmen ihrer selbst zu investieren, wäre damit also weder der bloße Höhepunkt eines finalistischen Ökonomisierungsdiskurses noch die technologische Kopfgeburt einzelner politischer Rationalisten mit einem ausgeprägten Willen zur Macht. Im Rahmen eines Programms, das Selbstoptimierung – bzw. pädagogischer: *perfectibilité* – verspricht und diese gleichzeitig verlangt, stellt sie vielmehr eine auf das Handeln des einzelnen gerichtete Technologie mit einer „ihr eigenen Materialität“ dar: Das Sich-selbst-Unternehmen, zu dem im übrigen auch die Lehrenden angehalten sind, ist „bereits ein Effekt gesellschaftlicher Verhältnisse und ein ‚Einsatz‘ in ihnen“ (Lemke 2000b: 43), und als ambivalenter Führungsmodus tradiert es Vorstellungen vom autonomen Subjekt und autonomen Staat, die gleichzeitig unterlaufen werden.

Damit verschärft sich u.a. das Problem, dass Einsatzpunkte für Kritik zunehmend aus dem Blickfeld rücken: Was heute von verschiedener Seite als „Entgesellschaftlichung“ von Gesellschaft“ (Hirsch 1998: 104) oder als „Entindividualisierung“ bei gleichzeitig steigenden Individualisierungsmöglichkeiten beschrieben wird (Helsper 1989: 12), ist die Erosion des Bezugsrahmens für solche Kritik, die dem gängigen Leitbild eines allseits flexiblen und anpassungswilligen Subjekts widerstreitet. Die Rede von ‚der‘ Gesellschaft nämlich, so sie noch auf eine Kritik am Status quo menschlicher Lebensverhältnisse oder am „verdinglichten Bewußtsein“ zielt, das sich nach Adorno seit nunmehr über dreißig Jahren „zur Totalität“ aufspreizt (Adorno 1970: 488), verliert in Konkurrenz mit der Rede von ‚der‘ Wissens- oder Informationsgesellschaft zunehmend an Kraft. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Abstraktionsgrad der Machtverhältnisse innerhalb von Nationalstaaten ansteigt, die den „ökonomischen Restrukturierungsprozeß“ unter Verweis auf „standortbedingte Sachzwänge“ in Zeiten der Globalisierung lancieren und tatkräftig befördern (Hirsch 1998: 120).

Einer dieser Sachzwänge, die auch den hier gewählten Focus auf universitäres Lehren und Lernen tangieren, liest sich bei der HRK so:

„In Zukunft wird zunehmend Eigeninitiative gefragt sein: Teilzeit-Tätigkeiten und berufliche Selbständigkeit werden einen sehr viel größeren Anteil an der Arbeitswelt haben. Deshalb sollten sich Hochschulabsolventin-

nen und -absolventen auf eine zeitweilige oder auch dauerhafte selbständige berufliche Existenz einstellen“ (HRK 1998).

Diese Prognose wird sich vermutlich als zutreffend erweisen. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Kennzeichen reflexiven Regierens ist trotzdem zu fragen, ob die aus ihr abgeleiteten Empfehlungen tatsächlich der Not der Situation geschuldet sind, oder ob der Anschluss an den politisch boomenden Selbständigkeitsdiskurs nicht eher strategisch darauf zielt, die Akzeptanz für das künftig gewollte, in diesem Fall für neue Formen der Arbeit, allererst zu schaffen. Aufschlussreich ist hier der imperativisch gebrauchte Begriff des „Sich-Einstellens-Auf“ und ein aus dem universitären Kontext stammender Vorschlag vermag zu demonstrieren, wie die entsprechende Förderung einer zeitgemäßen studentischen Haltung gegenüber der eigenen beruflichen Zukunft aussehen kann:

Innerhalb der Entrepreneurship Education, einem relativ jungen wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsgebiet, das derzeit vor allem im Kontext von Gründungsinitiativen aus Hochschulen angesiedelt ist, sollen Studierende über dreiphasig aufgebaute Kurse mit der Kunst unternehmerischen Denken und Handelns vertraut gemacht werden (Ripsas 1998: 217). Die erste Stufe dieser Kurse allerdings sollte nach Überzeugung des Curriculumentwicklers Ripsas „zu einer obligatorischen Veranstaltung für Studierende aller Fakultäten“ werden, wenn endlich „die Entrepreneurship-Ausbildung als allgemeine hochschulpolitische Aufgabe anerkannt“ sei (Ripsas 1998: 224).

Diese „Basisveranstaltungen“ sollen vorrangig motivieren, „erste Informationen zur Funktion des Unternehmers in der Ökonomie und zum unternehmerischen Prozeß“ vermitteln und Verständnis für die „allgemeinen ökonomischen Zusammenhänge / Marktprozesse“ wecken, womit man den Studierenden „Wege“ aufzeigen möchte, „den individuellen Wohlstand im Einklang mit gesellschaftlichen Normen und marktwirtschaftlichen Prozessen zu vergrößern“ (Ripsas 1998: 223 ff.). Doch genau darin liegt auch eine besondere Schwierigkeit für die Lehrenden: Nach Ripsas sind die einzelnen Kursteilnehmer nämlich vorrangig daran interessiert, ihr individuelles Existenzgründungsprojekt zu planen, so dass „nur wenig Aufmerksamkeit für die Funktion des Unternehmers in der ökonomischen Theorie bzw. für gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge“ bleibe.

Letztere gilt jedoch innerhalb der universitären Entrepreneurship Education als unverzichtbar, doch wer nun meint, dass es darum ginge, Studierende zum Nachdenken über verschiedene wirtschaftswissenschaftliche Theorien

anzuregen und damit auch zu begründbaren Urteilen in ökonomischen Fragen, erweist sich als hoffnungslos altmodisch. Ziel solcher Lehrveranstaltungen ist nicht *Be-*, sondern *Gesinnung*, was sich bei Ripsas wie folgt liest: „Eine kurze Darstellung der Marktphilosophie [kann] das Verständnis für die Funktion des Unternehmers in der Wirtschaft und dadurch die Wertschätzung für die Unternehmerfunktion und somit schließlich die wahrgenommene Attraktivität der Handlung vergrößern“ (Ripsas 1998). Derart motiviert und mit der richtigen Einstellung gegenüber dem Unternehmertum wird dem Wunsch der Studierenden nach einer ungebrochenen Praxisorientierung dann in den Stufen 2 und 3 dieses Curriculums entsprochen, die hier jedoch vernachlässigt werden können, weil sie in der Frage nach den subjektbezogenen Implikationen des neuen Selbständigkeitskults nicht weiterführen.

Festzuhalten bleibt, dass universitäre Lehre in solchen Konzepten die Aufgabe hat, Studierenden zu einer bestimmten Haltung zu verhelfen: zu einer Einstellung, die die Legitimität aller sachlichen Fragen auf die je persönliche Einschätzung reduziert, ob sie sich rechnen oder nicht. Wenn pragmatische Lehrende dies zu einer zeitgemäßen Förderung studentischer Selbständigkeit ummünzen, unterschlagen sie aber, dass den so kalkulierenden Studierenden bestimmte Wahlmöglichkeiten bereits vorher abgenommen wurden – genau die Konfrontation mit widerstreitenden Theorien nämlich, die allererst das Suchen nach Begründungsmöglichkeiten provozieren würde. Wie fragil und vorläufig diese auch immer sein mögen: Sie bilden doch die unhintergehbare Voraussetzung für Urteile, die mehr und anderes sein sollen als bloße Meinung oder auch – um hier erneut einen antiquierten Begriff einzubringen – als Ideologie.

Das Revival von Gesinnungspädagogiken wie der Entrepreneurship Education mag zwar ein Beispiel sein, das die Tendenzen zur Ökonomisierung der heute noch real existierenden Formen universitärer Lehre überzeichnet.² Es erinnert aber daran, dass Strukturreformen, wie schon ein Blick auf die Geschichte der Universitäten lehrt, ohne Reformen der Lehrinhalte nicht zu haben sind. Und so bemängelt auch die HRK im Anschluss an die Feststellung, „die überwiegende Zahl der Studierenden“ strebe „in Unkenntnis des Arbeitsmarkts nach Studienabschluß noch immer eine Beschäftigung vornehmlich im Staatsdienst oder in größeren Unternehmen als abhängig Beschäftigte“ an, dass daran „auch die meisten Lehrpläne [...] noch [...] orientiert“ seien – und eben dies entspreche „dem verbreiteten Sicherheits- und Versorgungsdenken unserer Gesellschaft“ (HRK 98).

Auch hier geht es sowohl um eine Revision ‚des‘ Denkens, und zwar eines trügen, risikofeindlichen und passiv konsumierenden Denkens, als auch um eine Erneuerung der Studieninhalte, die einen solchen mentalen Habitus unterstützen sollen. Nun wirkt ja die Empfehlung, Studienfächer inhaltlich zu modifizieren, damit die Absolventen schon in der Universität eine realistische Einstellung gegenüber dem künftigen Berufsleben entwickeln, im Hinblick auf die derzeitige Arbeitslosenquote zunächst einigermaßen absurd, wenn man nicht unterstellen will, dass die Hochschulrektoren mit Selbständigkeit vor allem Kellnern, Putzen oder Taxifahren meinen. Da dieser Autonomieimperativ im hochschulpolitischen Reformdiskurs der Gegenwart gleichwohl gebetsmühlenhaft wiederholt wird, ist etwas genauer nach seinen Funktionen und Implikationen zu fragen. Hier sind zumindest drei Punkte zu skizzieren, die darauf Hinweise geben könnten.

Als Reaktion auf das gravierende Problem struktureller Arbeitslosigkeit beinhaltet die Konzentration auf das Selbst *erstens* die Möglichkeit, jedem Einzelnen die volle Verantwortung für seine berufliche Zukunft aufzubürden. Verläuft diese erfolgreich, ist dies machtstrategisch allerdings weniger interessant als der gegenteilige Fall: Wer z.B. im Studium zwar selbst gelernt hat, dann aber im Diplom oder Examen an den Allokations- und Zertifizierungsfunktionen des Dienstleisters Universität scheitert, hat sich dies ebenso ausschließlich selbst zuzuschreiben wie diejenigen, die sich nach überstandenen Berufseinstieg die Zukunft mit einem bildungstheoretischen statt bildungsmanagerialen Habilitationsprojekt verbauen. Die Vielfalt an auch hochschulspezifischen und politisch-strukturellen Gründen dafür, dass jemand im Hochschulbetrieb versagt, reduziert sich so auf eine eindimensionale Schuld: auf einen selbst provozierten Konkurs, der für autonomiegläubige Subjekte notwendig zur existentiellen Frage wird, weil sie als Objekte eigener oder fremder Investitionen nichts in den Blick nehmen können, was sie zumindest partiell entlastete (Bröckling 2003: 22). Dass die Differenz zwischen dem Aufruf zu mehr ‚Eigeninitiative‘, der ja unterstellt, den heute Studierenden mangle es daran und der verächtlichen Rede vom (nicht nur) akademischen Arbeitslosen, dessen je eigene Hängemattenmentalität seine Situation selbst verschuldet, aus systematischer Perspektive nicht sonderlich groß ist, dürfte deshalb zwar wissenschaftlich problematisch, politisch aber konsequent sein.

Die Begründung des bildungspolitischen Selbstständigkeitsprogramms verweist *zweitens* darauf, dass es zugleich kollektivierende Funktionen hat. Die je einzelnen Bürger sind zur Eigeninitiative aufgerufen, um in einer Ge-

meinschaft der Produktiven den Standort Deutschland international konkurrenzfähig zu halten. Der alte Fluchtpunkt des neuen „Wir“ ist weiterhin der Nationalstaat und das Gebot, sein Leben in die eigenen Hände zu nehmen, ist gekoppelt an die Aufforderung, die vor 150 Jahren erkämpften sozialen Sicherungssysteme dieses Staates als entmündigende Zumutung zu begreifen. Die Kombination dieser Imperative legitimiert den neoliberalen ‚Rückzug‘ des Staates und stärkt ihn gleichzeitig, indem sie zu verhindern sucht, dass Subjekte ihre neue Freiheit falsch verstehen könnten: Egozentrische Individualisierungsformen sind nämlich in der Bandbreite an Angeboten, größere Selbstverantwortung zu übernehmen, ebenso wenig vorgesehen wie die Idee, aus den geringeren Rechten könnte man auch verringerte Pflichten gegenüber dem ableiten, was das gesellschaftliche Ganze verwaltet. Für Hirsch wird, „je unsicherer gesellschaftliche Zugehörigkeiten im Sinne materieller Lebensstandards oder politischer Teilhabeberechte werden“, desto „zwanghafter [...] das Bild von Gesellschaft als einem ‚Boot‘, beschworen, in dem ‚wir‘ – wer immer das sei – angeblich gemeinsam sitzen“ (Hirsch 1998: 120). Sollte sich neben dieser Beobachtung auch seine Einschätzung als richtig erweisen, dass die durch die zunehmende Unsicherheit „soziale[r] Orte“ erzeugten „Bedrohungen und Ängste [...] der Legitimation einer Politik [dienen], die eben dies immer weiter vorantreibt“ (Hirsch 1998: 104), dann erscheint auch die Konzentration auf das dem nationalen Kollektiv verantwortliche Selbst im Reformdiskurs der Gegenwart nicht paradox, sondern folgerichtig, weil sie als eine begleitende Führungstechnik die Akzeptanz ökonomischer Regierungsformen erhöhen könnte.

Die aktuelle Mobilisierung eines Selbst, das sowohl eigen- als auch national verpflichtet sein soll, erscheint *drittens* in hohem Maße geeignet, die seit Jahren zu verzeichnende „elitäre Tendenzwende“ im Bildungswesen zu unterstützen (Herrlitz 1998: 6; Sünder 2004; Hartmann 2004; Kincheloe/Sünder 2004; Brunkhorst 2004). Diese als globalisierungsbedingte Notwendigkeit deklarierte Neuorientierung ist u.a. deshalb bedenklich, weil sie suggeriert, Elite und Demokratie stünden keineswegs in einem problematischen Verhältnis. Die inhaltlichen Dimensionen der z.B. in den 70er Jahren kontrovers geführten Debatten um Chancengleichheit werden heute in der öffentlichen Rede über ‚Chancengerechtigkeit‘ nicht einmal mehr angerissen. Was dominiert, sind vielmehr Behauptungen wie die, es sei bereits ein erster Erfolg, „wenn die Fachöffentlichkeit, und schließlich die Bevölkerung“ erkennen, „dass beides – die Elitenbildung und die Förderung

der breiten Massen – sich nicht widersprechen, sondern ganz im Gegenteil sogar Garant einer positiven Entwicklung Deutschlands sind“ (von Saldern 1997: 153). Bezogen auf die Hochschulen findet sich diese Überzeugung heute insbesondere dort, wo der Autonomiebegriff auf die Forderung bezogen wird, dass sich die reformierten Universitäten ihre Studierenden künftig selbst aussuchen dürfen. Was dieses neue Privileg sonst noch impliziert, lässt sich mit einer Passage über die „Illusion der Gleichheit“ aus dem bereits erwähnten ZEIT-Artikel demonstrieren, die an Klarheit nichts zu wünschen übrig lässt:

„Vorbei der Traum, zwei Millionen Studenten eine gleich geartete Ausbildung zukommen zu lassen. Nicht jeder muss die Einheit von Forschung und Lehre genießen, wie es Humboldt einst als Idealbild formulierte. Weder müssen alle Universitäten ein Studium in jedem Fach anbieten, noch muss jeder Professor ein großer Wissenschaftler sein. Ein guter Lehrer tut es auch, der entsprechend mehr Stunden unterrichten soll. Gebraucht werden unterschiedliche Angebote, die miteinander im Wettbewerb stehen: Universitäten, in denen Studenten und Professoren auf höchstem Niveau forschen, und andere, die sich stärker auf Ausbildung und Lehre konzentrieren; Hochschulen, die auf dem Weltmarkt konkurrieren, und solche, die ihren regionalen Turf bedienen. Dabei muss es selbstverständlich sein, dass sich so profilierte Hochschulen Studenten auswählen, die zu ihnen passen. Die Zwangsverteilung durch die ZVS gehört dorthin, wo schon die Planwirtschaft gelandet ist“ (Spiewak 2003: 1).

Damit wird, um auf den Beginn der Überlegungen zur Zukunft universitären Lehrens und Lernens zurückzukommen, journalistisch unterstützte Bildungspolitik zum Bismarck des Machbaren: zu einer Politik, die das Spektrum des Praktikablen offensiv erweitert, indem sie z.B. der Geltung von naturalistischen Begabungstheorien Faktizität verleiht und Elitenrekrutierung zu einer vertretbaren öffentlichen Aufgabe macht. Der eiserne Kanzler des 19. Jahrhunderts hatte immerhin – wenn daran erinnert werden darf, ohne hier seine diskutablen Motive mit ansprechen zu müssen – Deutschland zumindest temporär für saturiert erklärt. Im Vokabular derjenigen hingegen, die im 21. Jahrhundert einen als Staat verfassten Standort regieren, ist ein solcher Begriff schlicht inexistent.

4. Zwischen Behagen, Unbehagen und Indolenz

Die aktuellen Reformprogramme ermöglichen nicht nur eine Umwandlung der Hochschulen in Dienstleistungsunternehmen, sondern sie forcieren

auch die Verfachhochschulung der Massenuniversitäten und begünstigen damit strukturell das Auseinanderdriften von öffentlich und privat organisierter Wissenschaft. Es ist deshalb – zugespitzt formuliert – zu befürchten, dass es in den meisten staatlichen Universitäten lehrend künftig nur noch methodenbegeisterte „Apparatschiks“ (Reitz 2002: 370) und solche Wissenschaftler aushalten, denen Lehre ohne Forschung genügt – oder auch genügen muss, weil ihre Leistung, Begabung und Selbstvermarktungsfähigkeiten den Ansprüchen der Zeit nicht entsprechen. Meine Vermutung, dass die Dienstleistungen dieser immerhin ‚guten Lehrer‘ trotzdem begehrt und die Nachfrage groß sein dürfte, resultiert dabei schlicht aus der Menge derer, die schon jetzt als provinzielle ‚Galopper‘ gelten und deren Bildung entsprechend nichts anderes ist als Volkssport: all der Studierenden also, deren Eigeninitiative und vor allem Eigenkapital eben nur für eine GmbH, nicht aber für eine Ich-AG reichen.

In den öffentlichen und privaten Elite-Institutionen dürften sich dann diejenigen Exzellenzen tummeln, welche die Entrepreneurship-Pädagogik als „kreative Querdenker“ bezeichnet: Menschen also, die mit Behagen lieber „kleine Herren als große Knechte“ sein wollen (Faltin/Zimmer 1998: 78). Es scheint jedoch nicht ausgeschlossen zu sein, dass diese neuen Herren ihr intellektuelles Format vor allem in der Drittmittelforschung unter Beweis stellen und damit erheblich dazu beitragen, Anwendungswissen als allein legitime Form wissenschaftlichen Wissens zu etablieren.³ Dabei entbehrt es nicht der Ironie, dass sich diese Selbständigen tatsächlich im profanen Wortsinn als neue Autonome erweisen könnten: als ein staatlich privilegierter, um die Freiheit des Marktes kämpfender schwarzer Block, der zu verhindern weiß, dass seine vitalen Interessen von eben demselben Staat begrenzt werden. Als Kuriosum allerdings können dies nur diejenigen zu den Akten legen, die es nicht ficht, dass die Bildung einer Ich-AG auch ‚Endverbraucher‘ hat: in der Pädagogik z.B. Schüler und die so genannte Klientel, die eben *nicht* die Wahl haben, ob sie die angebotene Dienstleistung nachfragen oder ablehnen wollen.

Die sich hier anschließende Frage allerdings, wie sich Hochschulangehörige mit kritischen Stimmen öffentlich Gehör verschaffen können, ist komplex, schwierig und birgt die Gefahr, in dem Bemühen um Antworten politische mit wissenschaftlichen Ansprüchen zu vermischen. Wenn im Folgenden trotzdem versucht wird, Ansatzpunkte für universitären Widerstreit zu skizzieren, ist dies zum einen den problematischen Dimensionen der referierten Sache geschuldet. Zum anderen aber resultiert die Entscheidung für

einen ‚konstruktiven‘ Schluss der Überlegungen aus einem in der letzten Zeit unfreiwillig absolvierten Realitätsorientierungstraining: Denn dass sie heuristisch auf die Begriffe Unbehagen und Behagen bezogen wurden, mag zwar theoretisch zulässig und sachlich evtl. auch angemessen sein: Unter Berücksichtigung der den Text einholenden Praxis allerdings zeichnen sie insofern ein schiefes Bild, als ein solches Reaktionsspektrum voraussetzt, dass sich überhaupt eine nennenswerte Anzahl von Hochschulangehörigen für die Reformprogramme interessiert. Die dominierende Reaktion aber auf die Frage nach der Zukunft der Universität scheint Indolenz zu sein, die darauf verweisen könnte, dass Politikverdrossenheit und eine spezifische Theoriefeindlichkeit keine ausschließlich außeruniversitären Phänomene sind. Oder mangelt es an Resonanz, weil die subjektbezogenen Strategien neoliberaler Gouvernamentalität inzwischen auch innerhalb der Universität Wirksamkeit zeigen (Foucault 2004)?

In einer Situation, in der die soziale Tragweite der neuen Formen von Herrschaft auch innerhalb der Hochschulen deutlicher wird, kann dies als tragisch bezeichnet werden. In einer Gegenwart aber, in der es – um es in Anlehnung an Derrida zu sagen – angesichts „neuartiger Formen des Kapitalismus und des Weltmarktes“, die ihre Implikationen für das Soziale ja vor allem *außerhalb* von Universitäten zeigen, darum ginge, gemeinsam „neue Strategien“ zu erfinden (Derrida 2000: 19), rückt eine solche Gleichgültigkeit in die Nähe des Skandalösen.

Abschließend sollen daher zumindest drei kurze und auf unser Fach bezogene Beispiele für einen streitbaren universitären Umgang mit neoliberaler Bildungspolitik angesprochen werden:

Intern und inhaltlich wäre es *erstens* sinnvoll, sich den verschiedenen Dimensionen der so genannten Humboldt-Universität auf eine problematisierende, nicht sakralisierende Weise zu nähern. Im Blick auf die angesprochenen kollektivierenden Tendenzen im bildungspolitischen Gegenwartsdiskurs und den eigentümlichen Sachverhalt, dass sowohl Befürworter als auch Gegner der aktuellen Strukturreformen mit Humboldt als ‚Standortfaktor‘ argumentieren, bedeutete dies evtl. auch, sich erneut systematisch mit dem Verhältnis der Humboldtschen Bildungstheorie zu seinem Bild von Nationalstaat auseinander zu setzen.

Intern und disziplinstrategisch erscheint es *zweitens* notwendig, gegen den z.T. sogar nachvollziehbaren Vorwurf zu streiten, bei den Diskursen der theoretischen Erziehungswissenschaft handele es sich um eine Art innerfachliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahme: um eine Nabelschau, die sich in

semiöffentlichen Foren mit den eigenen Analysen des Zerfalls des Allgemeinen beschäftigt und dabei fast masochistisch zur Kenntnis nimmt, dass der Allgemeinen Pädagogik gleichzeitig politisch der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Folgt man nämlich den aktuellen Reformprogrammen, könnten außer den bald zu Emeritierenden nur wenige übrig bleiben, die überhaupt die Chance haben, sich innerhalb der Universität ohne direkten Anwendungsdruck mit pädagogischer Theorie zu beschäftigen.

Interner Widerstreit allerdings dürfte derzeit kaum ausreichen, um tatsächlich nennenswerte Resonanz zu erfahren. Bemerkenswert ist hier die Einschätzung Volker Ladenthins, nach der die gängige Zeitdiagnose, wir lebten in einer Wissensgesellschaft, insofern nicht mehr zutrifft, als es „Hinweise darauf“ gibt, dass damit zumindest keine „Wissenschaftsgesellschaft“ mehr gemeint ist: Abgesehen von der auch in den Hochschulen betriebenen Trivialisierung der Frage nach dem Sinn wissenschaftlichen Wissens auf seine wie auch immer definierten Funktionen, erscheint mir der Hinweis wichtig, dass eine „Marginalisierung von Wissenschaft“ auch lebensweltlich zu beobachten ist (Ladenthin 2003: 3ff.). Zu medienöffentlich diskutierten Bildungs- oder Erziehungsfragen etwa werden üblicherweise keine Erziehungswissenschaftler gebeten, sondern so genannte, meist individualpsychologisch weitergebildete Experten aus verschiedensten außerwissenschaftlichen Bereichen. Universitätsintern wird dies gelegentlich als Kompetenztanzmaßung kritisiert oder auch nur nachsichtig belächelt, doch was auch bildungstheoretischer Perspektive schwerer wiegen dürfte ist der Punkt, dass das, was diese Experten äußern, im Grunde gleichgültig ist: „Experte wird im alltäglichen Sprachgebrauch genannt, wer es zuletzt kapiert“ (ebd.). Den Ratschlägen der Expertenkommissionen wird politisch gefolgt oder nicht, was wahlstrategisch nicht vertretbar ist, wird aussortiert, so dass Wissenschaft „in diesen Fällen nur noch die Aufgabe hat, dasjenige mit Aura zu schmücken, was man offensichtlich auch ohne Wissenschaft weiß“ (ebd.). Sollte Wissenschaft künftig also „nicht mehr die beste Form des Wissens“ sein, wie Ladenthin befürchtet, wäre es wohl mit rehabilitierenden ‚Beweisen‘ für die Überlegenheit des eigenen Wissens nicht getan. Sondern es wäre auch danach zu fragen, welchen Anteil die Wissenschaft selbst an diesem Prozess hat: Der „latente Anti-Intellektualismus“ (Bourdieu 2001: 35) der Gegenwart könnte sich nämlich insofern als *die* akademische Herausforderung der Zukunft erweisen, als er eine zwar verzerrte und verspätete, teils aber durchaus berechtigte Kritik am Modus wissenschaftlichen Argumentierens darstellen könnte: Wenn nämlich das, was etwa aus den Er-

ziehungswissenschaften nach ‚Außen‘ dringt, entweder das immer noch als Gewissheit verkaufte Wissen wäre oder aber das, was nur noch mit auszuhandelnder Geltung, nicht aber mehr mit Wahrheit zu tun hat, dann überraschte es nicht, wenn dies lebensweltlich längst als Unwahrheit bzw. – im zweiten Fall – als elfenbeinerne oder machstrategische Verklärung der je eigenen Existenzbedingungen erkannt wäre.

Wichtig erscheint derzeit *drittens* eine engagierte Wissenschaft: eine Wissenschaft, die sich – ohne sich als Politikberaterin anzudienen – z.B. demokratietheoretisch, macht- und herrschaftstheoretisch, bildungstheoretisch und wohl auch wirtschaftswissenschaftlich mit ihrer Gegenwart auseinander setzt, ohne sich gleichzeitig ihre sachlichen Ansprüche abmarkten zu lassen; eine Wissenschaft, die das Befremden mancher etablierter KollegInnen gegenüber einem solchen Verstoß gegen die so genannte „axiologische Neutralität“ (Bourdieu 2001: 36ff.) nicht scheut; eine Wissenschaft, die die Fallstricke wissenschaftlichen Denkens offen benennt; die „sich der Kritik am Gebrauch intellektueller Autorität als politische Waffe“ stellt und sich dementsprechend davor hütet, die „Dinge der Logik mit der Logik der Dinge zu verwechseln“ (ebd.) und die sich – bei aller Skepsis – trotz und gerade deshalb auch außerhalb der Universitäten öffentlich zu Wort meldet, weil ihr sonst die Grundlage zu schwinden droht, überhaupt skeptisch oder kritisch sein zu können.

Anmerkungen

- 1 Zu den Hintergründen auf der internationalen Organisationsebene vgl. ausführlich Lohmann 2002
- 2 Zur universitären und schulischen Realisierung der Entrepreneurship education in den USA vgl. den Sammelband von Kent 1990
- 3 Welche problematischen Dimensionen damit im Drittmittelbereich verbunden sein können, illustriert Lohmann eindrucklich am Beispiel der von Novartis finanzierten Forschung in den USA, Lohmann 2000; die theorieschwächenden Konsequenzen der universitären Orientierung am Nachfrageprinzip verdeutlicht am Beispiel der neoliberal reformierten finnischen Hochschulen Hilpelä 2001: 194 ff.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1970. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.: 1970.
- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. *Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012*. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf,property=source.pdf>.
- Bernhard, Armin. 2002. „Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung.“ In: *Das Argument* 246: 311-324.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz.
- Bröckling, Ulrich. 2000. „Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 131-167.
- Bröckling, Ulrich. 2003. „Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie“ In: *Mittelweg* 36, 12. Jg.: 3-22.
- Brunkhorst, Hauke. 2004. „Die Intellektuellen und Europa.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 45-56.
- Derrida, Jacques. 2001. „Dankesrede anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises.“ In: *Le Monde diplomatique*, Januar 2001: 12-15.
- Faltin, Günter/Zimmer, Jürgen. 1998. „Die anderen Unternehmer.“ In: Dies. und Sven Ripsas (Hg.). *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden*. München.
- Foucault, Michel. (1977-79/2004): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel. 1977-1978/2000. „Die Gouvernementalität.“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 41-67.
- Foucault, Michel. 1984/2000. „Staatsphobie.“ In: Thomas Lemke/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 68-71.
- Foucault, Michel. 1994. „Das Subjekt und die Macht.“ In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow. Michel Foucault. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim.
- Fuchs, Peter. 2003a. *An den Brünen der Weisheit*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Bildung der Universität“ am 08.05.2003, Universität Hamburg.
- Fuchs, Peter. 2003b. „Wo der Hammer hängt.“ In: *die tageszeitung*, 18.03.2003: 15.
- Hartmann, Michael. 2004. „Eliten und Demokratie.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 13-29.
- Helsper, Werner. 1989. *Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne*. Opladen.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972/1995. „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs.“ In: Ders. : *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Werke Bd. 4*. Varduz.

- Hilpelä, Jyrki. 2001. „Die neoliberalistische Invasion Finnlands.“ In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“*. Weinheim/Basel: 185-198
- Hirsch, Joachim. 1998. *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin.
- Hoffacker, Werner. 2001. „Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem.“ In: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html>.
- HRK. 2000. Evaluation der Lehre – Sachstandsbericht mit Handreichungen. 190. Plenum am 21./22.02.2000. In: <http://212.79.160.110/beschluesse/1885.htm>
- HRK. 1997. Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen. 183. Plenum am 10.11.1997. In: <http://www.hrk.de/beschluesse/2018.htm>
- Kent, Calvin A. 1990. *Entrepreneurship education: current developments, future directions*. New York/Westport/London.
- Kincheloe, Joe/Sünker, Heinz. 2004. „Begabungsideologie, Hegemonie der Eliten und Bildungspolitik.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 29-44.
- Köhler, Peter. 2001. „Den Menschen mit Leben füllen. Politik und Mensch als Prinzipien menschlicher Politik – ein Grundsatzreferat.“ In: *die tageszeitung*, 19.06.2001:20.
- Kunstreich, Timm. 1996. „Das ‚Neue Steuerungsmodell‘ (NSM). Essay über die Hegemonie konservativer Modernisierung.“ In: *Widersprüche* 59: 57-73.
- Ladenthin, Volker. 2003. „Wissenschaft und Bildung: ein letztes Mal?“ In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 79, H. 1: 1-7.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin/Hamburg.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich. 2000a. „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einführung.“ In: Dies. (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: 7-40.
- Lemke, Thomas. 2000b. „Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies.“ In: *Politische Vierteljahrsschrift* 41, H.1: 33.
- Liesner, Andrea. 2002. *Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart*. Würzburg.
- Lohmann, Ingrid. 2000. Braucht Hochschulreform eine neue Hochschulform? In: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/rhh5-00.htm>.
- Lohmann, Ingrid. 2002. „Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht.“ In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78, H. 3: 267-279.
- Siewak, Martin. „Humboldts Totengräber. Mit der Universität fällt Deutschlands beste Tradition – und Zukunft.“ In: *DIE ZEIT*, 30.04.2003: 1.
- Sünker, Heinz. 2004. „Elitendiskurse und politische Kultur in Deutschland.“ In: *Widersprüche*, 24. Jg., H. 93: 3-12.

Verpackungen

„Die Zuhörer können einen nur lieb haben, wenn man etwas vom eigenen Leben preisgibt“, las ich kürzlich in der Zeitung. Das leuchtet mir ein und ich habe mir vorgenommen, heute auch über mich zu sprechen – nicht, weil das eine Leidenschaft von mir wäre, sondern ich rede über mich als eine der möglichen Erscheinungsformen von Geschäftsleuten, wie sie dem Universitätsbetrieb begegnen können. Das hilft Ihnen, das von mir Gesagte abzugrenzen gegen das Gesamthema und hilft mir, mich auf vertrautem Gelände zu bewegen.

Also will ich damit beginnen, etwas zu meinem Lebenslauf zu sagen. – Ein Ergebnis davon wird sein, dass Sie Universitätsmenschen erkennen, dass Sie im täglichen, besonders aber im Geschäftsleben manchmal Leuten begegnen, die nicht das Gleiche studiert haben wie Sie selbst – die im schlimmsten Falle gar nicht studiert haben. Ein anderes Ergebnis dieser Fakten aus dem eigenen Leben wird sein, dass wir erkennen, wie anders, wie heute kaum mehr denkbar der Weg in die berufliche Selbstständigkeit früher sein konnte. In diesem Zusammenhang – und natürlich animiert durch meinen Berufsweg und dem vieler anderer mir bekannter Geschäftsleute, frage ich mich, ob die Zugangswege zur Wirtschafts- und Uni-Karriere durch unnötige Formalisierungen heute nicht viel verbauter sind als früher. Auch das Fortkommen (wenn man es schließlich geschafft hat und drin ist) wird von Formalismus gebremst.

Beginnen wir mit meinem kurzen Schulbesuch im äußersten Süden des Landes, am Bodensee. Schule war für mich Gefängnis. In den nicht enden wollenden Schulstunden schaute ich zum Fenster hinaus und wusste, dass diese Menschen da, die auf Fahrrädern vorbei fuhren, draußen standen und schwatzten, wirklich frei waren – sie frei, ich gefangen. Ich sorgte also dafür, dass ich auf schnellstem Wege frei wurde: Acht Jahre Schule, davon drei im Gymnasium. Dann eine kaufmännische Lehre im väterlichen Betrieb, Großhandelskaufmann. Schwere Konflikte mit dem Vater, mit 17 Flucht nach Berlin. Tagsüber im Archiv einer Versicherung, abends ein bisschen Abendschule oder als Kulturfreak unterwegs, ohne Geld, trotzdem immer in Konzerten und im Theater. Schleichwege.

Immerhin befähigten mich meine Kenntnisse der Literatur und des Theaters, mich als Germanistikstudent auszugeben, was 1962 meinen Zuhörern

noch sehr gefiel, sie geradezu rührte und zu Essenseinladungen usw. verleitete. Fünf Jahre später wäre ich in der Rolle des Studenten in Berlin schon eine krasse Fehlbesetzung gewesen, allein das Wort Student war den Berlinern ein rotes Tuch. Beruflich sah ich mich als kommenden Kulturredakteur, Theaterdramaturg oder Zeitungsrührer.

Aber es kam ganz anders. Nach zweieinhalb Jahren Berlin erhielt ich von meiner Freundin die Nachricht, dass mein erster Sohn im Anmarsch sei. Trotzig wurde geheiratet und ein weichenstellender Vernunftsanfall schützelte mich: Ich besann mich meiner kaufmännischen Ausbildung und gab 1966 im gefürchteten, weil norddeutschen Hamburg ein Stellengesuch auf – und nun kommt das Verblüffende, das zu heute Gegensätzliche. Die Anzeige im Hamburger Abendblatt lautete wörtlich: „Junger Mann, vielseitig, Französisch- und Englischkenntnisse, sucht Dauerstellung.“ Punkt. – Vierundzwanzig Hamburger Unternehmen bemühten sich darum, meiner Arbeitskraft habhaft zu werden.

Eines der vielen Vorstellungsgespräche endete damit, dass ein Büromaschinenhändler von meiner 21-jährigen Lebensgeschichte entzückt war und mich einlud, bei ihm eine EDV-Abteilung aufzubauen. ‚Computer‘, ‚Programmieren‘, ‚Elektronik‘ usw. waren damals noch ziemlich unbekannte Begriffe – ich war plötzlich und unerwartet mittendrin in dieser geheimnisvollen Welt. Das war 1966. Zu langen Selbstbefragungen hatte ich keine Zeit, doch ich fühlte mich im richtigen Job angekommen, denn in den 50er und 60er Jahren wurde uns in der Schule eine schöne neue Welt versprochen: Roboter, Computer würden die Arbeiten der Menschen verrichten, und wir hätten nicht mehr zu tun, als unser Leben zu genießen und unsere Freizeit einzuteilen. Dass die Leute, denen der Computer die Arbeit dann wirklich abnahm, ‚Arbeitslose‘ heißen und als die Loser der Leistungsgesellschaft gelten würden, hat keiner gewusst. Wenigstens hat es keiner gesagt.

1969 machte ich mich bereits selbstständig und agierte als Freelancer, programmierte Software für alle möglichen Branchen: Schmuck- Fisch- und Holzhandel, Ofenhersteller, Betriebe der Mineralölindustrie und viele andere gehörten zu meinen Kunden. Nach einigen Versuchen mit Partnern gründete ich mit einem Freund 1983 die heutige Firma Implico, die damals noch anders hieß und das Wort Rechenzentrum im Namen führte – schon bald ein Wort, das nicht mehr unbedingt ‚State of the Art‘-Technologie signalisierte.

Kurz und gut: Die Firma wuchs und wuchs. Ich wechselte nur sehr zögernd die Seite vom Sozialutopisten zum Arbeitgeber, habe aber schließlich be-

griffen, dass beides seinen Platz und seinen Sinn hat. Es war ein Lernprozess, den ich nicht missen möchte. Ich lernte, dass man nicht unbedingt ein Arbeitgebermonster sein muss, wie es Gewerkschafter, ausgebeutete Arbeiter und Angestellte, belästigte Frauen und vernachlässigte Familien in die Öffentlichkeit tragen. Wir kommen später noch zu dem Faktor ‚Vertrauen‘, der einem selbst die Möglichkeit gibt, sich im Rahmen humaner Verhaltensmuster zu bewegen und den Lohnabhängigen ihre tägliche Fron zumindest nicht zur Geißel werden lässt.

Gleichzeitig galt es damals, unternehmerisches Denken zu lernen, Zukunft zu planen, Verantwortung zu übernehmen, Menschen, Märkte und Finanzen gleichermaßen im Auge zu behalten, richtig zu bewerten, die richtigen Entscheidungen zu treffen. – Wenigstens diese Kriterien gelten heute noch, womit wir uns der Gegenwart und der Zukunft zuwenden können.

Verpackungen sind heute mein Thema. Ein weites Feld, weil wir uns daran gewöhnt haben, alles zu verpacken. Hier hat sich tatsächlich im Vergleich zu früheren Zeiten Entscheidendes verändert. Unternehmensberater, deren Sprache ein guter Seismograph für gesellschaftliche Tendenzen ist, sprechen – unter vielem anderen – vom Douglas-Effekt. Sie meinen damit jene Parfümerie-Kette, die 7-Euro-Produkte so einpackt, dass sie wie 30-Euro-Geschenke aussehen. Und so wird heute alles eingepackt, die Menschen, die Produkte, die Politik und die abstrakten Dinge des Lebens.

Mitte der 1960er und in den 1970er Jahren, als die Verpackungskünste noch nicht perfektioniert waren, konnte man sicher sein, dass ein junger Mann mit Bart, Brille und langen Haaren Soziologie-, Germanistik- Kunst- oder Politik-Student war; einer mit Anzug und Krawatte war Kaufmann; der mit großem Auto war wohlhabend, der mit ganz kleinem Auto wollte bewusst nicht wohlhabend sein. Der Pfarrer lief wie ein Pfarrer herum und der Tennislehrer wie ein Tennislehrer. Heute – ich nehme mal die krassen Erscheinungen – ist ein Mann mit Kindergesicht und dem arglosesten Lächeln der reichste Mann der Welt, Bill Gates. Er läuft herum wie der ewige Student, hat aber nicht nur unermesslich viel Geld, sondern mehr Macht als gut sein kann und ist einer der wichtigsten Software-Lieferanten der amerikanischen Rüstungsindustrie.

Der andere Pol ist vielleicht ein Autor wie der Franzose Houellebeque, der umhergeht wie ein altbackener Buchhalter, der die Ärmelschoner vergessen hat. In Wahrheit trägt er in seinem Kopf die abstrusesten Obsessionen herum und beschreibt sie auch. Kunst der Verpackung.

Auch im Kleinen. Unser Unternehmen erreichen täglich Bewerbungen, in denen sich in perfekter Form perfekte Menschen präsentieren. Die Tipps von Verpackungsberatern sind hervorragend umgesetzt. Als Leser dieser perfekt uniformierten Broschüren freut man sich über jeden Widerhaken.

In Unternehmenszeugnissen sind Widerhaken ebenfalls selten geworden, die guten alten Geheimzeichen, pfiffigen Umschreibungen und Weglassungen funktionieren nicht mehr, weil hier die Anwälte als Verpackungsberater tätig sind: Wenn wir uns heute von einem Mitarbeiter trennen, kommt sein Anwalt und bietet für ein Top-Zeugnis einen Abfindungsnachlass an. Damit werden die Zeugnisse wertlos und der arme Mitarbeiter gerät unter Druck, weil das Zeugnis dem neuen Arbeitgeber gar nicht ihn, sondern einen Supermann oder eine Superfrau ankündigt.

Schulen und Universitäten sind in diesem Umfeld Hoffnungsträger: Ihre Noten und Beurteilungen werden immer noch als realistische Einschätzungen der Absolventen genommen. Das hilft den Unternehmen und den Absolventen – ein Rest von Realität sollte im Interesse beider erhalten bleiben. Bleiben wir noch bei den Verpackungskünsten. Der Trend im sprachlichen Verpackungsmaterial geht schon seit langem dahin, große Begriffe zu missbrauchen. Je weniger dahinter steckt, desto größer das Wort. Philosophie ist so ein Begriff. Schon wenn ein Betrieb die Kostenstellenstruktur umstellt, wird dieser Vorgang als Wechsel der Philosophie bezeichnet. Oder es gehört zur Philosophie des Unternehmens, den Mitarbeitern das Mineralwasser umsonst zu bieten. Von Philosophie sprechen auch die Dame oder der Herr aus der Werbeagentur, und sie meinen eigentlich die trivialpsychologischen Hintergründe ihrer Vorstellung von Corporate Identity.

Im Computerbereich protzt man mit Portalen, Navigationssystemen und Ikonen! Eine Datenbank kann wirklich ziemlich komplizierte Datenstrukturen aufnehmen – muss sie deswegen gleich „Orakel“ (Oracle) heißen? Oder wer hat das Dümpeln durchs Internet „Surfen“ genannt? Dieser schnelle, riskante, kraftraubende Sport hat mit dem, was sich in den Wohnzimmern der allermeisten Internetnutzer abspielt nichts, aber auch überhaupt nichts gemein.

Gerade rechtzeitig zur Ringvorlesung, nämlich am letzten Freitag, hat einer der deutschen Intellektuellen von Weltformat, Ivan Nagel, eine weitere Folge seines „Falschwörterbuchs“ (Nagel 2004) veröffentlicht. Es geht ihm darin um wirtschaftliche Themen und er, eigentlich profunder Theater-Musik- und Malereikenner, wendet auf die Sprache, die ihm in der Wirtschaft begegnet, den an seinen Hauptthemen geschulten Verstand an. Ob-

wohl er – wie ich nun wieder als Mittelständler finde – die Macht der konzernmächtigen Lobbyisten nicht genügend berücksichtigt und auch sonst ein paar Nebenerscheinungen der Arbeitswelt vergisst, bringt er doch ein paar Beispiele für Sprachverpackungen, die mein Thema bestens treffen. Ivan Nagel schreibt (und er fängt ganz weit vorne an):

„Arbeitgeber’ und ‚Arbeitnehmer’: Es empfiehlt sich, die beiden Ur-Falschwörter der deutschen Wirtschaftslehre näher zu betrachten. Wer seine Arbeit hergibt, heißt bei uns Arbeitnehmer, wer sie nimmt, Arbeitgeber.“ Und weiter: Natürlich hat er Recht, wenn er beispielsweise Formulierungen wie „Strukturelle Arbeitslosigkeit“, „Abbau der Bürokratie“, „Belebung des Wachstums“ und die „Besserverdienenden“ (hier vermisst er den Gegenbegriff „Schlechterdienende“) als ziemlich garstiges Verpackungsmaterial entlarvt.

Ivan Nagel wurde drei Tage später von einem Wirtschaftsredakteur in der Süddeutschen Zeitung in vielen Punkten widersprochen – und auch der Wirtschaftsredakteur hat recht. Wirtschaft, Soziales, Politisches können nicht allein mit Sprachanalyse demaskiert werden – obwohl: Spaß macht es schon.

Aber auch Wissenschaftler aus der soziologischen Ecke verstehen die Kunst des Verpackens. Ein soeben erschienenes Buch von Dirk Baecker und Alexander Kluge trägt den Titel „Vom Nutzen ungelöster Probleme“ (Baecker/Kluge 2003). Dass auf der Umschlagsrückseite ausgerechnet das Wort „Wahrnehmung“ mit einem Druckfehler wiedergegeben ist, kann kein Zufall sein. Und der überraschende Antagonismus im Titel suggeriert dem Leser, dass schon der Titel einen lange gefühlten Schleier in seinem Kopf herunterreißt. Erst bei intensiverem Hindenken spürt er, dass es sich nur um einen Impuls handelt, nicht um eine Erkenntnis.

Diese Überschriften verleiten dazu zu glauben, man habe bereits begriffen, bevor man gelesen hat. Der Vorgang des Kaufens schließlich bestätigt, dass man ‚ES’ hat. Es gibt berühmte Sätze, Titel, die nur Verpackungsmaterial, trotzdem nützlich sind. „Das Ganze ist das Unwahre“, „Die Gesellschaft des Verschwindens“, „Das Prinzip Hoffnung“, „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“, „Emanzipatorische Sinnlichkeit“, „Vom Ermatten der Avantgarde zur Vernetzung der Künste“, „Führung und Magie“ usw.

Bleiben wir beim neuartigen Gebrauch von Wörtern. Völlig seine Bedeutung verändert hat das Wort ‚Risiko’. Das Risiko als Wort ist, wie man heute sagt, verbrannt. Es ist das Schreckenswort schlechthin. Wenn das Wort Risiko auch nur andeutungsweise in den Augen eines Controllers auftaucht,

ist das Projekt tot. Taucht es gar im *Mund* des Controllers oder eines geschätzten Mitarbeiters auf, kann es nur die Warnung vor einer tödlichen Gefahr sein. Risiko gefährdet den Deckungsbeitrag, die Vierteljahresbilanz, die Karriere. Wer ein Risiko eingeht, hält sich den Rücken nicht frei, macht sich angreifbar für die in jedem Betrieb mit dem Dolch im Gewande umhergehenden Ehrgeizlinge.

Dass ‚unternehmen‘ immer auch ‚riskieren‘ heißt, wird zunehmend vergessen. Toolgestützte Methoden sollen helfen, das Risiko verschwinden zu lassen. Dabei ist das unternehmerische Risiko eines der wenigen Ereignisse, die sich nicht per Mausklick eingrenzen, präzise voraussagen oder abschaffen lassen. Wer aber bei einer Bewerbung für einen delikaten Managerjob am besten suggeriert, das Risiko im Griff zu haben, der kriegt den Job.

40.000 Insolvenzen im Jahre 2002, fehlgeschlagene Sanierungen, gescheiterte Fusionen und zahlreiche Managerwechsel zeigen die Wirklichkeit. (Die Manager, die heute Konzerne verwalten, dürfen nicht mit wirklichen Unternehmern verwechselt werden. Es gehört ihnen nichts. Ihr Risiko ist ein Golden Handshake. Wer zwei bis drei Mal am goldenen Fallschirm von den Höhen seines Topjobs heruntergesegelt ist, hat ausgesorgt. Uns hier würde wahrscheinlich schon einmal reichen.)

Das Topmanagement einer Universität, der Präsident und seine Mitarbeiter aber, sollten und müssen sogar ein besonderes, positives Verhältnis zum Risiko haben: sie sollten es, das Risiko, suchen – denn sie haben das Privileg, keine Markterfolge auf vierteljährlichen Bilanz-Pressekonferenzen vorweisen zu müssen. Pessimisten würden jetzt anfügen: noch nicht!

Aber das verkümmerte Risikomanagement ist ein gutes Beispiel für synchrone Entwicklungen in Wirtschaft und Universitäten. Bloß nicht mehr scheitern, oder wenn, dann nicht grandios, sondern so unscheinbar wie möglich! Dabei ist der beste Finanzer, den sich heute ein Unternehmen leisten kann, der, der schon drei Insolvenzen durchlitten hat!

Ich bin mir nicht ganz sicher, ob es hier passt, aber im Gespräch mit Alexander Kluge zitiert der Soziologe Dirk Baecker Tom Peters mit dem Satz „Mach mehr Fehler und mach sie schneller, denn woraus sonst willst du etwas lernen?“

Zwischen Glanz und Elend, zwischen Erfolg und Absturz stehen Wirtschaftsmanager unter gewaltigem Druck und können sich Weitblick in den wenigsten Fällen leisten. Ihr Zwang zur Profilierung und zum raschen Erfolg lässt sie permanent Ausschau halten nach Geldquellen. Sprudeln sie

nicht aus eigener Kraft, geht man auf Einkaufstour und kauft potentielle Cash-Kühe.

Fusionen waren und sind in Mode. Elefantenhochzeiten, die häufig intern scheitern, weil die Integration der Menschen und der Geschäftsbereiche nicht funktioniert. Nach außen gelten sie trotzdem als erfolgreich, auch wenn nach zwei, drei Jahren das Management die Geschäftsbereiche wieder trennt. Natürlich nur intern! Konkret zum so genannten Dohnanyi-Papier: Man geht dort ganz selbstverständlich davon aus, dass Fusionen von Hochschulen und Fachbereichen die ganz großen Synergien und Erfolge garantieren. Fast alle Studien und Empfehlungen dieser Art werden in die Welt gesetzt, als wären es nicht Menschen, die sie fusionieren, verschieben, entlassen oder in neue Lebenszusammenhänge stoßen.

Was passiert in diesem Tumult mit mittelständischen, oder auch kleinen Unternehmen?

Haben die mittelständischen Unternehmen – wie zum Beispiel das von meinem Partner und mir gegründete Unternehmen, heute um die 100 Mitarbeiter – mit Konzernen zu tun, dann schrumpft durch die Fusionen permanent die Zahl ihrer Kunden. Der Umsatz schrumpft ebenfalls, nach fusionsbedingter Anfangshaussse. Oder der Kunde ist ganz weg, weil sich der Fusionspartner, der nicht unser Kunde war, mit seinen Lösungen durchgesetzt hat.

Die Verträge mit Konzernen werden für den kleinen Betrieb immer gnadenloser. Grundsätzlich sind die Allgemeinen Geschäftsbedingungen, AGB's, der Konzerne zu akzeptieren. Die Haftungsparagrafen sind mörderisch. Das Projekt selbst soll möglichst mit einer Vertragserfüllungsbürgschaft, die Anzahlungen mit einer Anzahlungsbürgschaft, die dann folgende, auch immer länger werdende, Gewährleistungsfrist mit einer Gewährleistungsbürgschaft abgesichert werden. Die Bürgschaften laufen bei der Hausbank gegen den Kreditrahmen und so muss ein mittelständisches Unternehmen schon extrem gesund sein, um die Geschäftsbeziehungen zu einem Konzern überhaupt zu überleben.

Wo sind in diesem Spektakel die Universitäten? Was lernen die jungen Leute dort? Lernen sie, mit Risiken umzugehen oder lernen sie Mutlosigkeit? Haben sie eigentlich Lust zu dem, was sie hier lernen?

Die These, dass, wer beruflich mit Geld umgeht auch viel Geld verdient, ist auf niedrigem Niveau wahr. Die Lust, mit kaufmännischen Zahlen umzugehen, Bilanzen zu lesen, Controllinginstrumente aufzubauen, Transparenz zu erzeugen, mit Bankern zu verhandeln, Geschäftsführern oder Vorstän-

den die Situation ihres Unternehmens anhand objektiven Zahlenmaterials darzustellen, den Cashflow zu steuern – das sind schon reizvolle Tätigkeiten, die besonders dann befriedigend sind, wenn Erfolgszahlen ermittelt werden können.

Oder, im Medienbereich, die Mischung aus Erwerbssinn und Kreativität zu lernen, die für die Firmen reiz-, für einen selbst lustvoll ist. Ein Produkt so zu präsentieren, dass es die Klugheit und Kompetenz des Herstellers zweifelsfrei dokumentiert und dabei noch einen Kaufimpuls erregt, ist eine nicht gering zu schätzende Kunst.

Eine der größten Herausforderungen ist es, nach dem Studium die erworbene Kompetenz buchstäblich ‚auf den Markt zu tragen‘ und an andere weiterzugeben. Die gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufs liegt auf der Hand und die Ausbildung der Lehrer muss zu den größten Aufgaben der Universität gehören. Sogar die beliebte Effizienz-Frage kann bei gut ausgebildeten, hoch motivierten Lehrern leicht und rentabel beantwortet werden.

Egal, in welche Richtung die Ausbildung geht – Inhalte und Abläufe der Ausbildung müssen ständig hinterfragt werden. Und wenn sich in der Universität das zeigt, was Dirk Baecker die „Nichtirritierbarkeit der Organisation“ nennt, dann muss natürlich gehandelt werden. Sie ist für jede Unternehmung ein tödliches Symptom.

Kunst ist auch, ein Unternehmen immer wieder den Umarmungsversuchen der Insolvenz zu entziehen – dies ist, wie gesagt, 2002 immerhin ca. 40.000 mal nicht gelungen. Weiterhin ist es Kunst – und nicht nur ein Kunststück – Mitarbeitern ein Gefühl der Sicherheit, sogar eine Art Heimatgefühl zu geben und sie gleichzeitig zu Bestleistungen zu motivieren. Es ist sinnvoll, diese Dinge – auch in abgewandelten Formen – zu lernen, wenigstens zu verstehen. Das hilft dem Kindergärtner, dem Lehrer, dem Professor. Weil es den Horizont öffnet.

Wo wir gerade bei Kunst waren: Ich habe mit Universitätsleuten zusammen gesessen, die schon beim Anblick des Geschäftsmannes mit Krawatte ein leiser Widerwille packte, in stärkeren Ausprägungen ging es bis zum mühsam unterdrückten Ekel. Wenn dann dieser Krawattenmann von Geld, vom Geschäft, vom „Was-bringt-es-uns-denn“ spricht, dann ist oft die Körpersprache des universitären Gegenübers eindeutig.

Ich möchte ihm dann, ganz ohne Ironie, zurufen: Das ist falsch, falsch! Die Kunst des Umgangs miteinander muss erlernt werden. Diese Männer mit den feinen Aktentaschen, den Anzügen und den braven Frisuren (oder Glatzen), die morgens um 6 Uhr 10 das erste Flugzeug besteigen – sie sind

es, die einen wesentlichen Anteil Bruttosozialprodukt schaffen. Öffne dich, Universität! Öffne dich dem anderen, dem Zielstrebigem, dem Ergebnisorientierten. Passe dich ihm nicht an, nutze seine guten Gaben für die eigene Produktivität. Sei mit ihm erfolgreich.

Und du, Businessman, öffne dich dem beharrlichen Wissenschaftler, der konsequent darauf achtet, dass Wissenschaft drin ist, wo sie drauf steht. Universität und Wirtschaft gleich zu machen, kann nicht das Ziel sein. Die akzeptierte, gewollte, hoch geschätzte Unterschiedlichkeit ist die gemeinsame Chance!

Dabei sind natürlich Regeln zu beachten, das ist aus der Kooperation zu lernen: Die Universität darf keinesfalls aus einem bürokratischen Sparimpuls heraus ihren Kooperationen mit Wirtschaftsbetrieben den personellen Boden entziehen. Wenn einer funktionierenden Zusammenarbeit die tragende Person entzogen wird, ist das gesamte Projekt dem Tode geweiht. Dem Wirtschaftsunternehmen geht die Planungssicherheit verloren, im Unternehmen Universität macht sich Resignation breit. Denn eines darf nicht vergessen werden: Immer sind es Menschen, die sich für einen Plan begeistern und aus dem Fenster lehnen. Dass sich Personen zusammensetzen und engagiert das Gelingen eines Projekts oder einer Kooperation für ein gemeinsames Ziel zu ihrer ureigenen Sache machen, nur das garantiert den Erfolg. Bloß intern zu experimentieren kann nicht der Sinn innovativen Handelns sein. Oder neumodisch ausgedrückt: Ohne Beziehung zum Anwender ist das einleuchtendste Ergebnis verloren.

Jede Maßnahme muss in diesem Sinne auf ihre Wirkung hin geprüft werden. Fehler müssen und können vermieden werden, wenn es eine klare Strategie gibt, die nicht wegen jeder Delle im Haushalt über Bord geworfen wird. In einem Wirtschaftsunternehmen führen solche Fehler zum Verlust der Mitarbeitermotivation, schließlich zum Verlust von Kunden und damit in die Katastrophe. In öffentlich-rechtlichen Anstalten auch, aber die Katastrophe wird nach außen entweder gar nicht oder erst viel später sichtbar.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Ich kann mir nicht vorstellen, dass jemand – außer vielleicht ausgesuchte Unternehmensberater – daran denkt, die Universität 100% marktfähig zu machen. Aber sie muss Brücken schlagen können zu marktnahen Unternehmen, zu innovativen Bereichen, in denen nicht nur immerzu nach der Verkäuflichkeit der Ergebnisse gefragt wird. Aber es würde nicht schaden, wenn wenigstens mittelbar Ausgebildete und ihre Arbeiten den Markt im Auge hätten und von diesem auch ins Auge gefasst würden. Mittelbar!

Es geht hier um Vorurteile auf beiden Seiten, die nach meiner Beobachtung überhaupt noch nicht abgebaut werden konnten. Ein Geschäftsmann, der sich auf einen Termin in der Uni vorbereitet, denkt garantiert an den weltfremden, wahrscheinlich rasend gebildeten universitären Gesprächspartner („dem werd ich zeigen, wie man zupackt!“).

Andererseits denkt der Universitätsvertreter vor dem Termin an den ausgekochten eiskalten Businessstyp, der ihn über den Tisch ziehen will („das wird ihm aber nicht gelingen“).

Gleichzeitig gibt es aber auch einen gegenseitigen Respekt. Für den einen umgibt den jeweils anderen eine nicht recht zu erfüllende Aura, die vielleicht mit ‚wahnsinnig schlau‘, ‚tatkraftig‘, ‚psychisch überlegen‘ usw. beschrieben werden kann. Vielleicht wagt in jedem der beiden eine kleine Sehnsucht nach dem Job des andern.

Wie stellen sich Manager und Uni-Mann die Begegnung vor, welche Vorurteile umgeben sie?

Lösungsvorschlag für die Entspannung: So wie die Manager (zumal von Aktiengesellschaften) mehr in die persönliche Verantwortung genommen werden müssen, sollte den Universitätsmanagern etwas von der Last genommen werden, stets korrekte Beamte sein zu müssen. Ihre Bremsen heißen Haushaltsrecht, Besoldungsrecht usw. usf., womit natürlich auch der erforderliche Mut zum Handeln von Staats wegen ausgebremst wird.

Natürlich ist es aber weit schwieriger, in einer Kooperation zwischen Uni und Wirtschaft die Forschungs- und Wissenschaftsanteile zu erhalten als den Gedanken ans Geldverdienen. Aber beiden Interessen verleiht es eine ungeheure Qualität, wenn sie es schaffen, sich gegenseitig mit Leben zu erfüllen, sich nach außen attraktiv darzustellen.

Vertrauen

Sicher ist es keine vertrauensbildende Maßnahme, eine Kommission aus einer namhaften Unternehmensberatung in die Uni zu schicken und die Strukturmängel analysieren zu lassen. Dadurch entsteht in jedem Betrieb Misstrauen und Unruhe, denn man weiß: Um sein Geld wert zu sein, muss im Ergebnis von hohen Spar- und Rationalisierungspotentialen die Rede sein. Meist werden bei solchen Gelegenheiten die Chancen zur Vertrauensbildung hoffnungslos verspielt.

Die Maßnahme wird meist an den Betroffenen vorbei in Szene gesetzt. Nach Abschluss der Arbeiten erhalten die Betroffenen ein Papier in die Hand, das in hoch verdichteter Sprache klar macht: Ihr seid überflüssig,

ineffizient, zu teuer, falsch ausgebildet, nicht wettbewerbsfähig, auf dem falschen Weg mit dem falschen Ziel. Empörung und Fassungslosigkeit auf der einen Seite sind die Folgen – aber, und das kann als Trost verstanden werden, die Auftraggeber der Studie sehen wahrscheinlich genau so entsetzt die Aufgabe auf sich zukommen, die Ideen umzusetzen.

Ich könnte ein Spiel vorschlagen: Der Fachbereich Erziehungswissenschaft bildet eine Arbeitsgruppe, die die Firma Implico auf ihre Bildungsqualität untersucht. Das wäre eine Retourkutsche – lassen wir's lieber sein, schnell wird blutiger Ernst daraus. Außerdem würde die Sache so herum großes Befremden auslösen – anders herum gilt der Vorgang als normal.

Vertrauen zu schaffen im nichtprivaten Bereich ist eine ziemlich komplizierte Angelegenheit.

Das Vertrauen unseren Angehörigen gegenüber ist ein anderes als gegenüber den Geschäftspartnern. Ein kluger Geschäftsmann hat auf die Frage „Lieben sie ihren Beruf“ kategorisch geantwortet: „Ich liebe meine Frau!“

Die Psychologen sagen, das Ur-Vertrauen ist der Eckstein der gesunden Persönlichkeit, eine auf die frühesten Phasen unseres Lebens zurückgehende Einstellung zu sich selbst und zur Welt. Ur-Vertrauen ist das Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer wie auf die Zuverlässigkeit seiner selbst.

Das Vertrauen im Berufsleben ist nur zum Teil emotional, es ist vor allem auch zweckrational. Deshalb braucht es definierte Parameter, Kontrolle. Dazu gibt es Verträge, die das Verhältnis Vertrauen – Kontrolle widerspiegeln, verpacken kann man diesen Umstand in das widersprüchliche Wort „Vertrauensverträge“. Die Verträge enthalten – explizit (d.h. ausdrücklich, deutlich und differenziert) Regeln, Normen, Paragraphen – implizit (d.h. eingeschlossen, unausgesprochen integriert) ein Vertrauensband, das die Positionen aller Beteiligten zusammenhält.

Wenn also geklärt ist, dass die entstandene Situation im Prinzip gewollt und Erfolg versprechend ist, dann müssen die Verträge nach Punkten durchforstet werden, die das Vertrauensverhältnis destabilisieren können. Alle offenen Fragen aus früheren Verträgen und Absprachen müssen geklärt werden. Alle Vereinbarungen, auch die mündlichen, müssen darauf abgeklopft werden, ob sie den Intentionen entsprechen, gleichberechtigt und vertrauensvoll das Vorhaben zu betreiben. Wo das nicht so ist, muss etwas geändert werden.

Eine große Gefahr für die Vertrauensbildung geht von hierarchischen Strukturen aus. Meistens entstehen definierte und heimliche Hierarchien. Unter

Gleichberechtigten darf es aber nur unterschiedliche Aufgaben geben, deren Verteilung sich an der Stärke des Einzelnen orientiert. Viele Verantwortliche, viele Stärken, heißt die positive Formel. Heimliche Hierarchien lösen heimliche Frustrationen aus. ‚Heimlich‘ darf es sowieso nicht geben.

Wissen ist Macht. Das heißt: Da alle wollen, dass die Macht geteilt wird, muss das Wissen über die Vorgänge in der Firma oder der Institution möglichst transparent gemacht und verteilt werden.

Vertrauen ist Geld wert: Man spart die Zeit für Diskussionen, die im Grunde nur darum gehen a) dem Gesprächspartner zu zeigen, dass man ihm in dieser Sache nicht richtig traut, und b) vom andern zu erfahren, dass er vielleicht doch das Richtige denkt.

Schluss

Meine nur ungenügend sortierten Gedanken zu einem gelungenen Schlussbild zusammenzuschieben, will ich nicht unternehmen. Um zusammenhängende Weltbilder begründen zu können, genügt nicht allein Lebenserfahrung, man muss auch unglaublich viel lesen. Dazu fehlt die Zeit, besonders seit es den zeitraubenden, täglichen Gebrauch von Computern gibt. Deshalb habe ich auch etwas über den Verlauf meines Lebens erzählt, denn den Luxus des Denkens, also auch den des umfangreichen Lesens und privaten Forschens, muss man sich leisten können. Diesen Luxus darzustellen als eminent wichtigen Beitrag in unserer komplexen Gesellschaft, das ist eine Aufgabe der Universität. Dort müssen eigentlich die unangefochtenen Elfenbeintürme stehen, aus denen das Gewusel der Privat- und Arbeitswelt beliefert wird mit Gestaltungsentwürfen, Lösungsansätzen und Denkanstößen. Dass gleichzeitig die Verwaltung dieser Elfenbeintürme sich auf hohem Niveau mit Sinn, Zweck und Organisationsform ihres Wirkens beschäftigen müsste, ist sicherlich viel verlangt.

Zurück zum Wechselrahmen, in dem mein absolut mittelständisch geprägtes Weltbild permanent wechselt.

Das pessimistische Bild ist natürlich unschön: Das Primat der Wirtschaft, gepaart mit christlichem Fundamentalismus, setzt sich kreuzritterbrutal gegen alles durch, was sich ihm nicht unterwirft. Dafür hat man die Globalisierung erfunden. Das Ende wird furchtbar: Es wird nur noch große, reiche Konzerne geben (vielleicht irgendwann nur noch einen einzigen), der Mittelstand hat sich in die Reihen der Mittellosen eingereiht, die letzten Nischen, in denen er sich eingerichtet hatte, sind ausgetrocknet oder aufgekauft, das Denken wird den „Think Tanks“ überlassen, die ausschließlich an

Macht, Effizienz und globalen Lösungen interessiert sind. Unweigerlich wird die Reduzierung zum Zusammenbruch dieses Systems führen, was bedeuten kann, dass die zum Zug kommen, die bisher abgezockt, bombardiert und mit den falschen Waren beliefert wurden. Unsere Kinder und Kindeskindern werden nichts zu lachen haben.

An optimistischen Tagen glaube ich an das Funktionieren des Kreislaufs: Es wird wieder eine Sehnsucht nach einem Leben ohne Primat geben. Irgend-einer nächsten, hoffentlich nicht zu fernen Generation wird das, was ihr geboten wird, auf die Nerven gehen, sie wird aufbegehren und, schließlich selbst in den Machtzentralen sitzend, nicht mehr nur den schnellen Euro erzwingen und die globalisierte Welt vorantreiben wollen. Das Leben wird wieder privater, Existenzängste weichen der Aufbruchstimmung, die Gegensätze zu dem, was heute ist und noch eine Zeitlang sein wird, setzen sich durch. Der Kreislauf bleibt in Gang; gegen die herrschenden Zustände wird es – wie immer – Autonomiebestrebungen geben. Die Bildung eines neuen Mittelstandes beginnt, vielleicht nicht so konservativ wie der untergegangene. Kinder werden wieder als Segen und nicht als Karrieregefährdung gesehen; neue Politiker, vielleicht schon die heute Zweijährigen, werden das Umfeld dafür bereiten. Aufatmen. Wohl dem, der's erlebt.

Ob ich gerade die optimistische oder pessimistische Sicht lebe, ist von vielem abhängig, zum Beispiel vom Wetter, von der gesundheitlichen Verfassung, von der politischen Lage, vom Kontostand, vom Gesprächspartner, vom Auftragseingang in der Firma und vom letzten Gespräch mit Freunden. Insofern wechselt hier die Verpackung unentwegt; was drin ist, bleibt sich ähnlich oder verändert sich mittelmäßig schnell. Vor Verpackungen braucht man sich nicht zu fürchten, meistens muss man ihnen auch keinen Respekt zollen.

Mit dem Inhalt wird sich auch die Verpackung ändern. Im Wechsel liegt der Lernprozess, und wer lernt, hofft.

Literatur

- Baecker, Dirk/Kluge, Alexander. 2003. Vom Nutzen ungelöster Probleme. Berlin.
- Nagel, Ivan. 2004. Falschwörterbuch. Berlin.

Bildung (an) der Universität?

Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform

Im Zuge der aktuellen Diskussionen über die Universität ist viel von Humboldt die Rede. Humboldts Universitätsmodell gilt dabei den einen immer noch als Ideal, an dem auch heutige Hochschulpolitik sich orientieren sollte, den anderen als längst überholter Entwurf, der in Zeiten der Massenuniversität bestenfalls von historischem Interesse sei. Zu den wichtigen Bezugspunkten der – zustimmenden oder ablehnenden – Berufung auf Humboldt gehört dabei dessen Vorstellung, dass auch der „Universitätsunterricht“ (ähnlich wie die früheren Stufen des Elementar- und des Gymnasialunterrichts) nicht der Vorbereitung auf die „Bedürfnisse des Lebens“ bzw. der Ausbildung für einen bestimmten Beruf dienen solle, sondern ausschließlich der *Bildung des Menschen* (Humboldt 1960-81, Bd. IV: 187-195).

Weniger klar ist, was in diesem Zusammenhang genauer unter „Bildung des Menschen“ zu verstehen ist und inwiefern Humboldts Verständnis von Bildung heute noch als Leitkategorie für die Hochschulpolitik und die Gestaltung akademischer Lehre gelten kann. Meine Ausgangsthese lautet, dass Humboldts Bildungsbegriff prinzipiell dazu geeignet ist, der aktuellen Diskussion über die Universität Anstöße zu geben, dass er aber zu diesem Zweck reformuliert werden muss, um den veränderten soziokulturellen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen, durch die sich gegenwärtige Gesellschaften von der Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts unterscheiden.

Im folgenden Beitrag wird zunächst Humboldts Bildungstheorie knapp skizziert (1), um daran anknüpfend zwei aktuelle Ansätze einer Neufassung des Bildungsbegriffs vorzustellen (2) und die Bedeutung einer solchen Neufassung für die aktuelle Debatte über Hochschulpolitik und Universitätsreform zu erörtern (3). Abschließend soll ein Beispiel herangezogen werden, um die vorgetragenen Thesen daran zu verdeutlichen und gleichzeitig einer Art Bewährungsprobe zu unterziehen (4).

1. Humboldts Theorie der Bildung

Die Grundzüge von Humboldts Bildungstheorie dürften bekannt sein und sollen deshalb hier nur kurz resümiert werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. Koller 1999: 51-93). Seine in verschiedenen Schriften entwickelte Auffassung von Bildung lässt sich vor allem durch zwei zentrale Theoreme kennzeichnen. Das erste besteht in der Auffassung von Bildung als Kräftebildung, die besonders prägnant in einer berühmten Formulierung zum Ausdruck kommt, die aus Humboldts Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* stammt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1960-81, Bd. I: 64).

Bildung ist für Humboldt also zunächst nicht *Ausbildung* im Sinne der Vorbereitung für bestimmte, von außen vorgegebene Zwecke, seien sie nun politischer, wirtschaftlicher oder sonstiger Art, sondern die möglichst umfassende und zugleich möglichst ausgewogene Entfaltung der in der menschlichen Natur angelegten Potentiale.

Das zweite Theorem betrifft die Frage, wie diese Entwicklung menschlicher Anlagen sich vollzieht. Entscheidend dabei ist Humboldts Überzeugung, dass Bildung als Entfaltung von „Kräften“ nicht im solipsistischen Bezug des Menschen auf sich selber möglich ist, sondern einen äußeren Gegenstand zur Bedingung hat, an dem die Kräfte einen Widerpart finden. Diesen äußeren Gegenstand nennt Humboldt „Welt“:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960-81, Bd. I: 235 f.).

Bildung im Sinne der „höchsten und proportionirlichsten“ Entfaltung derjenigen Anlagen, die den Menschen als Menschen ausmachen, vollzieht sich Humboldt zufolge also in der möglichst umfassenden und ungehindernten „Wechselwirkung“ von „Ich“ und „Welt“.

Weniger bekannt und deshalb hier etwas genauer zu erläutern ist, dass Humboldts Bildungstheorie in einem engen Zusammenhang mit einem anderen Schwerpunkt seines Werks steht, nämlich mit seinen sprachphilosophischen und sprachwissenschaftlichen Arbeiten. Die Sprachtheorie, mit

der sich Humboldt seit etwa 1800 beschäftigte und die nach seinem Ausscheiden aus dem Staatsdienst 1819 zum Mittelpunkt seiner letzten 15 Schaffensjahre wurde, setzt genau bei jenem zweiten Theorem seines Bildungsdenkens an, der Auffassung von Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt. Ein zentrales Moment dieser Sprachtheorie besteht in der These, dass die Sprache das entscheidende Medium jener bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt darstellt. Das betrifft sowohl das Verhältnis des Menschen zu den Dingen, d.h. die *welterschließende* Aufgabe der Sprache, als auch das Verhältnis zu anderen Menschen, also die Sprache in ihrer *kommunikativen* Funktion.

Entscheidend dabei ist, dass Humboldt Sprache nicht abbildtheoretisch bzw. repräsentationistisch begreift, d.h. nicht als Repräsentation von etwas, was vor bzw. außerhalb der Sprache existieren würde, sondern vielmehr „konstitutionistisch“, d.h. als Medium der Hervorbringung bzw. der Konstitution von Gegenständen und Gedanken. Auf treffende Weise wird diese Auffassung in einer Formulierung zum Ausdruck gebracht, in der Humboldt Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ bezeichnet (Humboldt 1960-81, Bd. III: 426). Die Sprache ist für ihn also kein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken, sondern vielmehr ein „Organ“, in bzw. mit dem diese Gedanken überhaupt erst hervorgebracht werden. Die prägende Kraft, die Humboldt der Sprache im Blick auf das Denken zuschreibt, zeigt sich darüber hinaus in seiner Auffassung der Sprache als „Weltansicht“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 434), der zufolge jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt darstellt, die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt ihrer Sprecher nachhaltig prägt.

Die Aktualität von Humboldts Sprachtheorie rührt nicht zuletzt daher, dass sein Interesse dabei nicht einfach *der* Sprache als solcher gilt, sondern vielmehr *den* Sprachen im Plural. Als Sprachforscher hat sich Humboldt mit einer Vielzahl unterschiedlicher, auch außereuropäischer Sprachen beschäftigt und dabei insbesondere die Verschiedenheit der Sprachen in den Mittelpunkt gestellt. Diese Pluralität der Sprachen hat im Blick auf die welterschließende Funktion der Sprache eine irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten“ zur Folge (Humboldt 1960-81, Bd. III: 20), die Probleme, aber auch Chancen mit sich bringt. Die Probleme zeigen sich z.B. dort, wo es um das Übersetzen von einer Sprache in eine andere geht, sofern kein Wort einer Sprache völlig dem einer anderen entspricht, aber auch im Blick auf das Verstehen zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen, von

dem es einmal bei Humboldt heißt „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 439; vgl. dazu Koller 2003).

Auf der anderen Seite liegen in der Verschiedenheit der Sprachen auch Chancen, die vor allem dann zum Vorschein kommen, wenn man Humboldts Sprachtheorie mit seiner Bildungstheorie in Zusammenhang bringt. Denn sofern Sprache das entscheidende Medium jener bildenden „Wechselwirkung“ von Ich und Welt darstellt, die Humboldt als Vollzugsform von Bildung begreift, kommt der Verschiedenheit und Vielfalt der sprachlichen Weltansichten eine zentrale Bedeutung für die bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt zu:

„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschen-daseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da“ (Humboldt 1960-81, Bd. V: 111).

Humboldt zufolge bereichert also die Vielfalt der Sprachen die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert. Vor diesem Hintergrund stellt das Erlernen fremder Sprachen für ihn einen, wenn nicht sogar *den* Grundmodus von Bildung dar, der in der „Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ besteht (Humboldt 1960-81, Bd. III: 225). Entscheidend dabei ist freilich, bei dem Wort „Sprachen“ nicht nur an Nationalsprachen zu denken, sondern auch andere Formen sprachlicher Verschiedenheit in Betracht zu ziehen. Humboldt schreibt:

„Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr [...] ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne“ (Humboldt 1960-81, Bd. III: 228).

Neben den Nationalsprachen tragen deshalb auch regionale Dialekte, Fachsprachen (wie sie z.B. für die Universität kennzeichnend sind) sowie Sozio- und Idiolekte zu jener Verschiedenheit der Art und Weise bei, in der Menschen mit der Welt in Wechselwirkung treten. Diese Verschiedenheit nun lässt sich vor dem Hintergrund von Humboldts Bildungstheorie als eine Herausforderung zu Bildungsprozessen begreifen, sofern Bildung nicht nur in der Entfaltung der menschlichen Kräfte, sondern auch in der Erweiterung

und Veränderung der je eigenen Weltansicht durch die Konfrontation mit neuen Sprachen besteht.

Dabei bleiben aus heutiger Sicht aber mindestens zwei Fragen offen. Ungeklärt ist bei Humboldt zum einen, wer oder was eigentlich den Anstoß zu Bildungsprozessen in diesem Sinn gibt. Genügt dafür bereits die mehr oder minder zufällige Konfrontation mit einer fremden Sprache, sei es nun eine fremde Nationalsprache, die Fachsprache einer bisher unbekannten Wissenschaft oder der Idiolekt eines anderen Individuums? Oder bedarf es besonderer Gründe, sich auf eine fremde Sprache und Weltansicht einzulassen? Zum andern ist zu fragen, in welchem Verhältnis die verschiedenartigen Sprachen, aus deren Begegnung Bildungsprozesse hervorgehen sollen, eigentlich zueinander stehen. Bei Humboldt erscheint dieses Verhältnis trotz aller Betonung der Differenz (z.B. im Blick auf die Übersetzungs- und Verstehensproblematik) letztlich als wechselseitige Ergänzung innerhalb eines harmonischen Ganzen. Die Frage aber ist, ob das Verhältnis sprachlich verfasster Weltansichten heute noch so harmonisierend gedacht werden kann – oder ob angesichts postmoderner Pluralitätsdiagnosen und interkultureller Konflikte nicht ein anderes, stärker am Dissens als an harmonischer Ergänzung orientiertes theoretisches Modell für das Verhältnis der Sprachen und Weltansichten zueinander erforderlich ist.

Genau an diesen beiden Fragen setzen zwei Versuche einer zeitgenössischen Reformulierung von Humboldts Bildungsbegriff an, von denen im nächsten Abschnitt die Rede sein soll.

2. Aktuelle Versuche einer Neufassung von Humboldts Bildungsbegriff

2.1 Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen

In einer Reihe bislang leider nur verstreut oder gar nicht publizierter Arbeiten hat Rainer Kokemohr versucht, den Bildungsbegriff in ausdrücklicher Anknüpfung an Humboldts Sprachtheorie neu zu bestimmen (Kokemohr 1989, 1992 und 1995). Kokemohrs Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen Lernprozessen und Bildungsprozessen. Informationstheoretisch gesprochen lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse begreift Kokemohr demgegenüber als Lernprozesse höherer Ordnung, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung

sich grundlegend ändert (Marotzki 1990: 32 ff.). In einer anderen Formulierung, die weniger informations- als vielmehr sprachtheoretisch argumentiert und an Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie anschließt, beschreibt Kokemohr Bildung als Transformation der grundlegenden Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen. Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung solcher Probleme hervorbringen, die es ihnen erlauben, ihnen besser als bisher gerecht zu werden.

Diese Konzeption knüpft in zweifacher Weise an Humboldt an. Zum einen wird Bildung darin wie bei Humboldt als eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt gedacht. Was bei Humboldt als Erweiterung der Weltansicht in der Begegnung mit neuen Sprachen erscheint, wird bei Kokemohr als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses beschrieben. Und zweitens werden dieser Veränderungsprozess und das Verhältnis zur Welt von Kokemohr ähnlich wie bei Humboldt sprachtheoretisch gefasst. Bei ihm kommt dies etwa im Begriff der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses zum Ausdruck, der auf die Tradition der Rhetorik verweist und andeutet, dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als *sprachlich* konstituierte aufzufassen sind. Kokemohrs Neubestimmung des Bildungsbegriffs geht jedoch über Humboldt in zweifacher Weise hinaus. Zum einen gibt sie eine Antwort auf die Frage, was eigentlich den Anlass bzw. die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellt. Kokemohr zufolge bildet diesen Anlass eine bestimmte Krisenerfahrung, nämlich die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist. Ein Beispiel für eine solche Krisenerfahrung sind etwa Konflikte und Probleme, die im Kontext interkultureller Kooperation auftreten und die Welt- und Selbstverhältnisse der Beteiligten radikal in Frage stellen können (Kokemohr 2000). Und zum andern umfasst diese Neufassung des Bildungsbegriffs im Unterschied zu Humboldt ausdrücklich eine empirische Perspektive, der zufolge bildungstheoretische Überlegungen auch anschlussfähig an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen sein sollten (Kokemohr 1989: 343 ff.).

Kokemohr hat diese Neufassung des Bildungsbegriffs allerdings bislang nicht systematisch ausgearbeitet. Ohne einer solchen Ausarbeitung vorgreifen zu wollen, lässt sich danach fragen, welche Anforderungen an eine Konzeption von Bildungsprozessen zu stellen wären, die dem vorgestellten Grundgedanken folgt. Eine systematische Theorie, die Bildung als (a) Prozess der Transformation von (b) grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts (c) der Konfrontation mit neuen Problemlagen begreift, müsste vor allem die folgenden drei Dimensionen umfassen. Eine solche Konzeption müsste erstens eine Theorie jener Problemlagen enthalten, die den Anlass für Bildungsprozesse darstellen (c). Geht man davon aus, dass es sich bei solchen Krisenerfahrungen in erster Linie um neuartige *gesellschaftliche* Problemlagen handelt, so bieten sich als Kandidaten für diese Position vor allem *Gesellschaftstheorien* bzw. Theorien des gesellschaftlichen Wandels an. Sofern die Infragestellung des Welt- und Selbstbezugs auch durch individuell-biographische Erfahrungen wie z.B. den Tod nahe stehender Menschen ausgelöst werden kann, wäre hier allerdings auch an *psychologische Theorien* individueller Entwicklung bzw. kritischer Lebensereignisse zu denken.

Zu einer solchen Bildungstheorie wäre zweitens eine Theorie jener Welt- und Selbstverhältnisse erforderlich, die in Bildungsprozessen transformiert werden (b). In der klassischen Tradition der Bildungstheorie, die Bildung als Auseinandersetzung eines Subjekts mit der Welt und sich selbst begreift, kämen dafür in erster Linie *Theorien des Subjekts* in Betracht; geht man dagegen von der sprachtheoretischen Perspektive Humboldts aus, so wären hier vor allem *Sprachtheorien*, d.h. linguistische bzw. semiotische Konzeptionen der sprachlichen Konstitution subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse heranzuziehen.

Schließlich bedürfte eine Ausarbeitung dieser Konzeption von Bildung einer Theorie der Transformationsprozesse selber, denen Welt- und Selbstverhältnisse bei der Konfrontation mit neuen Problemlagen unterliegen (a). Eine solche Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hätte u.a. die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen zu untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen zu klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen.

2.2 Bildung als Entstehung neuer Diskursarten

Angeregt von Kokemohrs Überlegungen und anderen Ansätzen zu einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs (Peukert 1998) habe ich selbst den Versuch unternommen, in Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Humboldts sowie in Anlehnung an die „postmoderne“ Position Jean-François Lyotards eine Konzeption von Bildung zu entwickeln, welche die nach wie vor aktuellen Momente von Humboldts Bildungsdenken bewahrt, aber zugleich den veränderten soziokulturellen Bedingungen der Gegenwart gerecht wird (Koller 1999: 23-157). Meine These ist nun, dass dieser Versuch, ausgehend von Lyotards Philosophie des Widerstreits eine der „Postmoderne“ angemessene Konzeption von Bildung zu entwickeln, alle drei zuletzt genannten Anforderungen erfüllt. Denn auch wenn in Lyotards Arbeiten der Bildungsbegriff selbst keine Rolle spielt, lässt sich ausgehend von seinem Hauptwerk „Der Widerstreit“ (Lyotard 1989) eine Konzeption von Bildung formulieren, die sowohl eine Theorie jener Problemlagen umfasst, die zum Anlass für Bildungsprozesse werden, als auch eine Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse sowie ihrer Transformationen.

Eine *Theorie der Problemlagen*, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können, bietet Lyotards Philosophie insofern, als der Begriff des Widerstreits es erlaubt, politische, gesellschaftliche oder kulturelle Krisenphänomene als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen. Entscheidend ist dabei, dass Lyotard zufolge für Konflikte vom Typ des Widerstreits (die er als Kennzeichen postmoderner Gesellschaften beschreibt), keine übergeordneten Urteilsregeln existieren. Denn im Unterschied zu einem *Rechtsstreit*, bei dem ein Konflikt innerhalb ein und derselben Diskursart ausgetragen wird, ist bei einem *Widerstreit* keine Schiedsinstanz vorhanden, die es erlauben würde, den Konflikt zu schlichten. Von Humboldts letztlich harmonischer Auffassung der Sprachenvielfalt unterscheidet sich Lyotards Konzeption des Widerstreits also vor allem durch den Gedanken einer radikalen Pluralität der Diskursarten, für deren konflikthafte Grundstruktur es keine diskursartübergreifenden Lösungsmodelle gibt.

Eine *Theorie sprachlich konstituierter Welt- und Selbstverhältnisse* lässt sich aus Lyotards Philosophie ableiten, sofern seine Sprach- und Diskurstheorie ermöglicht, die Positionierung von Subjekten in Relation zur Welt und zu

sich selber als Effekt sprachlicher Prozeduren zu begreifen, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln. Den Ausgangspunkt von Lyotards Sprachphilosophie bildet dabei der Satz als nicht weiter reduzierbares sprachliches Geschehen. Durch einen Satz wird ihm zufolge jeweils ein sprachliches Universum konstruiert, das aus vier Instanzen besteht: dem Sender (wer spricht?), dem Empfänger (an wen richtet sich der Satz?), dem Referenten (wovon ist die Rede?) und der Bedeutung (was wird gesagt?). Ein Subjekt wird also durch Sätze in einer dieser Positionen verortet, und zwar je nach Diskursart, d.h. dem jeweils geltenden Regelsystem zur Verkettung von Sätzen, in unterschiedlicher Weise, also z.B. als Sender einer Erzählung, als Empfänger einer Vorschrift oder als Referent deskriptiver, kognitiver bzw. wissenschaftlicher Sätze. In diesem Sinne lässt sich das Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts mit Lyotard durch die jeweils vorherrschende(n) Diskursart(en) bestimmen, die dem Subjekt einen ganz bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Ordnung zuweisen.

Eine Theorie der *Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse schließlich ist aus Lyotards Philosophie des Widerstreits zu gewinnen, wenn man der darin enthaltenen ethischen Dimension nachgeht. Lyotard zufolge stellt ein Widerstreit als Konflikt zwischen zwei unvereinbaren Diskursarten eine ethische Herausforderung dar, für deren Bewältigung vor allem zweierlei erforderlich ist: zum einen das Offenhalten des Widerstreits (d.h. der Versuch zu verhindern, dass er in einen Rechtsstreit verwandelt wird) und zum andern die Anstrengung, ein Idiom zu finden, in dem der Widerstreit angemessen artikuliert werden kann. Das Letztere gilt insbesondere für den Fall eines Widerstreits, der darin besteht, dass eine der Konfliktparteien gar nicht über die Möglichkeiten zur Artikulation ihres Anliegens verfügt und der Widerstreit deshalb von Anfang an als Rechtsstreit behandelt wird. Meine bildungstheoretische Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen läuft nun auf den Vorschlag hinaus, die ethische Dimension bei Lyotard als Ausgangspunkt für eine Neufassung des Bildungsbegriffs zu nehmen und Bildung als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist. Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.

Lyotards Werk enthält allerdings keine Theorie des Prozesscharakters dieses Geschehens. Bei ihm bleibt vielmehr offen, wie und unter welchen Bedingungen es zu solchen transformatorischen Sprachereignissen kommt. Insbesondere an dieser Stelle bedarf eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotard noch weiterer theoretischer Anstrengungen. Dieser Gedanke kann allerdings an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Stattdessen gilt es im Folgenden, das Gesagte auf die eingangs skizzierte Debatte über Hochschulpolitik und Universitätsreform zu beziehen.

3. Die Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Diskussion über Hochschulpolitik und Universitätsreform

Grundsätzlich gibt es zwei Perspektiven, unter denen diese Frage erörtert werden kann. Man kann die bislang entwickelten bildungstheoretischen Überlegungen auf die Frage nach Bildung *an* der Universität beziehen, d.h. auf individuelle Bildungsprozesse von Studierenden, man kann sie aber auch als Frage nach der Bildung *der Universität* verstehen, d.h. nach Bildungsprozessen der Institution Universität fragen.

Im Blick auf die letztgenannte Perspektive scheint der Bezug recht einfach herstellbar zu sein. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen könnte man die umlaufenden Diagnosen einer Krise der Universitäten reformulieren, indem man sagt, die Universität als Institution stehe derzeit vor neuen Problemlagen, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses, ihre eingespielten Problembearbeitungsmuster oder Diskursarten nicht mehr ausreichen. Die von verschiedener Seite (in Hamburg z.B. von der in diesem Band bereits erwähnten Kommission unter Vorsitz des ehemaligen Bürgermeisters Dohnanyi) empfohlenen Reformen wären dann als Aufforderung zu einem Bildungsprozess zu verstehen, den die Universität als Institution vollziehen müsste, indem sie ein neues Welt- und Selbstverhältnis bzw. neue Diskursarten und Handlungsweisen entwickelt, die zur Bewältigung der diagnostizierten Probleme besser geeignet sind als die bisherigen.

Vor diesem Hintergrund scheint zunächst eine Klarstellung darüber nötig, wie sich der skizzierte Begriff von Bildung von den geläufigen Konzepten hochschulpolitischer Innovationen, Reformen und Modernisierungsmaßnahmen unterscheidet. Der entscheidende Gedanke dabei ist, dass Bildung sowohl im Sinne Humboldts als auch im hier vorgestellten Verständnis ein Prozess ist, der sich der Planung, der intentionalen Verfügung oder gar der technologischen Herstellung mindestens teilweise entzieht.

Reformen oder Modernisierungsmaßnahmen werden in der hochschulpolitischen Debatte in der Regel als Prozesse konzipiert, die sich durch drei Merkmale auszeichnen. Das erste Merkmal besteht in der Annahme, die notwendigen Erneuerungsschritte und Reformen ließen sich aus einer Zielvorgabe gleichsam deduktiv ableiten. So bildet z.B. den Ausgangspunkt der Empfehlungen der Dohnanyi-Kommission eine Berechnung des Absolventenbedarfs der Stadt Hamburg im Jahre 2012, und alle Maßnahmen (wie z.B. die Erhöhung der Absolventenzahlen durch eine Verbesserung der Betreuung der Studierenden) werden aus dieser Vorgabe abgeleitet (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003: 48 ff.). Zum zweiten werden Reformmaßnahmen in der Regel so konzipiert, dass sie in einer Zweck-Mittel-Relation zu den zuvor festgelegten Zielvorgaben stehen. Und drittens wird angenommen, dass die empfohlenen Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirkung im Rahmen von „Evaluationen“ exakt identifiziert und gemessen werden können.

Ich will nun gar nicht behaupten, dass diese Annahmen pauschal abzulehnen seien, weil es unzulässig oder unmöglich wäre, so zu argumentieren. Eine solche Position wäre nicht nur unrealistisch, da Reformen und Evaluationen unabhängig davon, was Bildungstheoretiker dazu sagen, vorangetrieben werden und die genannten Annahmen sich insofern als wirksam erweisen. Eine pauschale Verdammung von Reformen wäre vielmehr auch deshalb unangemessen, weil politisches Handeln (ähnlich wie pädagogisches Handeln) unvermeidlich auf eine Bestimmung von Zielen und eine Beratungslage der dafür notwendigen Schritte („Mittel“) angewiesen ist und sich deshalb einem quasi-technologischen Zweck-Mittel-Denken nicht völlig wird entziehen können.

Wichtig aber scheint mir dennoch, zu thematisieren, was einer Form der politischen Beratschlagung entgeht, die das, was an der Universität stattfindet oder stattfinden soll, ausschließlich in den eben beschriebenen Kategorien fasst. Genau darin liegt eine Chance des Bildungsbegriffs in der oben vorgestellten Fassung. Im Blick auf diesen Begriff von Bildung wäre aber zuallererst festzuhalten, dass alle drei genannten Merkmale hochschulpolitischer Reformen für ihn *nicht* gelten.

Bildungstheoretisches Denken ist, um mit dem letzten Punkt, der empirischen Identifizier- und Messbarkeit zu beginnen, ein „Möglichkeitsdenken“, wie Alfred Schäfer es treffend formuliert hat (Schäfer 2004). Der Bildungsbegriff bezieht sich also zunächst gerade nicht auf eine empirisch fassbare Wirklichkeit, sondern bezeichnet eine Möglichkeit, ein Potential, in gewis-

ser Hinsicht sogar eine Utopie. Das gilt auch und gerade im Blick auf den Versuch, Bildung im Anschluss an Lyotard als jenes sprachliche Geschehen zu bestimmen, das geeignet ist, dem Widerstreit gerecht zu werden. Von daher ist im Blick auf die angestrebte empirische Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs Vorsicht geboten. Anders formuliert: Eine empirische Erforschung von Bildungsprozessen ist nur in erst noch genauer zu bestimmenden Grenzen sinnvoll und möglich.

Bildung ist zweitens zumindest im klassischen Verständnis kein Mittel zum Zweck, sondern vielmehr Selbstzweck, oder, wie es bei Humboldt heißt, der „wahre Zweck des Menschen“ bzw. „die letzte Aufgabe unseres Daseyns“ (vgl. die beiden eingangs zitierten Passagen aus Humboldts bildungstheoretischen Schriften). Diese Auffassung kommt allerdings in Schwierigkeiten, wenn man sich die vorgeschlagenen Reformulierungen von Humboldts Bildungsbegriff noch einmal in Erinnerung ruft. Denn sowohl bei Koke-mohr als auch in der von mir vorgeschlagenen Neufassung im Anschluss an Lyotard wird Bildung als Reaktion auf eine Herausforderung aufgefasst – nämlich als Versuch, eine neue Problemlage angemessener zu bewältigen, als es im Rahmen des alten Welt- und Selbstverhältnisses möglich war, bzw. als Versuch, einem Fall von Widerstreit gerecht zu werden.

Auch wenn man vor diesem Hintergrund Bildung also wohl kaum mehr im klassischen Sinne als reinen Selbstzweck beschreiben kann, bleibt dennoch eine Differenz zu jenem Verständnis von Bildung als technologisch kontrollierbarer Zweck-Mittel-Relation. Das hat vor allem mit dem dritten Merkmal zu tun, durch das Bildung im vorgestellten Sinn sich von Reform, Innovation oder Modernisierung unterscheidet. Das Neue, was in Bildungsprozessen entsteht, ist nämlich weder aus dem bereits Vorhandenen (dem „Alten“) noch aus einer Zielvorgabe deduzierbar. Das gilt bereits für Humboldts Bildungsverständnis, denn die neue Weltansicht einer fremden Sprache folgt eben gerade nicht aus der Weltansicht der bereits bekannten Sprache(n) und kann aus dieser nicht auf logischem Wege erschlossen werden. Noch deutlicher wird dieser Gedanke bei Kokemohr, der Bildung als emergenten Prozess charakterisiert und sich dabei auf ein Verständnis von Emergenz beruft, das darunter die Entstehung eines Neuen begreift, das gerade nicht aus dem Schon-Vorhandenen abgeleitet werden kann (Kokemohr 1992: 20). Und das gilt schließlich auch für Lyotard, für den die Entstehung neuer Idiome den Charakter eines unvorhersehbaren Vorkommnisses hat, das er in Form der Frage „Geschieht es?“ zu fassen sucht. Dem Widerstreit

gerecht zu werden bedeutet für ihn deshalb auch, sich für solche Vorkommnisse offen zu halten und dem *Geschieht es?* nicht vorzugreifen:

„Die Reflexion verlangt Aufmerksamkeit gegenüber dem Vorkommnis, verlangt, daß man nicht bereits weiß, was geschieht. Sie läßt die Frage offen: *Geschieht es?*“ (Lyotard 1989: 16).

Nach dieser Abgrenzung des Bildungsbegriffs von Konzepten der Reform und der Modernisierung bleibt freilich immer noch die Frage, was *Bildung der Universität* oder *an der Universität* im positiven Sinne bedeuten könnte. Inwiefern ist die Universität ein Ort, an dem Bildungsprozesse stattfinden oder eine Instanz, die selbst Bildungsprozesse zu vollziehen vermag? Was ist oder wäre notwendig, damit sie ein solcher Ort bleiben bzw. werden kann? Und was hindert sie daran, ein solcher Ort oder eine solche Instanz zu sein? Um nicht selbst deduktiv zu verfahren, soll diese Frage nun im Folgenden nicht abstrakt-allgemein, sondern exemplarisch an einem Beispiel aus dem universitären Alltag erörtert werden.

4. Diskussion eines Beispiels: Ein Streit über Rassismus

Bei dem von mir ausgewählten Beispiel handelt es sich um einen Konflikt auf einer wissenschaftlichen Tagung, die 2001 in Hamburg stattgefunden hat. Den Hintergrund dieser Tagung bildete ein Forschungsprojekt über die Frage, wie afrikanische Studierende in Deutschland Umbruchserfahrungen, die sie im Zuge ihrer Migration nach Europa machen, biographisch verarbeiten. Gegenstand der Tagung war ein exemplarischer Fall aus diesem Projekt, nämlich das biographische Interview mit „Bernard“, einem Studenten aus Kamerun, das auf der Tagung von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen und verschiedener kultureller Herkunft analysiert und interpretiert wurde (Koller/Kokemohr/Richter 2003).

Zum Streit, der nun genauer erörtert werden soll, kam es, als auf der Tagung die Erfahrungen diskutiert wurden, die Bernard in Deutschland mit rassistischer (bzw. von ihm als rassistisch empfundener) Diskriminierung gesammelt hat. Obwohl im Folgenden nicht davon, sondern nur vom Streit darüber die Rede sein wird, soll eine dieser Erfahrungen kurz skizziert werden, um eine Vorstellung davon zu vermitteln, worum es bei dem Streit ging. Eine der von Bernard berichteten Szenen spielt in einem Schnellrestaurant, das er als Kunde besuchte. Als er das Restaurant betreten habe, seien dort zwei Kassen geöffnet gewesen. An einer davon sei ein Kunde bedient worden, an der anderen hätten er, Bernard, und hinter ihm ein weiterer Kunde gewartet. Als der Kunde an der ersten Kasse fertig war, habe

der Verkäufer den hinter Bernard wartenden deutschen Kunden aufgefordert, doch zu ihm an die Kasse zu kommen, was Bernard, der noch immer nicht bedient wurde, als Diskriminierung empfunden und sich darüber beim Filialleiter beschwert habe.

Auf der Tagung kam es nun zu einer Diskussion darüber, inwiefern diese Szene als rassistisch einzustufen sei. Der eigentliche Streit entspann sich jedoch erst, als ein deutscher Teilnehmer in einem längeren Beitrag grundlegende Reflexionen über die Möglichkeitsbedingungen und den epistemologischen Status der Rede von Rassismus anstellte und Rassismus als ein spezifisches Konstrukt ohne ontologischen Referenzpunkt bezeichnete. Dem widersprach ein afrikanischer Teilnehmer, indem er darauf verwies, dass es beim Thema Rassismus nicht um „Wahrheit“, sondern um „Erfahrung“ gehe und dass der Versuch, die Position eines Dritten anzunehmen und sich spekulativ über die „Erfahrung“ der Betroffenen hinwegzusetzen, der Negation dieser Erfahrung gleichkomme und folglich zu einer Verdopplung der Gewalt gegen die Opfer beitrage.

Der Streit war trotz aller formeller Höflichkeit, wie sie für wissenschaftliche Tagungen kennzeichnend ist, äußerst erbittert und setzte sich nicht nur in den folgenden Pausengesprächen, sondern in dem betreffenden Forschungsprojekt selbst auch noch weit über die Tagung hinaus fort. In unserem Kontext ist an diesem Beispiel nun vor allem die Frage interessant, wie sich dieser Konflikt vor dem Hintergrund der vorgestellten bildungstheoretischen Überlegungen angemessen interpretieren lässt. Inwiefern kann er als Anlass für einen Bildungsprozess im skizzierten Sinn verstanden werden und was wäre daraus an Einsichten über die Bildung der Universität oder an der Universität zu gewinnen?

Als exemplarisch kann der Disput insofern gelten, als der spezifische Beitrag der Universität zu Bildungsprozessen schon von Humboldt in der Eröffnung eines Zugangs zur Wissenschaft als einer spezifischen Denk- und Sprachform gesehen wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass der geschilderte Konflikt etwas mit dem Verhältnis der Wissenschaft zu anderen Diskursarten zu tun haben könnte. Daneben könnte das Beispiel zugleich auch exemplarischen Charakter im Blick auf die Konfrontation kulturell verschiedener Welt- und Selbstverhältnisse haben, sofern es sich dabei möglicherweise auch um einen interkulturellen Konflikt handelt.

Um zu erörtern, inwiefern der geschilderte Konflikt einen möglichen Anlass für Bildungsprozesse darstellt, sollen im Folgenden zwei Ausschnitte aus der transkribierten Tonbandaufzeichnung der Diskussion analysiert werden,

und zwar jeweils ein Ausschnitt aus dem Beitrag des deutschen (= A.) bzw. aus dem des afrikanischen Teilnehmers (= B.). Zunächst die Passage, in der der deutsche Wissenschaftler die Möglichkeitsbedingungen der Rede von Rassismus erörtert:¹

A: „Ich versuche eigentlich darauf zu antworten, auf diesen Streit über die Plausibilität der Interpretation von Situationen als rassistisch oder nicht-rassistisch. [...] Mein Problem ist, dass ich das nicht entscheiden kann. [...] Ich möchte jetzt einen Vorschlag machen. Ich habe da am ersten Tag schon einmal darauf hingewiesen, möchte es jetzt aber in dieser (?) von *appartenance* und *inclusion* versuchen. Was mich fasziniert hat eben, war die Anmerkung, dass die *inclusion* auf der Ebene des Symbolischen liegt. Das heißt, dass die *appartenance* und das heißt auch die Hautfarbe auf der Ebene des Präsymbolischen liegt, des nicht symbolisch wirklich Konnotierbaren liegt. Und das tut sie sowohl für denjenigen, der diese Hautfarbe hat, wie auch für denjenigen, der sich ihm gegenüber verhält. Das aber heißt, dass die Zurechnung zwischen *inclusion*, symbolischer Verortung, Selbstverortung sowie Verortung durch Fremde, sich auf einen Gegenstand bezieht, die Haut in dem Fall, die Hautfarbe, der sich beiden Seiten letztlich, bezogen auf symbolische Repräsentierbarkeit, entzieht. Und das bedeutet, dass es eigentlich ein Thema einer Auseinandersetzung ist, für die es keinen, ich würde jetzt einfach mal so platt sagen, ontologischen Referenzpunkt gibt. Aber dieser Referenzpunkt ist immer mehr als nur symbolisch. Und ich glaube, wenn man das so versteht, ist für mich plausibel, warum es jetzt eine Diskussion gegeben hat über das Vorliegen von Rassismus in diesen Situationen oder nicht, also dass da ein Problem ist, was ich als Problem ansprechen kann, ich kann darauf referieren, also was für mich dann auch wirklich eins ist, ohne dass ich wirklich definieren kann, ob es sich wirklich um ein solches handelt.“

Inhaltlich gesehen läuft diese Passage auf die These hinaus, dass der Streit, ob es sich bei einer konkreten Situation um Rassismus handelt, nicht entschieden werden könne, weil es keinen objektiven, ontologischen Referenzpunkt dafür gebe. Der Grund für diese Unentscheidbarkeit liege darin, dass dieser Streit sich auf das körperliche Merkmal der Hautfarbe beziehe, und damit auf etwas, was sich der vollständigen Symbolisierung, also einer umfassenden sprachlichen Erfassung entziehe, da es dem Präsymbolischen angehöre. Rassismus als Selbst- oder Fremdverortung auf der Basis eines körperlichen Merkmals sei also ein besonderes soziales oder diskursives

Konstrukt, weil er sozusagen auf der Grenze zwischen Präsymbolischem und Symbolischem operiere.

Es geht mir bei der Analyse dieser Passage *nicht* um die Frage, wie diese Argumentation inhaltlich einzuschätzen ist, ob man ihr zustimmt oder nicht, sondern vielmehr darum, welcher Diskursart sie folgt. Geht man von Lyotards Bestimmung des wissenschaftlichen Diskurses als einer Verkettung von definitorischen, deskriptiven und ostensiven Sätzen aus, die dem Zweck dient, die Realität eines Referenten zu ermitteln (Lyotard 1989: 78 ff.), so könnte man sagen, die vorliegende Passage gehöre einer bestimmten Spielart des wissenschaftlichen Diskurses an. Mit Lyotards Definition stimmt überein, dass in der zitierten Passage ebenfalls deskriptive Sätze (wie z.B. *die Verortung aufgrund der Hautfarbe entzieht sich der symbolischen Repräsentierbarkeit*) mit einer Ostension verknüpft werden, die auf einen konkreten Fall verweist, auf den die Deskriptionen zutreffen (*warum es jetzt eine Diskussion gegeben hat über das Vorliegen von Rassismus in diesen Situationen*). Im vorliegenden Fall dient dieser Verkettungsmodus allerdings einem anderen Zweck als in Lyotards Definition, nämlich nicht der Ermittlung der Realität eines Referenten, sondern vielmehr dem Ziel, die Bedingungen der Möglichkeit bzw. den epistemologischen Status der Rede von Rassismus zu bestimmen. Etwas verkürzt könnte man das Sprachspiel, dem diese Äußerung zuzurechnen wäre, deshalb als epistemologische Diskursart bezeichnen.

Welcher Diskursart folgt nun die Auffassung des Rassismus als Erfahrung, die von dem afrikanischen Wissenschaftler in seiner Gegenrede zu A.s Beitrag vertreten wurde? Betrachten wir dazu einen Ausschnitt aus der längeren Äußerung dieses Diskussionsteilnehmers:

B.: „Lorsque vous me parlez, vous faites votre réflexion sur le racisme comme n'existant pas, comme étant peut-être une représentation de celui qui est en train de / de la personne qui peut-être en se posant comme noir, en interprétant tout dans cette catégorie, il invente ce mot racisme. Je vous dis, le racisme n'est pas une spéculation, ce n'est pas du symbolique uniquement, le racisme c'est une réalité. Et la personne, vous ne pourrez pas à partir de votre position en parler. Vous ne pourrez que vous le ferez à partir de la position de la personne qui la vit. Vous ne pouvez partir que du point de vue de l'expérience et c'est ça le danger justement. Parce que quand on essaie d'abstraire l'expérience, on essaie de s'occuper de ce que la victime raconte. Cette dénégation du vécu de la victime est une double violence à ce dernier. Vous allez me demander pourquoi ce sujet soulève tant d'émotions. C'est

justement à cause de cette tendance à vouloir faire des abstractions sur du vécu. [...] Mais il y a un composant, le concept du racisme, on le situe dans un contexte historique. Pour se rendre compte que ce n'est pas les distinctions qui ont été biologiques, ont été matérialisées par des/ une domination historique, qui s'est caractérisée à travers les mécanismes historiques de domination sur d'autres peuples, de répression d'autres peuples. Et c'est ça le problème, le phénomène. Et quand ces gens font (?), ils vivent cela aujourd'hui. Les représentations qui sont associées à ma personne aujourd'hui comme moi, que je le veuille ou non, moi, quand j'arrive ici, je ne viens pas en tant que noir dans la société blanche, mais que je le veuille ou non, je suis situé. Et cette représentation, je ne peux pas m'en débarrasser. Donc, moi je suis un peu vraiment surpris que vous soyez en train de faire ces abstractions sur des réalités que les gens vivent comme cela. Et qu'à partir de ce texte nous avons dit nous partons de l'expérience du sujet qui se sent victime et comment est-ce qu'il exprime cela. Vous [...] faites des interprétations qui ne rentrent pas justement dans la possibilité, dans ce que le sujet il dit, mais vous partez de ce que vous, vous pensez du racisme et c'est ça le problème."²

Inhaltlich lässt sich diese Aussage dahin gehend zusammenfassen, dass Rassismus B. zufolge nicht nur etwas Symbolisches ist, sondern eine Realität, die vor allem von denen, die Opfer rassistischer Diskriminierung sind, *erlebt* bzw. *erfahren* werde. Diese Realität sei zudem in einem historischen Kontext angesiedelt, der durch Herrschaftsverhältnisse zwischen Völkern geprägt ist. Schließlich sei deshalb eine angemessene Thematisierung des Rassismus nur möglich, wenn man von der Erfahrung der Opfer ausgehe, während eine Thematisierung, die davon absieht, nur die Gewalt verdopple, der die Opfer ausgesetzt seien.

Auch hier geht es nun wiederum nicht um die Frage, wie diese Thesen inhaltlich zu beurteilen sind, sondern zunächst allein darum, welcher Diskursart diese Rede angehört. Auch hier handelt es sich vor allem um deskriptive Sätze, die versuchen, den Referenten „Rassismus“ näher zu beschreiben (*Le racisme, c'est une réalité, Le concept du racisme, on le situe dans un contexte historique*) und daraus logische Schlussfolgerungen zu ziehen (*Vous ne pourrez partir que du point de vue de l'expérience etc.*). Und auch hier werden diese Sätze schließlich mit einer Ostension verbunden, die auf den Fall verweist, der als Beleg der vorgetragenen Auffassung dient (nämlich das Interview mit Bernard und dessen zuvor erörterte Interpretation durch eine Arbeitsgruppe, der B. angehörte: (*à partir de ce texte nous avons dit que nous*

partons de l'expérience du sujet qui se sent victime et comment est-ce qu' il exprime cela). Auch der Zweck schließlich, den diese Verkettung verfolgt, scheint ähnlich wie bei A.s Beitrag darin zu liegen, die Bedingungen der Möglichkeit der Rede über das Phänomen Rassismus zu klären. Nur das Ergebnis ist ein anderes, denn B.s Argumentation läuft auf die These hinaus, man könne über Rassismus nur ausgehend von der Perspektive der Opfer und unter Berücksichtigung des historischen Kontexts sinnvoll sprechen. So gesehen wäre auch B.s Beitrag der wissenschaftlichen bzw. der epistemologischen Diskursart im oben skizzierten Sinn zuzurechnen.

Unter dieser Prämisse handelt es sich bei dem Konflikt zwischen A. und B. im Sinne Lyotards um einen *Rechtsstreit*, d.h. um einen Konflikt, der innerhalb einer gemeinsamen Diskursart ausgetragen wird. Der Konflikt wäre dann zumindest prinzipiell zu schlichten – z.B. durch Rekurs auf eine Theorie des Rassismus, die beiden angesprochenen Aspekten gerecht zu werden versucht. Eine solche Theorie könnte z.B. den Rassismus aus der Perspektive A.s als soziales Konstrukt begreifen (da vieles dafür spricht, dass es kein unmittelbares und voraussetzungsloses Erleben gibt, sondern dass sich Erfahrung stets im Horizont bestimmter Interpretationsweisen vollzieht), aber zugleich aus der Position von B. die Auffassung übernehmen, dass solche Konstrukte unter bestimmten gesellschaftlich-geschichtlichen Machtverhältnissen entstehen und mit Gewalt gegenüber den „Opfern“ solcher Konstrukte einhergehen können. Der Konflikt wäre also im Sinne Kokemohrs durch Lernprozesse zu lösen, d.h. ohne die grundlegenden Figuren des jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. die Diskursart verändern zu müssen.

Das Beispiel enthält aber mindestens zwei Hinweise darauf, dass es sich bei dem Konflikt im Sinne Lyotards nicht nur um einen Rechtsstreit, sondern vielmehr auch und vor allem um einen Widerstreit handeln könnte. Den ersten dieser Hinweise markiert der Umstand, dass im Beitrag B.s neben deskriptiven auch Sätze einer anderen Satzfamilie enthalten sind. So stellt etwa der Satz *Cette dénégarion du vécu de la victime est une double violence à ce dernier* nicht so sehr eine deskriptive als vielmehr eine evaluative bzw. bewertende Äußerung dar, die implizit auf die Norm verweist, wonach Gewalt gegenüber Menschen abzulehnen ist. Daraus könnte man auf einen Widerstreit zwischen der epistemologischen und einer normativ verfahrenenden politisch-moralischen Diskursart schließen. Ein zweiter Hinweis in Richtung auf einen Fall von Widerstreit ist schließlich der Reaktion von A. auf den Beitrag von B. zu entnehmen:

A.: „Nur ein Wort. Wenn man auf der Ebene argumentiert, dass etwas Realität ist, mit vier Ausrufezeichen, kann man nicht mehr miteinander reden. Dann ist es vorbei. Dann kann nur jemand, der eine Sache etwas anders versteht, das böswillig anders verstehen.“

A.s Androhung des Kommunikationsabbruchs enthält zugleich einen Hinweis auf etwas, was in der Transkription der Beiträge nur indirekt anklingt: die „emotions“, von denen B. selbst spricht bzw. die „Ausrufezeichen“, auf die A. anspielt. Diese emotionale Dimension des Beitrags von B. kann mit Lyotard als Indiz eines Widerstreits verstanden werden, der darin besteht, dass in der gemeinsam benutzten Diskursart „etwas“ nicht gesagt werden kann, was aber darauf wartet, in Sätze gebracht zu werden:

„Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw.“ (Lyotard 1989: 33).

In diesem Sinn könnte der vorliegende Konflikt als ein solcher Fall von Widerstreit verstanden werden – und damit als Anlass für einen Bildungsprozess, der darin bestünde, ein Idiom bzw. eine Diskursart hervorzubringen, um diesem „etwas“ bzw. diesem „Gefühl“ Ausdruck zu verschaffen. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass es Dinge gibt (wie z.B. „Erfahrungen“), die im wissenschaftlichen Diskurs nicht angemessen artikuliert werden können und für die deshalb nach anderen (z.B. ästhetisch-literarischen) Ausdrucksformen zu suchen wäre.

Bildung an der Universität, so könnte man das Beispiel verallgemeinern, hat es mit der Konfrontation unterschiedlicher Diskurse bzw. Diskursarten zu tun: z.B. der Konfrontation der wissenschaftlichen Diskursart(en) mit der politisch-moralischen und mit der narrativen Diskursart alltäglichen Erzählens, in der sich individuelle „Erfahrungen“ artikulieren. Bildung an der Universität im hier vorgestellten Sinne würde darin bestehen, den Widerstreit zwischen diesen Diskursarten anzuerkennen, ihn also nicht einzuebenen bzw. in einen Rechtsstreit zu verwandeln – und d.h. weder mit Kommunikationsabbruch zu drohen, weil der andere sich nicht an die Regeln des wissenschaftlichen Diskurses hält, noch umgekehrt die epistemologische Diskursart mit Hilfe des politisch-moralischen Diskurses zum Schweigen zu bringen oder die Differenzen der unterschiedlichen Diskursarten in einem *Anything goes* der großen Beliebigkeit zu verwischen. In diesem Sinne

enthält der hier analysierte Konflikt eine Herausforderung zu Bildungsprozessen *an der Universität*, und zwar für beide Diskussionspartner. Darüber hinaus ist ihm aber auch der Hinweis auf eine Aufgabe zu entnehmen, die die Universität als Institution auszufüllen hätte: die Aufgabe nämlich, solche Bildungsprozesse zu ermöglichen und neue Sprachspiele zuzulassen, die das, was in der wissenschaftlichen Diskursart nicht artikulierbar ist, zum Ausdruck bringen können. In diesem Sinne geht es in dem Beispiel also auch um die Bildung *der Universität*.

Solche Bildungsprozesse (an) der Universität sind freilich nicht voraussetzungslos zu haben. Zu ihren Bedingungen gehören mindestens die Anerkennung der Verschiedenheit und der grundsätzlichen Berechtigung unterschiedlicher Diskursarten sowie ein gewisses Maß an verfügbarer Zeit (Diskussionen wie die im vorliegenden Beispiel lassen sich nicht im Dreiviertelstundentakt führen) und an institutionellen Freiräumen, die (noch) nicht völlig durch Prüfungs- und Studienordnungen, Module und *Credit points* verregelt sind. So gesehen besteht die Bedeutung des Bildungsbegriffs für die aktuelle Diskussion um Hochschulpolitik und Universitätsreform nicht zuletzt darin, an solche Voraussetzungen zu erinnern.

Anmerkungen

- 1 Die Wiedergabe folgt der Transkription des Tonbandmitschnitts. Dabei wird allerdings im Interesse der Lesbarkeit die auf der Tagung durch einen Dolmetscher Satz für Satz vorgenommene Übersetzung der Äußerungen A.s ins Französische weggelassen. Fragezeichen in Klammern (?) stehen für eine unverständliche Äußerung von ca. einer Sekunde. Die Begriffe *appartenance* und *inclusion* beziehen sich auf einen Beitrag von Charles-Henry Pradelles de Latour, der zuvor auf der Tagung diskutiert worden war (vgl. Koller, Kokemohr & Richter 2003, S. 93-112).
- 2 „Wenn Sie zu mir sprechen, stellen Sie Ihre Reflexion an über den Rassismus als etwas, das nicht existiert, das vielleicht eine Vorstellung desjenigen ist, der im Begriff ist/ der Person, die vielleicht, indem sie als Schwarzer auftritt, indem sie alles in dieser Kategorie interpretiert, das Wort Rassismus erfindet. Ich sage Ihnen, der Rassismus ist keine Spekulation, das ist nicht nur symbolisch, das ist eine Realität. Und von der Person werden Sie von Ihrer Position aus nicht sprechen können. Das werden Sie nur tun können ausgehend von der Position der Person, die sie erlebt. Sie werden es nur vom Gesichtspunkt der Erfahrung aus können, und genau das ist die Gefahr. Denn wenn man versucht, die Erfahrung zu abstrahieren, versucht man sich mit dem zu beschäftigen, was das Opfer erzählt. Diese Leugnung des Erlebten des Opfers ist eine doppelte Gewalt diesem gegenüber. Sie werden mich fragen, warum dieses Thema soviel Emotionen erregt. Das liegt genau an dieser Tendenz, vom Erlebten abstrahieren zu wollen. [...] Aber es gibt eine Komponente, das Konzept des Rassismus, man situiert es in einem historischen Kontext, um sich Rechenschaft davon abzulegen, dass es nicht nur um biologische Unterscheidungen geht, (sondern) um solche, die sich materialisiert haben durch eine geschichtliche Dominanz, die sich durch geschichtliche Mechanismen der Herrschaft über andere Völker, der Unterdrückung anderer Völker auszeichnet. Und hier liegt das Problem, das Phänomen. Und wenn diese Leute (?) tun, erleben Sie das heute. Die Vorstellungen, die mit meiner Person heute als Ich assoziiert sind, ob ich es will oder nicht/ wenn ich hier ankomme, nicht als Schwarzer in die weiße Gesellschaft komme, aber ob ich es will oder nicht, situiert bin. Und von dieser Vorstellung kann ich mich nicht befreien. Also ich bin wirklich ein wenig überrascht, dass Sie im Begriff sind, von den Realitäten abzusehen, die die Leute als dies erleben. Und ausgehend von diesem Text haben wir gesagt, dass wir von der Erfahrung des Subjekts ausgehen, das sich als Opfer fühlt, und wie es dies ausdrückt. Sie [...] machen Interpretationen, die nicht mit der Möglichkeit zusammenpassen, mit dem, was das Subjekt sagt, sondern Sie gehen von dem aus, was Sie, Sie über Rassismus denken, und das ist das Problem.“ (Übersetzung HCK)

Literatur

- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf.property=source.pdf>
- Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 1960-81. Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Darmstadt.
- Kokemohr, Rainer. 1989. „Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart.“ In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.). Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Bd. 2. Weinheim: 327-373.
- Kokemohr, Rainer. 1992. Zur „Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem.“ In: Hartmut Entrich/Lothar Staack (Hg.). Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach: 16-30.
- Kokemohr, Rainer. 1995. Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Teil II. Vorlesung an der Universität Hamburg im Sommersemester 1995. Unveröffentlichtes Typskript.
- Kokemohr, Rainer. 2000. „Bildung in interkultureller Kooperation.“ In: Sönke Abeldt u.a. (Hg.). „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: 421-436.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Koller, Hans-Christoph. 2003. „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 515-531.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/Richter, Rainer (Hg.). 2003. „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster.
- Lyotard, Jean-François. 1989. Der Widerstreit. 2. Aufl. München.
- Marotzki, Winfried. 1990. Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Peukert, Helmut. 1998. „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs.“ In: Meinert Meyer/Andrea Reinertz (Hg.). Bildungsgangdidaktik. Opladen: 17-29.
- Schäfer, Alfred. 2004. „Bildende Fremdheit.“ In: Lothar Wigger (Hg.). Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn/Obb. im Erscheinen).

Internationalisierung der Universität, Standardisierung des Wissens und die Idee der Bildung

Von der Politik wird die Europäisierung und Internationalisierung des Studiums gefordert. Deren Recht ist angesichts zunehmender interkultureller Mobilität und der viel zitierten Globalisierung von Märkten, Politik, Kulturen und individuellen Lebensformen schwerlich zu bestreiten. Auch die begleitende Forderung nach einer Effektivierung des Studiums ist angesichts manch negativer Erfahrung berechtigt.

Zu diskutieren ist aber die Frage, was unter Internationalisierung und Effektivierung des Studiums zu verstehen ist, wie sie vollzogen werden sollen und welche Konsequenzen sie für Bildungsprozesse Studierender haben können. Ansprechen will ich also nicht das Warum, sondern das Wie und das Was.

Modularisierung des Studiums als Mittel der Internationalisierung und Effektivierung des Studiums?

Ich beschränke mich auf einen oft genannten Aspekt des Wie: 1999 hat die Kultusministerkonferenz in der Nachfolge der 1998er Bologna-Beschlüsse der europäischen Kultusminister beschlossen, dass die Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen modularisiert sein müssen (vgl. KMK 1999). Dies bedeutet, dass Internationalisierung und Effektivierung des Studiums vor allem als ein Organisationsproblem verstanden werden. Die Studienmodule sollen europaweit so standardisiert werden, dass sie zu ganzen Studiengängen kombiniert werden können.

Entsprechend ist „Modularisierung“ in der Hochschulreformdebatte zum Schlagwort geworden. Die Internet-Suchmaschine Google findet mehrere hundert Einträge! Auch die Hamburger Dohnanyi-Kommission empfiehlt in ihrem Bericht vom 30.1.2003 in ihrer „Orientierung an internationalen Konventionen“, das konsekutive Bachelor-/Master-Studiensystem in Modulen einzuführen: „Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben sich die Bachelor-/Master-Studienstruktur sowie, damit verbunden, eine konsequente Modularisierung und die Einführung von studienbegleitenden Prüfungen, Credit Points (ECTS) und einem Diploma Supplement als *die* zentrale (sic!)

Charakteristika dieser europäischen Entwicklung herausgestellt und begonnen sich zu bewähren“ (Behörde für Wissenschaft und Forschung 2003, 19). Die „konsequente Modularisierung“ – zusammen mit den anderen genannten Maßnahmen – habe „begonnen sich zu bewähren“ (ebd.). Hier so wenig wie anderswo wird ausgeführt, worin die Bewährung besteht. Still-schweigend wird angenommen, dass Module die Internationalisierung und Effektivierung des Studiums befördern. Da aber, wie es heißt, die Modularisierung erst begonnen habe, sich zu bewähren, darf man vermuten, dass sich die Rede von der Bewährung weniger auf berufliche Praxen bezieht als auf Prüfungen.

Prüfen kann man Verschiedenes: Wissensaussagen, Fähigkeiten im Umgang mit Problemen, kritisches Reflexionsvermögen und anderes mehr. Ich vermute, dass Modularisierung hier vor allem als Organisationsstruktur im Dienst eines Wissenserwerbs verstanden wird, genauer: des Erwerbs eines Wissens, das als wissenschaftlich geprüft und international anerkannt gilt. Diese Annahme liegt meinen Überlegungen zu Grunde. Ob sie berechtigt ist, kann ich im gegebenen Rahmen nicht prüfen. Wohl aber will ich die Annahme nach einigen vorbereitenden Schritten an Beispielen diskutieren.

Modul und Modularisierung in Architektur und Technik

Der Begriff Modul entstammt der antiken Architektur. Vermittelt über die Geschichte der Mathematik und der Technik ist er zu einem Leitbegriff der Studienreformdebatte geworden. In der altgriechischen Architektur war das Modul eine Maß gebende Einheit, die zur Bestimmung der Verhältnisse von Säulenordnungen wie Höhe, Abstand, Gebälk und Kapitellen diente. Es war ein Werkzeug der maßrichtigen Herstellung eines architektonischen Ganzen (Bibliographisches Institut 1981).

Über die Mathematik und Physik ist der Modulbegriff in die Fertigungstechnik technischer Geräte eingewandert. Hier bezeichnet man als Modul eine zu einer Schaltungseinheit zusammengefasste Gruppe von Bauelementen. Komplexe Geräte wie Fernseher oder Computer werden so aufgebaut, dass auf eine Grundplatine Module aufgesetzt werden, als deren Zusammenspiel das Gerät funktioniert. Bedingung für das einwandfreie Funktionieren modularisierter Systeme ist eine alle Module einende Logik. Diese einende Logik muss eingehalten werden, damit die Module anschlussfähig sind. Im Bedeutungswandel von der Architektur zur Technik ist also die Orientierung an einem Ganzen erhalten geblieben, das als funktionsfähige Einheit verstanden wird.

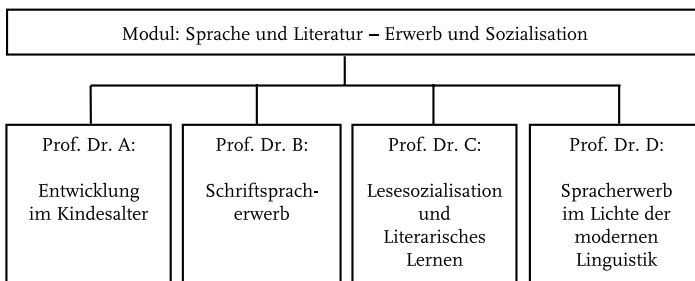
Der ökonomische Vorteil der technischen Modularisierung ist offensichtlich. Verschiedene Teilsysteme können an verschiedenen Orten zu den je günstigsten Kosten produziert werden. Dennoch fügen sich die verschiedenen Module, zusammengesetzt, zum Ganzen eines Computers, eines Fernsehers usw. Nur der Aufdruck „Made in China“ oder „Made in Taiwan“, sofern er sich noch findet, bezeugt die verschiedenen Geburtsorte der Module.

Modul und Modularisierung im Studium

Die Modularisierung wird als Strategie der Produktion von Teilsystemen auf die Organisation des Studiums übertragen. Die Bund-Länder-Kommission schreibt über „Modul und modulares System“: „Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein“ (BLK 2003).

Ich gebe zunächst ein Beispiel der Universität Frankfurt: Unter dem Titel *Sprache und Literatur – Erwerb und Sozialisation* wurden dort² vier Seminare angeboten, die Teilthemen des Gesamthemas behandeln sollten (Figur 1).

Vier Professorinnen bzw. Professoren aus vier verschiedenen Disziplinen waren daran beteiligt. Die Seminare waren zeitlich so angeordnet, dass sie alle parallel besucht werden konnten. Prof. Dr. A, der Vertreter der Pädagogischen Psychologie bot *Entwicklung im Kindesalter* an, Prof. Dr. B, der Sprachdidaktiker, *Schriftspracherwerb*, die Literaturdidaktikerin Prof. Dr. C *Lesesozialisation und Literarisches Lernen* und die Linguistin Prof. Dr. D *Spracherwerb im Lichte der modernen Linguistik*.



Figur 1

Ein Modul stellt eine Einheit dar, die Bestandteil eines größeren Ganzen sein soll, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Dabei ist der Sprachgebrauch schwankend. Manchmal werden einzelne Seminare Modul genannt, sofern sie Teil eines Seminarverbunds sind. Manchmal wird aber auch ein ganzer Seminarverbund wie im eben gegebenen Beispiel als ein Modul bezeichnet, so dass die verbundenen Seminare als *ein* Modul des Lehramtsstudiums gelten. Drei Vorstellungen sind hier wirksam. Erstens gelten die kleinen oder großen Module als Teilsysteme eines Studiengesamtplans. Zweitens sollen einzelne Module durch andere ersetzt werden können, sofern diese funktionsgleich sind. Und drittens soll sich eine Vielzahl von Modulkombinationen ergeben, die das Studium flexibel machen (BLK 2003).

Flexibilität wird hier nicht zuletzt als räumlich-kulturelle Flexibilität verstanden. Sie soll die Internationalisierung des Studiums sichern. Wenn je funktionsgleiche Module angeboten werden, wird vorstellbar, dass eine X-Studentin oder ein Y-Student die notwendigen Module z.B. in Paris, in Madrid, in Bologna und in Hamburg erwirbt und am Ende über eine Qualifikation verfügt, die sie oder er auch in Brüssel, Mailand oder Berlin hätte erwerben können. Im plurilokalen Studium liegt zugleich das Versprechen auf die Bildung einer polyglotten Persönlichkeit, vielleicht sogar ganz im Sinne Humboldts als Persönlichkeit im Reichtum der verschiedenen Sprachen und Welten. Schließlich legt die Analogie zum Computer nahe, Module als Software aufzufassen, sie als Beta-Versionen zu erproben, sie als getestete ‚auf den Markt‘ und durch ‚Updates‘ auf den jeweils neuesten Stand zu bringen.

Haben wir also Grund, die Modularisierung als Mittel der Internationalisierung und Effektivierung des Studiums zu kritisieren?

Zwei Aspekte will ich diskutieren:

1. Das Frankfurter Beispiel zeigt, was allgemein gilt: Modularisierung wird als Organisationsform des Studiums verstanden. Die Module sollen aneinander anschlussfähig sein. Anschlussfähigkeit soll im Frankfurter Beispiel durch die Anordnung der Seminare in einer gemeinsamen Zeitleiste gewährleistet werden. Entsprechend wird im Begleittext versprochen, Modularisierung führe zu mehr Strukturiertheit, Transparenz, Interdisziplinarität des Studiums, zu mehr Flexibilität, besserer internationaler Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studienleistungen, stärkerer Planbarkeit und kürzeren Studienzeiten.

Im Gegensatz zu diesen formalen Bestimmungen ist in den mir bekannten Beispielen allerdings nicht zu erkennen, was über konventionelle Seminare hinauswiese. So gehören Seminare wie die in Frankfurt an vielen Orten seit Jahren zum normalen Lehramtsstudium. Man darf deshalb annehmen, dass Interdisziplinarität und all die schönen, eben genannten Qualitäten des modularisierten Studiums für Modulbefürworter vor allem als zeitliche Koordination von Lehrveranstaltungen gedacht wird. Wie dagegen die Verschiedenheit der Fachkulturen und theoretischen Paradigmata, die Interdisziplinarität erst zum spannenden Thema machen, von der Modularisierung profitieren soll, wird nicht gesagt. Zwar beziehen sich alle vier Seminare des Moduls *Sprache und Literatur – Erwerb und Sozialisation* auf die Kindheit. Doch dieser Rahmen ist so weit gefasst, dass sehr verschiedene Theorien und Forschungsparadigmata nebeneinander gestellt werden. Deren Auswahl ist vermutlich weniger durch Fragen des Problemfeldes motiviert als durch die Kooperationsbereitschaft von Lehrenden. Wie etwa passt welche Entwicklungspsychologie mit welcher Literaturtheorie zusammen? Oder hätte nicht auch moderne Narratologie Wichtiges zum Problemfeld *Sprache und Literatur* beizutragen? Ich sage dies nicht um des Kritisierens willen. Eine Kooperation, die Studierenden hilft, ihre Studienthemen zu verbinden, ist sinnvoll. Doch im Blick auf das Ziel, Module europaweit im Rahmen eines einheitlichen Qualifikationsprofils zu standardisieren, ist eine durch die Zeitleiste bestimmte Kooperationsbereitschaft kein hinreichendes Kriterium.

2. Wichtiger ist der zweite Aspekt. Modularisierung wird in einer Top-down-Bewegung gedacht. Ihr zufolge definiert der Arbeitsmarkt die gewünschten Qualifikationen und damit das Ausbildungsprofil, die Politik setzt die Förderung des Arbeitsmarktes in Rahmenrichtlinien um, die ihrerseits von Fachkommissionen so ausgearbeitet werden, dass sich fachliche, institutionelle und lokale Bedingungen umbauen lassen, so dass schließlich Struktur- und Studienreformkommissionen und Lehrende das Studium an den einzelnen Hochschulen europagängig konkretisieren. Die Top-down-Bewegung folgt also, auch wenn dies nicht immer ausdrücklich wird, einer Deduktionslogik. Sie folgt der Annahme, man könne und müsse das, was in Studienprozessen realisiert werden solle, aus Zielen herleiten, die auf einer obersten Ebene definiert und über Zwischenschritte bis auf die Ebene der Lehr- und Studienprozesse umgesetzt werden.

Diese Deduktionslogik hat sich längst als theoretisch unmöglich und praktisch undurchführbar erwiesen. Sie hat z.B. in den 1970er Jahren die mit

großem Aufwand betriebene Curriculumrevision zum Scheitern gebracht. Dieses Denkmodell wurzelt im 19. Jahrhundert, es ist in Deutschland in einer Phase politischer Restauration konzipiert worden. Zu erinnern ist etwa an Tuiskon Ziller, einen der so genannten Herbartianer, der Unterricht als „Konstruktion des Zöglings“ verstand (Schwenk 1974: 38 ff.).

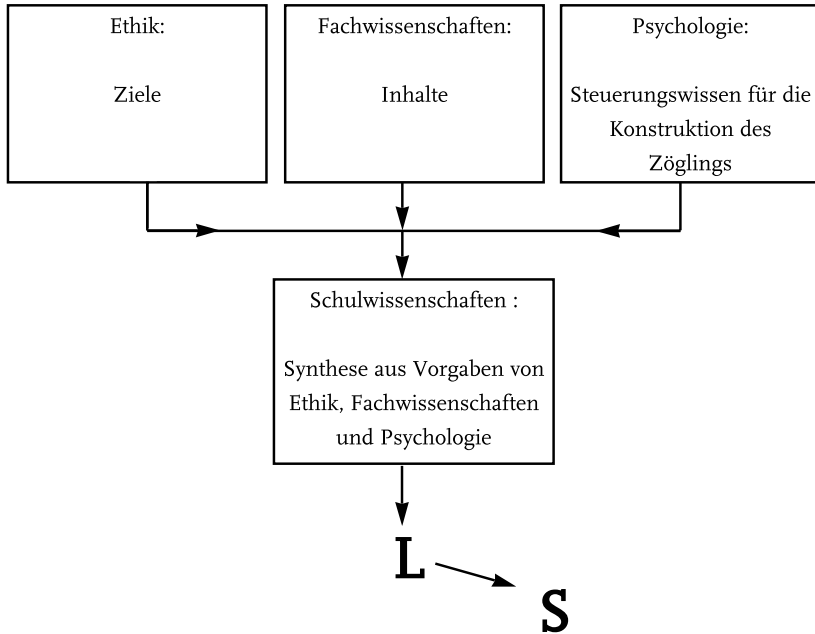
Die nicht thematisierte Deduktionslogik eines modularisierten Studiums

Es lohnt sich ein kurzer Blick auf Zillers Denkfigur. Sie ist für unseren Zusammenhang immer noch interessant, weil sie das bildungstheoretische wie auch das politische Problem der Deduktionslogik in schlichter Einfachheit hervortreten lässt. Drei Instanzen sind in Zillers Denken für die Formierung dessen verantwortlich, was in Lehr-Lern-Prozessen geschehen soll, also für das, was man heute mit der Formulierung von Modulen auf der Ebene des Studiums erreichen möchte.

Nach Ziller definiert die Ethik – auch damals eigentlich schon ein anderer Name für die Politik – die Ziele von Unterricht und Erziehung, die Fachwissenschaften stellen das zu lehrende Wissen bereit und die Psychologie liefert die Steuerungstechniken, die das Lernen so zu konstruieren erlauben sollen, dass sich die Lernenden (im Zillerschen Modell im Singular gedacht!) zielkonform entwickeln. Die so genannten Schulwissenschaften fassen im Zillerschen Modell die von Ethik, Fachwissenschaften und Psychologie gelieferten Aussagen zu einem Werkzeug des Lehrenden zusammen. Dieser ist in diesem Modell zwar nicht der Hand-, wohl aber der Kopfwerker, der am Zögling die Konstruktion realisieren soll, die ihm die Schulwissenschaft vorgibt (Figur 2).

Ich greife Zillers Modell auf, weil diese Denkfigur pädagogischer Steuerung, wenn auch komplex ausgebaut, offenbar auch heute nicht ihre Faszination verloren hat. Sie erlaubt auf einfache Weise, zentrale Probleme des Moduldenkens zu benennen. Zwei Probleme sind in unserem Zusammenhang wichtig: der in diesem Modell unterstellte Wissensbegriff und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lehrenden und Studierenden. In der Deduktionslogik des Zillerschen Modells wie in der Top-down-Modularisierung erscheinen sowohl das Wissen als auch die Interaktion als grundsätzlich unproblematisch. Das Wissen, produziert von den Wissenschaften, erscheint als fraglos, weil wohl definiert und wahr, die Lehr-Lern-Interaktion, da geformt durch ethische Sollens- und psychologische Steuerungsaussagen, erscheint als Prozess, in dem ein Lehrender so auf Lernende einwirkt, dass das im Ziel formulierte Produkt entsteht. Kurz:

Das Wissen erscheint als Funktion von Fachwissenschaften, das Lernen als Funktion fachwissenschaftlichen Wissens, politisch-ethischer Normen und psychologischer Kompetenz.



Figur 2

Sicher, niemand heute würde den Vorwurf akzeptieren, er oder sie denke noch im schlichten Zillerschen Modell. Dennoch glaube ich, dass der Hinweis auf Ziller gerechtfertigt ist. Denn es fällt auf, dass in der aktuellen Reformdiskussion die wichtige Frage, wie denn das, was in der Modulorganisation vorgegeben wird, auch in praktischen Studienprozessen umgesetzt werden könne, nicht gestellt, geschweige denn diskutiert wird. Mit der stummen Annahme, dass eine Realisierung möglich sei, unterstellt man sich – ob bewusst oder unausgesprochen – eben jener Zillerschen Deduktionslogik.³ Dabei wird übersehen, dass die Top-down-Logik demokratischen Gesellschaften, präziser: dass sie genau jener demokratisch geprägten Effektivierung und Internationalisierung des Studiums widerspricht, die für ein Leben in der globalisierten Welt notwendig ist.

Wissen als interaktionelle Verarbeitung von Wissensaussagen und das Problem der Deduktionslogik

Die Kritik ließe sich entfalten. Doch sinnvoller ist die Frage, ob und ggf. wie ein modularisierter Studiengang möglich ist, der das universitäre Studium nicht deduktionslogisch vergewaltigt und damit vielleicht angemessener auf Bildungsanforderungen moderner Gesellschaften reagiert. Ich suche also im Folgenden eine andere Vorstellung vom Zusammenhang von Wissen, Lehren und Studieren.

Hier muss ich eine Einschränkung machen. Statt eine Antwort zu geben, kann ich hier nur einige Schritte zur Formulierung und Entfaltung der bisher nicht diskutierten Frage versuchen. Die für eine Antwort notwendige Auseinandersetzung mit dem, was Wissen ist, ist im gegebenen Rahmen nicht möglich. Etwa die sprachgeschichtliche Verwandtschaft des deutschen *Wissen* mit dem platonischen *Eidos*, aber auch Bergers und Luckmanns These der „gesellschaftliche(n) Konstruktion des Wissens“ oder Foucaults große Arbeit über die Archäologie des Wissens lässt ahnen, dass der Wissensbegriff Untiefen markiert. Deshalb möchte ich, statt aufs offene Meer zu segeln, eine Insel aufsuchen, von der aus sich, so hoffe ich, ein erster Blick auf das komplizierte Verhältnis von Wissen, Diskursen und kommunikativer Interaktion ergibt. Wie eine Insel Ausgangspunkt einer Expedition aufs offene Meer sein kann, hoffe ich, dass meine Überlegungen die Frage nach der Verbindung von Studieneinheiten in den Blick bringen und die Suche nach angemesseneren Lösungen motivieren können.

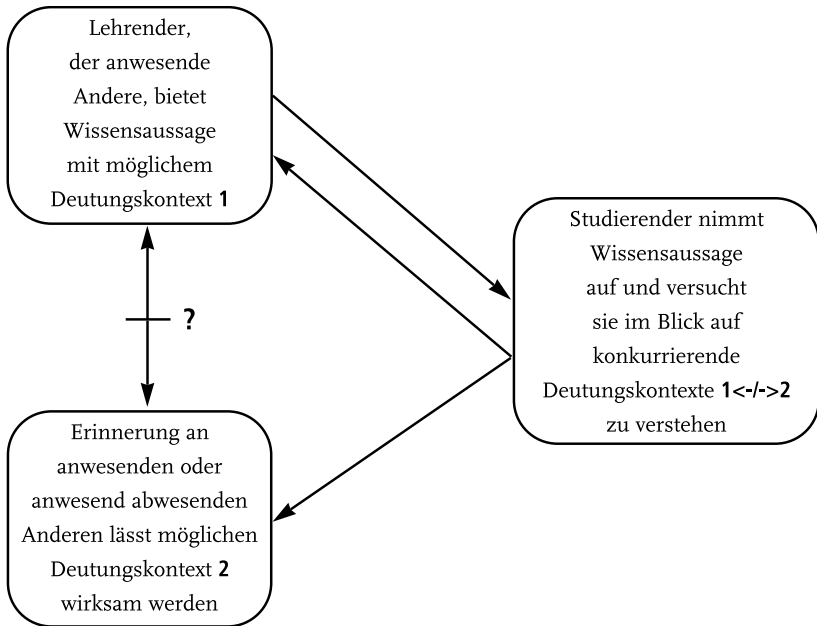
Zwei Momente scheinen mir zentral. Thematisierbares Wissen (nur von ihm, nicht aber von ‚stummem‘, emotionalem und ähnlichem Wissen spreche ich hier) ist in kulturelle Diskurse eingebunden. Lehr- und Studienprozesse sind interaktive Vergesellschaftungsprozesse, in denen Orientierungs- und Handlungswissen diskursiv aufgebaut wird. Für diese Prozesse ist charakteristisch, dass sie einer triadischen Struktur folgen. Wissensangebote, die einem Studierenden angesonnen werden, werden von diesem im Bezug auf konkurrierende Angebote wahrgenommen. Für den universitären Raum bedeutet dies, dass eine Lehrende oder ein Lehrender Studierenden Wissensaussagen nicht beibringen, sondern nur anbieten kann und dass der oder die Lehrende in diesem Prozess stets der Konkurrenz anderer Wissensquellen ausgesetzt bleibt. Naiv wäre, wer in unserer Medienlandschaft glaubte, Lehrautorität sei über exklusives Wissen zu sichern. Wissen ist so leicht zugänglich wie nie zuvor. Nicht die technische Verfügung über Wissen schafft Autorität, sondern kluge Wissensverarbeitung. Dies heißt zu-

nächst, dass hinsichtlich der Wissensverarbeitung der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden tendenziell schmilzt (was nur eine andere Ausdrucksweise für die Einheit von Forschung und Lehre ist). Für Studierende wie für Lehrende bedeutet es, dass sie über lehrend angemessene Wissensaussagen im Vergleich mit konkurrierenden Wissens- und Sinnquellen urteilen können. Systematischer gesprochen: Wissen ist kein Ding. Wissen wird thematisch, indem es in konkurrierenden Wissensdiskursen manifest und behandelbar wird und sich in praktischen oder theoretischen Handlungszusammenhängen bewährt oder nicht bewährt.

Wir nehmen eine uns angebotene Wissensaussage auf, indem wir sie einerseits auf den zugleich angebotenen Deutungskontext beziehen und sie andererseits mit Deutungskontexten verbinden, über die wir etwa in der Erinnerung an andere Gesprächspartner verfügen. Die triadische Struktur, das fruchtbare Erbe unserer ödipalen Kindheit, gilt grundsätzlich und ist ein Rechtfertigungsprinzip von Universität als eines institutionellen Ortes risikanten und enttäuschungsoffenen Denkens und Forschens. Auch wenn Alltagsroutinen, Angst und andere Befangenheiten die triadische Struktur verdecken mögen, bleibt universitäres Studieren prinzipiell ein Prozess, in dem nahe gebrachte Wissensaussagen, um produktiv zu werden, nicht einfach rezeptiv erworben werden können, sondern in der Konkurrenz der Deutungskontexte kritisch rekonstruiert, modifiziert oder transformiert werden müssen.

Lehrend-studierende Interaktion ist wie alle Interaktion triadisch strukturiert (Figur 3). Die triadische Struktur macht Wissensverarbeitung zu einem grundsätzlich subversiven Prozess, den glücklicherweise keine Deduktionspraxis auf Dauer außer Kraft setzen kann. Für eine Modularisierung des Studiums (zumindest in den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften) ist deshalb nicht nur zu fragen wichtig, welches Wissen anzubieten sei. Wichtig ist darüber hinaus die Frage, wie angemessenes Wissen in Prozessen des Lehrens und Studierens prozediert wird. Lässt sich universitäre Lehre so modularisieren, dass einerseits die triadische Differenzstruktur mit ihren konkurrierenden Lesarten produktiv und andererseits jenes in Fragmente zerfallende Bewusstsein vermieden wird, an dem als dem Grundproblem der Moderne etwa E. Husserl sich abgearbeitet hat, das von Mead und anderen aufgegriffen worden ist und als Grundthema der Gesellschaftstheorie von Habermas (Habermas 1981) breit rezipiert worden ist – und das wir als Hochschullehrer wohl nicht selten gedankenlos befördern? Kann eine kluge Modularisierung Sinneinheiten formulieren, die unter Wahrung

des Differenzprinzips der triadischen Struktur die Internationalisierung und Effektivierung des Studiums befördern und dem professionell Handelnden enttäuschungsoffene Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten anbieten?



Figur 3

Eine einfache Lösung für dieses Problem kann und will ich nicht vorschlagen. Ich will nur einige Schritte zur Prüfung der Frage anbieten und dazu einladen, an Beispielen die Frage nach der diskursiv-triadischen Struktur des Wissens weiter aufzunehmen.

Zu diesem Zweck will ich zunächst mit einfachen Mitteln skizzieren, was es heißen kann, angesonnenes Wissen zu prozedieren. Dann will ich ein Beispiel darstellen, in dem universitäre Lehre mit der Formulierung von Wissensbausteinen eine Verarbeitungsdisposition bedient, die, um es vorsichtig zu sagen, die triadisch-diskursive Differenzstruktur und deren Produktivität verdeckt. Schließlich will ich an einem weiteren Beispiel zwei vermutlich typische Dispositionen der Wissensbe- oder -verarbeitung von Studienanfängern zur Diskussion stellen, auf die universitäre Lehre trifft. Da sich die beiden Dispositionen unterscheiden, laden sie, so hoffe ich, dazu ein, über

die tatsächliche Bildungsfunktion eines in Modulen organisierten Studiums nachzudenken. Ich lenke den Blick also auf die Ebene lehrend-studierender Auseinandersetzung mit angemessenen Wissensaussagen, also auf jene Ebene, die im deduktionslogischen Diskurs der Modulphilosophie nicht vorkommt.

Was heißt es, angemessenes Wissen zu prozedieren? Es heißt zunächst, dass angemessenes Wissen in der Form von Wissensaussagen in Erscheinung tritt. Dann heißt es, dass eine angemessene Wissensaussage dadurch verstanden wird, dass sie gedeutet wird. Eine Wissensaussage wird gedeutet, indem sie auf einen oder mehrere Deutungskontexte bezogen wird. Wenn jemand zu seinem Publikum etwa sagt: *Wir haben jetzt den 26. Juni 2003, 18.50 Uhr*, dann versteht das Publikum diese Aussage, indem es sie auf den Kalender und die Uhr als die gesellschaftlich vereinbarte Matrix der Zeit bezieht.

Deutungskontexte sind kulturell präfigurierte Diskurse. Im Alltag beziehen wir uns routinemäßig auf solche Deutungsdiskurse. Sie sind uns so selbstverständlich, dass wir unsere Verstehensoperation kaum wahrnehmen. Wenn ich dennoch umständlich davon spreche, dass angemessenes Wissen prozediert wird, dann, um anzudeuten, dass die Bezugnahme auf Deutungskontexte ein komplexer Prozess ist, der sehr verschieden sein kann. Wer etwa von der modernen Debatte über die Ontologie der Zeit geprägt ist oder Zeitkonzepte anderer Kulturen kennt, könnte uns zeigen, wie unser vermeintlich schlichtes, die Differenz möglicher Deutungskontexte abdunkelndes Verstehen – *26. Juni, 18.50 Uhr* – nicht nur einen komplexen kognitiven Vorgang, sondern ebenso den möglichen Einblick in ein Organisations- und Disziplinierungsprinzip moderner Gesellschaften der Sichtbarkeit entzieht.

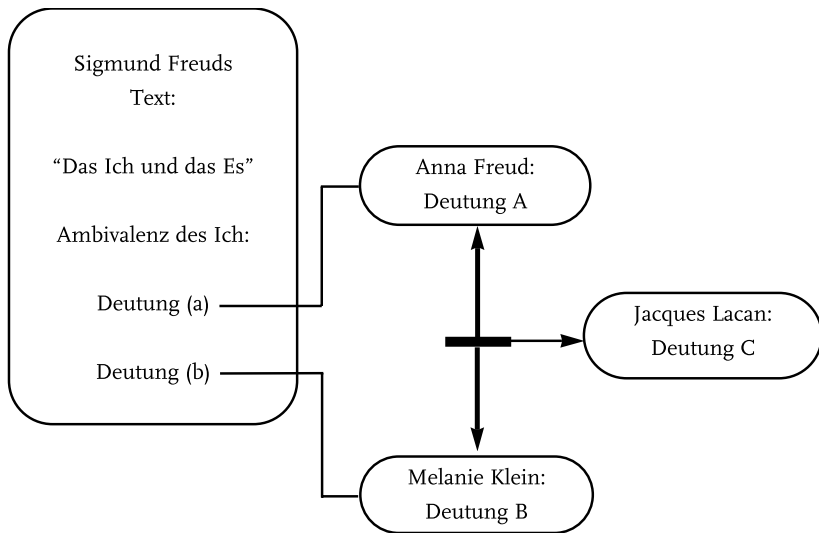
Der Vergleich von Prozessen der Wissensverarbeitung in Alltag und in Wissenschaften zeigt eine Skala, an deren einem Ende Wissensaussagen stehen, deren Formulierung uns dazu neigen lässt, sie auf nur einen meist diffusen, Differenzen nivellierenden Deutungskontext zu beziehen. Dies gilt – ähnlich wie für das Beispiel der Uhrzeit – für Aussagen vom Typus *Schleiermacher hat seine große Pädagogik-Vorlesung im Jahre 1826 gehalten*. Am anderen Ende der Skala gibt es dagegen Wissensaussagen, deren Formulierung uns zu immer wieder neuen Deutungskontexten und Lesarten herausfordert. Ein Beispiel ist Sigmund Freuds komplexe Theorie des Ich, die in der Rezeptionsgeschichte der Psychoanalyse viele Interpretationen gefunden hat und immer noch findet.

In beiden Fällen müssen Wissensaussagen in Deutungskontexten ausgelegt werden, um als Wissen wirksam zu sein, und das heißt: um „Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten bereit[zu]stellen“ (Pethes/Ruchatz 2001: 647). Doch in den zwei genannten Fällen wird Wissen auf unterschiedliche Weise prozediert. Die Formulierung des Schleiermacher-Beispiels legt, sofern als einfache Aussage gegeben, als Deutungskontext den Kalender nahe, so dass wir das genannte Datum 1826 auf einer Zeitleiste verorten. – Wollen wir dagegen Freuds Ausführungen über das Ich verstehen, sind mehrere Deutungskontexte notwendig, etwa – um nur einige Stichworte zu nennen – der des Ödipuskomplexes, der von Lustprinzip und Todestrieb, der des topischen Modells von Es, Ich und Überich und dergleichen mehr. Ein solches Verstehen begrenzt sich nicht im positivierten Begriff eines Ich. Es tritt in die immer dringlicher werdende Problematisierung des Subjektbegriffs ein, der, in der europäischen Neuzeit entwickelt, kapitalistische Globalisierungsprozesse dominiert.

Wissen, in Wissensaussagen angesonnen, wird also verstanden, indem die Wissensaussagen auf mögliche Deutungskontexte bezogen werden, die ihrerseits kulturell geprägte Diskurse sind. Im Studium kommt es darauf an, sich diesen im Alltag unauffälligen Prozessen bewusst auszusetzen, Deutungskontexte in ihrer möglichen Produktivität zu erproben und die in ihnen liegenden Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Zu dem subversiven Charakter der hier wirksamen triadischen Struktur gehört, dass Deutungskontexte in der Form von Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich nicht begrenzt sind und nicht begrenzt werden können. Eine radikale Universität, die wir uns wünschen, muss diese Subversion aufnehmen und Räume eröffnen, Wissensaussagen immer wieder neu und in anderen Diskursen kontextualisieren, erproben und mit jenen Problemen konfrontieren zu können, auf deren angemessene Bearbeitung das Studium vorbereiten soll.

Freuds Theorie des Ich ist ein lehrreiches Beispiel. Nimmt man den berühmten Aufsatz „Das Ich und das Es“, in dem Freud das Ich ambivalent zwischen Lust- und Realitätsprinzip ansiedelt, stößt man auf die Frage, ob denn das Ich eher eine Funktion im Dienste des Es oder ob es eine Instanz zu seiner Kontrolle sei. Dies bedeutet, dass das Ensemble von Aussagen, als welches sich der Freud-Text lesen lässt, dazu nötigt, einander entgegengesetzte Deutungskontexte in ihrem Widerspruch wahrzunehmen. Eben dies ist nicht nur in der historischen Freud-Rezeption geschehen, wie sich etwa an den rivalisierenden Diskursen von Anna Freud einerseits und Melanie Klein andererseits sehen lässt. Jede ernst zu neh-

mende Freud-Lektüre kann der Spannung der Deutungsdiskurse nicht entgehen. Schematisch ergibt sich das folgende Bild:



Figur 4

Welche Produktivität in solchem Ernstnehmen liegen kann, zeigt das Beispiel des französischen Psychoanalytikers Jacques Lacan. Er hat die Widersprüchlichkeit beider Kontexte zugespitzt und ihre Spannung auf eine neue, eine komplexere Lesart hin ausgelegt, deren Gehalt bis heute nicht ausgeschöpft ist.

Diese neue Lesart ist weder aus den vorausgehenden Lesarten noch aus ihrem Widerspruch zu deduzieren. Sie emergiert. Sie entsteht als etwas Neues, das sich zwar vom Widerspruch der vorausgehenden Diskurse nährt, das sich aber nicht durch die Befolgung von Regeln aus ihnen deduzieren lässt.

Für die Frage der Modularisierung des Studiums halte ich den folgenden Umstand für wichtig. Man kann Wissen so formulieren, dass es tendenziell auf einen konventionell bereitliegenden Deutungskontext bezogen wird und keine weiteren Fragen auslöst. Man kann Wissen aber auch so formulieren, dass widersprüchliche Kontexte sichtbar werden, zwischen denen es zu einem Streit kommen kann, der in manchen Fällen als Streit um die richtige Interpretation ausgetragen werden mag, in anderen Fällen aber keine

vorgängige Lösung kennt und deshalb zu kreativen Interpretationen herausfordern kann. Kraft der triadisch-diskursiven Struktur werden in diesen Fällen problembezogene Wissensbe- oder -verarbeitungen möglich, die fruchtbar werden können, obwohl – oder gerade weil sie in keinem Zielkatalog, in keinem Studienplan enthalten sind.

So lange Module jedoch der Vorstellung unterworfen bleiben, semantisch anschlussfähig und zielbestimmt definiert zu werden, werden sie mit der antitriadischen Tendenz einhergehen, Wissensaussagen so zu formulieren, dass konkurrierende Lesarten zurückgedrängt und abgedunkelt werden. Sie werden zu Wissensaussagen tendieren, die, als von Fachwissenschaften *per definitionem* oder durch sprachliche Konventionen positiviert, in einfachen Deutungsdiskursen gebunden werden. So gehandelte Module begünstigen die memorierende Reproduktion bereitliegender Wissensdiskurse, aber sie be- oder verhindern die Produktion neuer Wissensauslegungen. Die Top-down-Modularisierung widerspricht der Universität als einem Ort forschenden Studierens, denkerischen Risikos und kritischen Hervorbringens neuer Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten. Sie widerspricht den Bildungsanstrengungen, die von modernen Gesellschaften, ihren Brüchen oder Umbrüchen und ihren Problemen gefordert werden.

Eine moduluhe Wissensform und die Frage der Wissensverarbeitung

Um meine Behauptung in vereinfachter Form anschaulich zu machen, will ich ein Beispiel zum Erziehungsbegriff geben, das sich im Internet findet. Es gehört zwar in den Zusammenhang des so genannten E-Learning, das Wissen (oder das, was dafür gehalten wird) im Internet bereitstellt. Aber man darf annehmen, dass man sich in der Moduldebatte Wissen oft in der hier gezeigten Form vorstellt. Unter den Stichworten „Zum Erziehungsbegriff / Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wird wie folgt zitiert:

„Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1978⁸/1997: 168). „Erziehung‘ gebrauchen wir in aktivem und passivem Sinn; das Wort bezeichnet sowohl die Tätigkeit wie ihre Wirkung, aber auch das Geschehen im ‚Zögling‘, auf den sich diese Tätigkeit richtet, und das Ergebnis dieses Prozesses können damit gemeint sein“ (Flitner, hier nach Heid 1994: 43).

Die Sätze stellen Wissensaussagen nebeneinander, ohne deren Komplexität zu entfalten oder Hilfen zu ihrer Entfaltung zu geben. Es sind Definitionen, die die Komplexität eher aus dem als in den Blick bringen. Diese Tendenz

wird dadurch verstärkt, dass die Zitate selbst schon Überblicksdarstellungen entnommen sind, die die Vorstellung nähren, bewährtes Fachwissen könne in einer Form angeboten werden, die man Kompendium nennen kann, was Kluges etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache als „Abkürzung, Ersparnis, Profit“ übersetzt (Kluge 2002). Die Universität wird in solchen Angeboten zum Ort eines höheren Readers-Digest-Wissens, in seiner Struktur kaum unterscheidbar von Günter Jauchs Fragen in „Wer wird Millionär.“

Ein Wissensangebot im Universitätsstudium und Dispositionen der Wissensverarbeitung von Studierenden

Dem Internet-Beispiel möchte ich zum Schluss die Frage nach der Aufnahme von Wissensaussagen auf der Seite Studierender entgegenstellen. Zu diesem Zweck zitiere ich den ersten Abschnitt eines Textes, den ich gern in einem Seminar für Studienanfänger nutze. Anschließend stelle ich zwei Zusammenfassungen vor, wie sie Studierende von diesem Text gemacht haben und an denen sich unterschiedliche Dispositionen ablesen lassen, auf die Wissensangebote bei Studierenden treffen können.

In jenem Seminar lese ich zunächst mit den Studierenden jenen Text, in dem an Beispielen erläutert wird, wie Menschen ihre Realität konstruieren und auch dann aufrechterhalten, wenn sie auf Widersprüche stoßen. Die Lektüre und diskursive Erarbeitung des ganzen Textes dient der Vorbereitung von Felderkundungen, in denen Studierende in Gruppen an verschiedenen Orten erkunden, wie Menschen in unserer Gesellschaft mit Erfahrungen umgehen, für die im gesellschaftlichen Wissensvorrat noch keine Deutung bereit liegt.

Der Text von Hugh Mehan und Houston Wood:

„Fünf Merkmale der Realität Realität als reflexive Aktivität

Wenn die Azande in Afrika mit bedeutenden [...] Problemen konfrontiert werden – zum Beispiel mit Fragen wie: wo sie ihre Häuser bauen sollen [...], so ziehen sie ein Orakel zu Rate. Sie bereiten sich auf diese Konsultationen unter Befolgung eines streng vorgeschriebenen Rituals vor. Zuerst wird eine Substanz aus der Rinde einer bestimmten Baumart gewonnen. Dann wird diese Substanz in einer [...]. Zeremonie auf [...] besondere [...] Weise zubereitet. Der Azande stellt daraufhin seine Frage in einer Form, die eine einfache Beantwortung mit ‚ja‘ oder mit ‚nein‘ erlaubt, und gibt die Substanz einem Kücken zu fressen. Der Azande entscheidet im Vorhinein, ob der Tod des Kückens eine zustimmende oder eine negati-

ve Antwort anzeigt, so daß er immer eine unzweideutige Antwort auf seine Fragen erhält.

Bei sehr wichtigen Entscheidungen fügen die Azande dem Ritual eine zweite Stufe hinzu. Sie lassen die Substanzen von einem zweiten Kücken fressen und stellen die gleiche Frage, drehen jedoch die durch den Tod des Kückens angezeigte Bedeutung um. Bedeutete die Tatsache, daß das Kücken am Leben blieb zunächst: das Orakel hat ‚ja‘ gesagt, so muß in der zweiten Instanz das Orakel das Kücken töten, wenn die Antwort wie beim ersten Spruch wieder ‚ja‘ lauten soll.

[...] Das Ritual, das sich zwischen dem Sammeln der Rinde und der Aufnahme der aus ihr gewonnenen giftigen Substanz durch ein Kücken abspielt, transformiert (sc. für den Azande) den Baum in ein Orakel. Die Rinde ist gleichsam nur das Vehikel, mit welchem das Orakel in die Substanz eindringen kann. Mit der Vollendung des Rituals nimmt das Orakel Besitz von der Substanz. [...]

Der westlich geprägte Mensch sieht unüberwindliche Schwierigkeiten, einen solchen Glauben an ein Orakel aufrechtzuerhalten, wenn dieses sich selbst widerspricht. Da wir wissen, daß die als Orakel fungierende Rinde ‚wirklich‘ Gift ist, möchten wir gerne wissen, was passiert, wenn das Orakel bei der ersten Befragung eine positive und bei der zweiten Befragung eine negative Antwort gibt. [...]

Was wir Widersprüche (sc. nennen), sind für den Azande eben keine Widersprüche. Es handelt sich nur dann um Widersprüche, wenn diese Ereignisse von den Prämissen der westlichen Wissenschaft aus gesehen werden. Der westliche Mensch untersucht Praktiken der Orakelbefragung, um herauszufinden, ob es tatsächlich ein Orakel gibt. Der Azande weiß, daß es ein Orakel gibt. Das ist seine Prämisse. Alles, was nach einer Orakelbefragung passiert, sieht er vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Annahme [...] Ausgehend von dem unkorrigierbaren Glauben an Orakel werden alle Ereignisse reflexiv zum Beweis für diesen Glauben [...]

(Sc. die Azande) erklären das Versagen des Orakels (sc. mit Hilfskonstruktionen des Glaubens), indem sie an der unbezweifelten, absoluten Realität von Orakeln festhalten. (Sc. Fragen eines zweifelnden kulturexternen Beobachters begegnen sie) manchmal mit unverblünten Behauptungen, manchmal mit einer der ausweichenden Hilfskonstruktionen des Glaubens [...] manchmal mit höflichem Mitleid [...]“ (Mehan/Wood 1976: 29 f.).

Zwei Formulierungen von Studierenden (zur Verdeutlichung idealtypisch reformuliert) mögen gegensätzliche Typen der Verarbeitung des angebotenen Textes andeuten:

Die erste Formulierung fasst den Text in einer Haupt-Nebensatz-Konstruktion zusammen:

Durch Reflexivität ordnen die Azande Erfahrungen in das Wissen ein, das sie für wahr halten.

Dies ist eine einfache Aussage in dem Sinn, dass mögliche Deutungskontexte verborgen bleiben. Versuchen wir, die verborgenen Deutungskontexte sichtbar zu machen, ergibt sich etwa das Folgende:

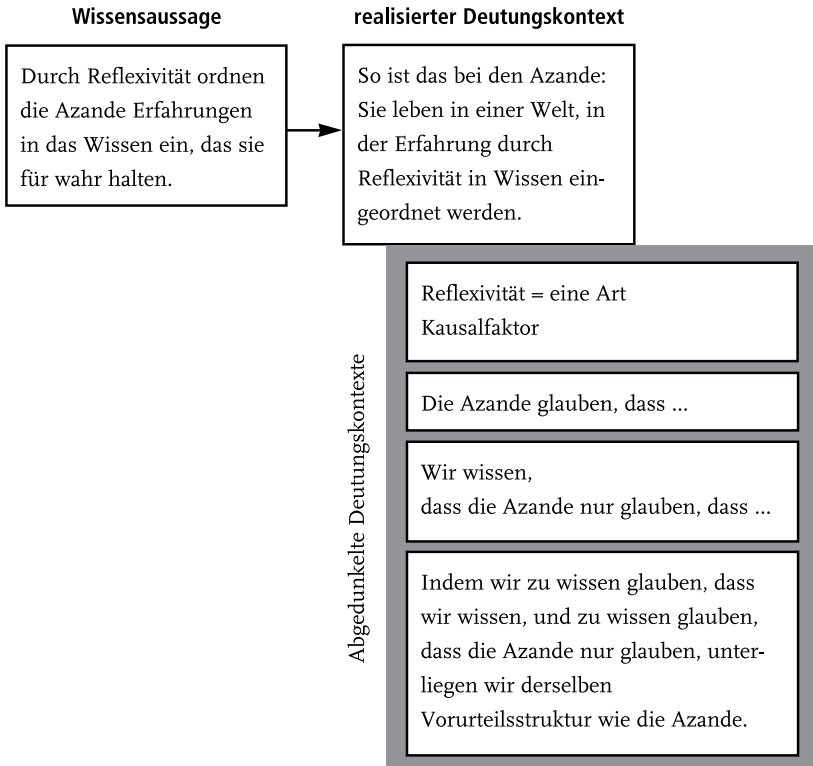
1. Reflexivität wird hier als eine Art Faktor formuliert, der kausal so wirke, dass die Azande den Rahmen ihres Wissens, ihres Glaubens, ihrer Überzeugungen nicht überschreiten.
2. Reflexivität wird als eine Eigenschaft der Azande, also der Anderen, formuliert. Ein Rückbezug wird nicht ausdrücklich.
3. Durch den urteilenden Blick wird zugleich eine hierarchische Position eingenommen, der zufolge wir (oder die Autoren Mehan und Wood) aufgeklärt seien und die blinde Gefangenschaft sehen, in dem die Azande befangen seien.
4. Damit folgt die Formulierung einer Tiefenstruktur, der zufolge wir (mit Mehan und Wood) die Wissenden und die Azande die Unwissenden sind. Sie folgt einer Tiefenstruktur, die im Sinne Mehans und Woods selbst reflexiv ist, nämlich unser Vorurteil bestätigt, dass wir als wissenschaftlich Aufgeklärte die Unaufgeklärtheit der anderen verstehen.

Diese Tiefenstruktur kann umso wirksamer sein, als sie nicht ausdrücklich wird. In der Form des kleinen (Merk-)Satzes bleibt sie ebenso unauffällig wie der Orakelglaube der Azande. Das, was ich die Tiefenstruktur der Aussage genannt habe, bleibt in der einfachen Formulierung dem Blick entzogen. Was als Herausforderung entziffert werden könnte, wird als eine Normalität zu verstehen gegeben, die man folgenlos zur Kenntnis nehmen kann (Figur 5). Der Verdacht liegt nahe, dass Modularisierung diesen Typus begünstigt.

Die zweite Formulierung ist schwieriger: Die Autoren behaupten, dass Menschen (im Beispiel die Azande) Erfahrungen dem unterordnen, was sie für unbedingt wahr halten. Erfahren sie etwas, das ihrer „Wahrheit“ widerspricht, dann stellen sie, so die Behauptung, nicht ihre „Wahrheit“ in Frage, sondern suchen eine Erklärung, die die Erfahrung so deutet, dass diese mit ihrer „Wahrheit“ vereinbar ist.

Die Autoren behaupten also, Menschen bewegten sich in einem Zirkel von vorausgesetzter „Wahrheit“ und Erfahrungsauslegung. Damit behaupten sie, dass wir nur solche Erfahrungen machen, die sich dem Rahmen einfügen lassen, den wir uns von unserer „Wahrheit“ vorgeben lassen. Bestreiten sie damit, dass wir Erfah-

rungen auch jenseits von „Wahrheit“, dass wir Erfahrungen auch jenseits unserer Kultur machen können?

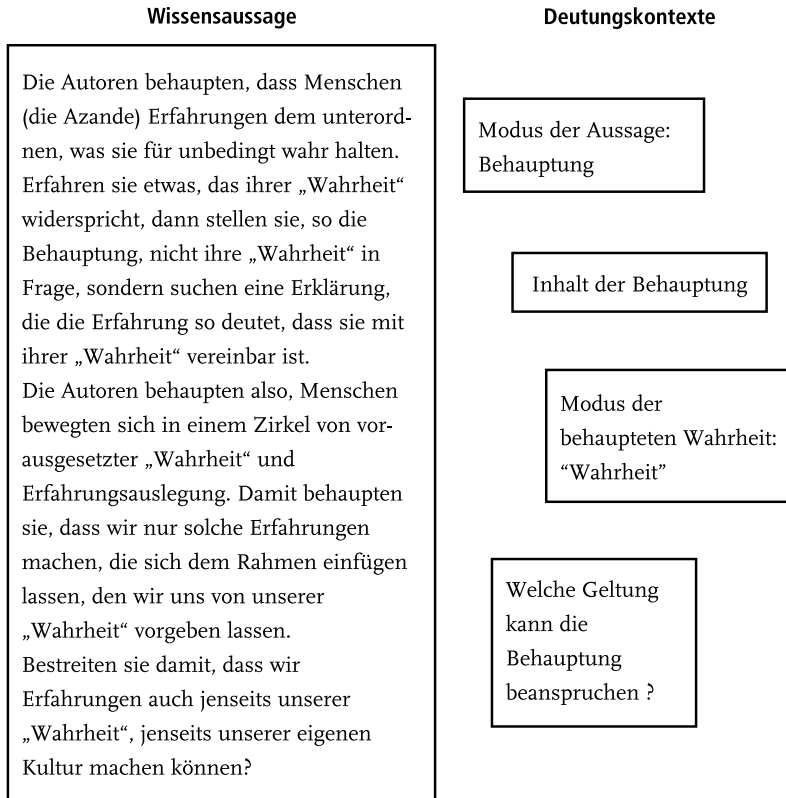


Figur 5

Diese Formulierung ist klüger. Ich greife vier Aspekte heraus.

1. Zunächst arbeitet sie schon im ersten Satz mit zwei Ebenen: der Ebene der Autoren: *die Autoren behaupten* und der Ebene der Aussage der Autoren: *Menschen (im Beispiel die Azande) ordnen Erfahrungen dem unter, was sie für unbedingt wahr halten*. Indem die Aussage also ausdrücklich als Diskurs bestimmter Autoren angesprochen wird, wird sie möglicher Kritik ausgesetzt.
2. Dann setzt sich die Unterscheidung von Geltungsebenen darin fort, dass die Wahrheit der Azande in Anführungszeichen „...“ gesetzt, das heißt: als diskursive Form einer nur vermeinten Wahrheit, angesprochen wird.
3. Drittens wird die Aussage in ihrem Allgemeinheitsanspruch verstanden und damit auch auf *uns* bezogen.

4. Schließlich wird die Aussage als Provokation an das Denken, als Stachel gedeutet: Bestreiten die Autoren Mehan und Wood damit, dass wir Erfahrungen auch jenseits unserer eigenen Kultur machen können?



Figur 6

In der Stufung der mehrfachen Unterscheidung von Aussageebenen, deren Verallgemeinerung und der Formulierung des Stachels setzt sich das Denken einem Problem aus, das so formuliert werden mag (aber nicht muss): *Was bedeutet die Behauptung Mehans und Woods für die Möglichkeit oder Unmöglichkeit interkultureller Bezugnahme?* Ist eine Überschreitung unserer eingelebten kulturellen Deutungen möglich? Eine solche Problemeröffnung kann weit über den Text von Mehan und Wood hinaus- und in die für gegenwärtige Gesellschaften so schwierige Spannung von Universalismus und Kulturalismus führen. Sie kann zu einem zentralen Thema werden, das in

immer neuen Anläufen große Felder eines bildungs- und sozial-wissenschaftlichen Studiums ausmacht.

Der Durchgang durch dieses Thema, die Auseinandersetzung mit ihm, kann zu einer Ver-Änderung Studierender führen, in der Hegel das Signum von Bildungsprozessen sieht. Welcher Art Studienanschlüsse (Module) sein können, die sich solcher Ver-Änderung empfehlen, ist die Frage, die im Blick auf eine sinnvolle Modularisierung des Studiums zu stellen ist. In deduktionslogischer Figur ist sie schwerlich zu beantworten. Das Gütekriterium eines verändernden Studiums ist nicht schon der neue Diskurs um seiner selbst willen, der in der Auseinandersetzung mit dem Thema entstehen kann. Es ist die Überwindung einer Befangenheit, die unserer Welt von Globalisierung und Migration nicht mehr gerecht werden kann.

Anmerkungen

- 1 Stand Mai 2003
- 2 <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb10/instr/Possner.htm>
- 3 Ein scheinbar unschuldiges Beispiel findet sich im EWI-Report Nr. 27, S. 26. Dort plädiert ein Hamburger Kollege, Peter Klein, dafür, die Vorstellungen der Dohnanyi-Kommission, statt sie nur zu beklagen, offensiv auf „begründbare Impulse zur Reorganisation der bestehenden Studienmöglichkeiten“ hin auszulegen. Dieser sympathische Vorschlag, die Klage durch Konstruktivität zu ersetzen, wird allerdings durch die vorgeschlagene Schrittfolge seiner Realisierung bedenklich. Zunächst wird die „Modellskizze“ eines „bildungswissenschaftlichen Studiums“ gegeben, die, in Modulen organisiert, nach dem ECPS-System mit 180 Studienpunkten belegt und in verschiedene Studieneinheiten wie Allgemeine Erziehungswissenschaft, Historische Erziehungswissenschaft usw. gegliedert wird. Dann heißt es: „Diese Modellskizze für ein Hauptfachstudium Bildungswissenschaft muss selbstverständlich konkretisiert und mit den Ressourcen des Fachbereichs abgestimmt werden. Es käme zunächst darauf an, auszuloten, ob ein solcher riskanter Entwurf konsensfähig ist. Erst anschließend wird es darum gehen die einzelnen Module zu konkretisieren und das Konzept stimmig zu machen.“ (Hervorhebungen: RK). In die Auslotung der Konsensfähigkeit, vermutlich von einem politischen Gremium wie dem Fachbereichsrat per Beschluss zu erbringen, müssen diesem Vorgehen nach Annahmen über die grundsätzliche Möglichkeit der Modularisierung eingehen, bevor diese ex post konkretisiert und mit den Ressourcen des Fachbereichs abgestimmt werden sollen. Vielleicht ist auch die Ausdrucksweise kein Zufall, dass die Ausarbeitung nicht als Prüfung der Möglichkeit, sondern als Auslotung der Konsensfähigkeit, als Abstimmung mit den Ressourcen des Fachbereichs und als Konkretisierung der einzelnen Module vollzogen werden und in ein Stimmig-Machen einmünden soll. Der formal-demokratische Gestus kann die deduktionslogische Strategie nicht verbergen. übersehen wird, dass sich konkrete Studienprozesse, konkrete Interaktionen weder aus ethisch-politischen Imperativen noch aus Wissensaussagen über die Welt, aus konsensfähig ausgeloteten Modellen, abgestimmten Ressourcen eines Fachbereichs oder aus stimmig gemachten Modulen ableiten lassen.

Literatur

- Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2003. Strukturreform für Hamburgs Hochschulen (Bericht) – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung. Ausgabe Januar 2003, unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung/service/buecher-und-broschueren/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf.property=source.pdf>
- Bibliographisches Institut. 1981. Meyers Großes Taschenlexikon, Bd. 14. Mannheim/Wien/Zürich.
- BLK. 2003. Handreichung zur Modularisierung. H. 101. In: <http://www.blk-bonn.de/materialien.htm>.
- Habermas, Jürgen. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Band. Kap. 5 und 6. Frankfurt/M.
- Heid, Helmut. (1994). „Erziehung.“ In: Dieter Lenzen (Hg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: 26.
- KMK. 1999. In: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb10>.
- Mehan, Hugh/Wood, Houston. 1976. „Fünf Merkmale der Realität.“ In: E. Weingarten/F. Sack/J. Schenkein (Hg.). Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt/M.
- Nohl, Herman. 1978/1997. „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.“ In: Franz-Jörg Baumgart Hg.). Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.
- Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens (Hg.). 2001. Gedächtnis und Erinnerung. Reinbek.
- Schwenk, Bernhard. 1974. Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt/M.

Wahr geben

Vorbemerkungen zum Einsatz der Neuen Medien in der Universität

Der Titel des Vortrags, auf dem dieser Text basiert, lautete „E-Learning/U-Learning: Bildung light?“ Es sollte damit eine Perspektivenverdrehung angedeutet werden. Entgegen dem Trend war nicht die mit dem E-Schlagwort aufgerufene Unterscheidung zwischen elektrischem und nicht-elektrischem „Learning“ gemeint. Stattdessen wurde ein anderes Unterscheidungskriterium nahegelegt, das zwar seit langem höchst umstritten, aber – vielleicht deswegen – allgemein bekannt ist: Ernste Musik vs. Unterhaltungsmusik. Wenn es um die „Bildung der Universität“ geht, ist die Frage, ob die Gerätschaften, die beim Vorhaben dieser Bildung in Gebrauch sind, an die Steckdose angeschlossen werden müssen oder nicht, möglicherweise nicht von entscheidender Bedeutung. Vielleicht sind zunächst andere Unterscheidungen wesentlicher.

Diskurs der Wahrheit

Es fällt mir schwer, die Begriffe Universität, Bildung und Neue Medien zusammenzudenken, – trotzdem sich mit diesen drei Begriffen schnell und knapp umschreiben lässt, was ich tagtäglich tue: Als Leiter des Multimedia-Studios im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg gehe ich täglich in die Universität, versuche, dort Bildung entstehen zu lassen – bei mir und anderen – und ich tue das zumeist anlässlich oder ausgehend von einem Themenbereich, der unter dem Stichwort „Neue Medien“ gefasst wird.

Es fällt mir dennoch schwer, die Begriffe Universität, Bildung und Neue Medien zusammenzudenken, auch weil ich, als ich das Manuskript zum o.g. Vortrag schrieb, etwas verwirrt, aber zugleich angetrieben wurde durch Karl-Josef Pazzinis Formulierungen in einem Beitrag in der derzeit aktuellen Ausgabe der Semesterzeitschrift des Fachbereichs Erziehungswissenschaft „ewi-Report“ zum Thema „Universität. Wunsch-, Traum-, Trugbilder“ (Pazzini 2003: 18-21). Er schreibt dort – und zwar mit einer für mich merkwürdigen Selbstverständlichkeit – vom „Diskurs der Wahrheit.“

Eigentlich sollte es nichts Ungewöhnliches sein, an einer wissenschaftlichen Einrichtung, einer Universität, das Wort *Wahrheit* ab und zu in den Mund zu nehmen. Aber als ich es in Pazzinis Text sah, dieses Wort *Wahrheit*,

schwarz auf weiß, als (Zwischen-)Überschrift auch noch, da kam es mir – vor dem Hintergrund und im Rahmen der Diskussionen um die Strukturreform der Hamburger Hochschulen im Besonderen und der Situation der Universität bundesweit im Allgemeinen – seltsam unpassend und antiquiert vor.

Aber auch seltsam herausfordernd. Auch, weil ich, wenn ich ehrlich bin, in diesem Moment absolut nichts mit diesem Wort anfangen konnte. Was ist das? Was bedeutet *Wahrheit*? Noch? Nach dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, dem Strukturalismus, dem Dekonstruktivismus, den dazugehörigen Methodendebatten und nun auch noch im Rahmen einer Hochschulstrukturreform, die wesentlich betriebswirtschaftlich, nicht einmal volkswirtschaftlich, geschweige denn ökonomisch im altgriechischen Sinn angedacht wird?

Das Wort *Wahrheit* war für mich im Moment des stockenden Lesens eine überraschend leere Begriffshülse, ein Signifikant ohne Signifikat, ein Bedeutendes ohne Bedeutetes, ein Fremd-Wort. Trotz – oder vielleicht gerade wegen – der langen Tradition, die meinen Arbeitsplatz und – hier muss ich einschränken – Teile meines tagtäglichen Tuns mit diesem Wort verknüpft: „Der Diskurs der Wahrheit“ ...

Wahr nehmen

Als Prolog der Schilderung meines Versuchs, die vorübergehend leere Begriffshülse *Wahrheit* zu füllen, will ich folgend von meiner *Wahrnehmung* eines Kunstwerks berichten, das mir auf der Documenta11 im Sommer 2002 in Kassel begegnete: James Colemans vertonte Diaprojektion „I.N.I.T.I.A.L.S.“

Dieses Werk zu beschreiben ist nicht leicht. Beim Aufruf der Erinnerungen kommt mir in der Regel zunächst die Tonspur in den Sinn, der „Sound“, der sich in der Schriftform nur schwerlich darstellen lässt. Ein irischer Junge, Grundschule, 1. oder 2. Klasse, entziffert einen Text: – [dʒi:] ... [ɔ:] ... [ou:] ... [ˈdʌblju] ... [ai:] ... [enʹ] ... [dʒi:] – *growing*, ... *growing still!* ...

Das hatte mich schlagartig fasziniert. Die Stimme eines des Lesens noch nicht vollständig mächtigen Kindes beim – im engsten Sinne des Wortes – Entziffern eines Textes, den auch ich nicht kenne, von dem auch ich nur Teile, manchmal nur Buchstaben, keine Worte, verstehen, manchmal auch diese nur erraten kann. Als gelernter Grundschullehrer assoziiere ich: Ganzwortmethode – Worte, die er nicht (als Ganzes) kennt, muss er buchstabieren. So ist das verabredet zwischen Lehrerin und Schüler.

Zu dieser nur in Fragmenten verständlichen und deshalb in gewisser Weise geheimnisvollen Tonspur, Sprachspur, Textspur werden Bilder gezeigt. Etwa Einhundert, geschätzt. Sie wechseln langsam, in Abständen zwischen drei bis zehn Sekunden, unterscheiden sich manchmal nur minimal, werden teils ein- und aus-, teils übereinander geblendet. Der Raum ist ansonsten völlig verdunkelt.

Die Bilder, hoch auflösend, gestochen scharf und sorgfältig ausgeleuchtet, zeigen auffällig gekleidete Menschen, vielleicht eine Schauspielergruppe, in einem – so der Eindruck – ausgedienten, 1950 zuletzt renovierten Hospital, hohe Decken, Pastellfarbigkeit. Technisch perfekt. Aber in keiner Weise den Ton illustrierend, eher komplizierend.

Ich habe einige der gezeigten Bilder auf der Festplatte – z.B. das erste, diese Krankenhausbetten, aufgestapelt in einer Art Abstellraum mit merkwürdig blassgrünen Wänden. Ich füge sie hier jedoch nur mit gemischten Gefühlen ein. Die Imagination des Lesers ist wirkungsvoller als es die viel zu kleinen Schwarzweiß-Abdrucke sein könnten. Mehrere äußerst lichtstarke Diaprojektoren werfen die Bilder auf eine ca. acht mal drei Meter große Wand, in Atem beraubender Brillanz. Das Geräusch, das die Projektoren beim Diawechsel erzeugen, heftet die Bilder an den Ton, flektiert und re-flektiert zugleich den medialen Wechsel zwischen Auge und Ohr. Das Klacken des Projektors kündigt akustisch eine neue visuelle Reizung, ein neues Bild an, das das akustisch Reizende kommentiert, durcheinanderbringt, erweitert, jedenfalls darauf zurückwirkt.

Der Text handelt von ... – nein, das kann ich nicht sagen. Es tauchen darin Worte, Sätze auf wie: *It's hard to make out the ... [ai:] ... [en] ... [ai:] ... [ti:] ... [ai:] ... [ei:] ... [el] ... [es] ... the initials ... the initials!* – Initials? Sind das Initialen? Buchstaben? Oder geht es um ein Initial, einen Anfang, eine Initialisierung? Ein Ritual? Das Lesen Lernen? Als Initiationsritual? – ... *on the skin of the ... autograph tree* ... Was ist das, ein *autograph tree*? Ein Baum im Park, an dem die Verliebten ihre Initialen hinterlassen mit einem Herzchen drumrum? Ein Stammbaum, der die Namen, aber nur die Namen, der Familienmitglieder verzeichnet? Ich assoziiere ... „Das Buch Namen“, „Numeri“, Viele. Ein Verzeichnis der Mitglieder der Kollektivs, über die Zeit hinweg – ... *growing ... growing still!* – *die älteren Einträge im Archiv der Rinde verblassen allmählich, der Baum wächst weiter* ... [i:] ... [eks] ... [si:] ... [o:] ... [em] ... [em] ... [ju:] ... [en] ... [ai:] ... [si:] ... [ei:] ... [ti:] ... [ai:] ... [en] ... [dʒi:] ... – *excommunicating!* Einträge verblassen. Die, auf die sie verweisen, verschwinden, aus der Erinnerung, aus dem Archiv, werden exkommuniziert.



[ˈdʌblju]... [i:] ... [ei:] ... [vi:] ... [i:] ... *weave! Close wefted* ... Ich imaginiere ... *weave*, Weben, Tuch? Gewebes ... Text ... ? [ei:]! so begann die Sprachspur, eingeleitet von Atemgeräuschen, Stöhnen vielleicht, wegen der Anstrengungen des noch ungeübten Lesens? Oder des Inhalts des Textes, seiner Schwere wegen? [ei:]!... [ɔ:]? ... [di:] ... ich versuche zu übersetzen: *A ... R ... D ...* (Nein, die Assoziation „Fernsehsehdanstalt“ hält nicht Stand) oder war das irgendwie fragend klingende (breit irisches ausgesprochene) [ɔ:] ein *or*? War es gar kein Buchstabieren? War es das zweifelnde, unsichere Entziffern einer undeutlichen Schrift? *A oder D*? Ja, Arbeitshypothese ... Es geht weiter ... [di:] ... [ɔ:] ... [di:] [di:] [ɔ:]! ... [wai:]? Wieder Zweifel: *γ* oder *why*? ... [wai:]! ... [bi:] ... [ou:] ... [en] ... [i:] ... [es] ... [bi:] [ou:] [en] [i:] [es] ... [di:] ... [ɔ:] ... [ɔ:] ... *dry bones!* ... trockene Knochen? Tuch, Tücher? Leinentücher? Ist jemand gestorben? Es muss schon einige Zeit her sein ... das wäre eine Erklärung für die kaum noch auszumachenden Initialen auf der Rinde des *autograph tree*. Oder war das *it's hard to make out* ... auf das Lesen bezogen? Auf das Lesen der Buchstaben, die erst nach einiger Leseübung zu Worten werden? Auf das Anfangen des Lesens, das Initial? Die Initiation, Aufnahme in die Gemeinschaft – Das Lesen eines sehr viel komplexeren Texts noch?

Faszinierend! Ich hab es mir drei oder vier Mal angesehen. Und immer noch weiß ich nicht, was das eigentlich ist ... was da geschieht, in der Geschichte, die dort in Zeitlupe und in Fragmenten erzählt wird, ... und was da geschieht mit mir ... „deconstruction of perception“ las ich irgendwo und fand es passend ... Faszinierte Ratlosigkeit bleibt bei mir hängen, rezeptionstheoretisch. Besser vielleicht: ratlose Faszination. Offene Fragen, Probleme ohne Lösung (aber mit Brisanz) – ... *it's hard to make out the ... initials – the ... initials!!* – „Forschung“ würde ich das nennen, hier an der Universität, so, wie ich sie verstehe.

Ich habe im Internet recherchiert, um mehr über Coleman oder „I.N.I.T.I.A.L.S.“ zu erfahren. Ich habe einiges, nicht viel, gefunden: „Die

Zahl jener, die seine künstlerische Entwicklung über die Jahre hinweg detailliert verfolgt haben, dürfte sich in Grenzen halten“ (Basting 2002). Auf jeden Fall hält sich die Zahl derer in Grenzen, die Spuren ihrer Verfolgung Colemans im WWW hinterlassen haben. Es ist spärlich. Unter dem Spärlichen fand ich als Erklärung, warum bei der Teil-Retrospektive 1989 im Stedelijk van Abbemuseum in Eindhoven zwar sechs Werke Colemans gezeigt wurden, aber dies in kleinen Portionen über fast ein Jahr verteilt: „Man wollte den Besuchern offenbar nicht zu viel visuelle Astronautennahrung auf einmal zumuten.“ Ich hatte beim Überfliegen „Astronautenerfahrung“ gelesen, nicht „Astronautennahrung“ und fand das zutreffend: So wie Astronauten die Erde sehen aus dieser, obwohl sie gerade wirklich geworden ist, unmöglichen Außenperspektive – vgl. die Berichte der Weltraumfahrer: „Dort oben ist ein tiefes Schwarz auf der einen Seite und ein helles Blau zur Erde hin. Sie sind also zwischen den Dingen. Sie spüren: Ich bin nicht mehr Teil der irdischen Problematik, aber zu dem Schwarz da draußen gehöre ich auch nicht. Sie sind in einer Zwischensituation, haben eine Distanz zu allem gewonnen. Und das ist eben ein ganz anderes Gefühl. Das ist das Weltraumgefühl“ (Litz 2002). Einige wurden ver-rückt, später (zuerst physisch, dann psychisch). Astronautenerfahrung – so lässt uns Coleman das *Wahrnehmen* erfahren, er buchstabiert es regelrecht aus: I.N.I.T.I.A.L.S. – „Ein Gefühl, das du auf der Erde nie haben wirst“ (Litz 2002).

Die ausbuchstabierten Buchstaben kann der geübte Leser trotz der initialisierenden Punkte dazwischen als Worte lesen – I.N.I.T.I.A.L.S. Die Punkte werden einfach übersehen, die Buchstaben werden übersehen. Wir sehen darüber hinweg und sehen das Wort. Das genau geht aber nicht, wenn man die Buchstaben hört statt sie zu sehen, zumal in einer (halbwegs) fremden Sprache. Darum habe ich es hier in Lautschrift probiert. Und ich glaube, es funktioniert: Auch beim Entziffern der Lautschrift gibt es so etwas wie einen Moment ästhetischer Erfahrung, wenn das vermeintliche *Geräusch* der undeutlichen Zeichen in Sprache, in Bedeutung umkippt.

Später, nachdem die Bilder Menschen zeigten, deren Blicke Trauer bedeuten könnten – eine Trauergesellschaft? –, zeitgleich zur Großaufnahme einer in sich versunken wirkenden jungen Frau: *and return to words ...* eindringlich flüsternd: *return ... to ... words! ... Words!* – Sprachlosigkeit nach einem schrecklichen Verlust? Oder mediale Reflektion? Auf Initialen, Buchstaben ... *return to words!*

Diskurs des Wahren

Das Wort *Wahrheit* war für mich im Moment des stockenden Lesens in Pazzinis Text eine überraschend leere Begriffshülse, ein Signifikant ohne Signifikat, ein Bedeutendes ohne Bedeutetes, ein Fremd-Wort.

Ich hatte mir daraufhin ein Fremdwörterbuch gegriffen. Aber – kein Wunder – *Wahrheit* war in meinem Fremdwörterbuch nicht zu finden. Es ist also kein Fremdwort und man sollte wissen, was das ist – *Wahrheit*. Ich redete mich vor mir selbst heraus, ich wisse schon, im Prinzip, was das ist, was das heißt usw. – ich wollte mich ja nur mal vergewissern, was das *eigentlich* heißt, z.B. was das früher einmal hieß, oder wovon sich das Wort ableitet usw. und darum griff ich mir zusätzlich ein etymologisches Lexikon. Und dort unterlief mir dann ein Fehler. Ein Lesefehler, den ich produktiv fand, nachträglich.

Zunächst: Im etymologischen Lexikon findet sich das Wort *Wahrheit*. Und zwar zwischen „Währung“ und „Wahnwitz“. Anlässlich der Hochschulstrukturereformdebatten hatte mich das geradezu gefreut: *Wahrheit* eingeraht zwischen „Währung“ und „Wahnwitz“ ...

Mein Lesefehler bestand darin, dass ich beim hektischen Herumblättern und Querlesen zunächst nicht bemerkt hatte, dass da zwischen „Währung“ und „Wahnwitz“ zwei Einträge gesetzt waren, die ich fälschlicherweise für einen hielt. Die stattlich lange Kolumne wurde eingeleitet durch das Adjektiv *wahr*. Meine Augen wanderten sofort weiter die vermeintlich eine, sich über zwei Seiten erstreckende Kolumne herunter und um die Seite herum und blieben hängen bei *wahrnehmen*. Da ich im Feld der ästhetischen Bildung arbeite, fühlte sich dieses Wort an wie ein Nachhausekommen. *Wahrnehmung* ist kein Fremdwort für mich. *Wahrnehmen*, das bedeutet: etwas *für wahr* nehmen, es akzeptieren oder hinnehmen, als sei es *wahr*, *Wahrheit* im Sinne von *wirklich geschehen*.

Unter *wahrnehmen* stand in meinem Lexikon jedoch: „Das Verb [...] enthält als ersten Bestandteil das [...] Substantiv ‚Wahr‘ ‚Aufmerksamkeit, Acht, Obhut, Aufsicht.“ Es bedeutet demnach eigentlich „In Aufmerksamkeit nehmen, einer Sache Aufmerksamkeit schenken.“ Ableitung „Wahrnehmung“ (Drosdodowski 1989: 797 f.).

Verwunderung. So hatte ich das noch nie gesehen, gehört oder gelesen ... Aber das ist zugleich genau das, was mich immer wieder am Arbeiten mit etymologischen Lexika fasziniert. Man stößt auf eine völlig unvermutete frühere, alte – oft wird sie als die *eigentliche* Bedeutung bezeichnet –, aus

Perspektive des heutigen Sprachgebrauchs oft fremde Bedeutung eines Wortes. Und es ist mir dann eine wahre Freude zu versuchen, diese alte, *eigentliche*, aber total fremde Wortbedeutung in meinem Denken (wieder) herzustellen und, ausgehend davon, die damit zusammenhängenden Dinge neu und in der Regel ganz anders zu bedenken.

Als ich mich eine Weile mit der Kabbala beschäftigte, erging es mir so. Ich las, dass das hebräische Wort *Kabbala* so etwas wie *Rezeption* bedeute, die Rezeption der Kabbala sei demnach also eine „Rezeption der Rezeption.“ Und das sei kein „erkenntnistheoretischer Manierismus“, sondern diese Doppelung beschreibe eine „strukturell disponierte, immanente und reflexive Form“ (Kilcher 1998: 7). Zugleich bedeute *Kabbala* jedoch auch *Überlieferung*. Ich empfinde so etwas als echten Denksport – zu versuchen, *Überlieferung* und *Rezeption* als eines zu denken. Aber nicht als Homonym, so wie man zu einem Kinofilm *Film* sagt, zugleich aber auch zu einem Ölfilm, den ein leckgeschlagener Tanker auf der Nordsee hinterlassen hat. Ein Homonym bezeichnet einen Signifikanten, der auf zwei verschiedene Signifikate verweist. Nein, anders herum, das Signifikat, auf das mit *Überlieferung* und *Rezeption* verwiesen ist, muss als identisch gedacht werden mit dem, auf das *Rezeption* und *Wahrnehmung* verweisen. Um diese Bedeutung herzustellen, versuche ich, die Verknüpfungen von Signifikaten und Signifikanten, die durch das tägliche Training der heutigen Umgangssprache fixiert wurden, aufzulösen. Die Signifikate werden undeutlich, verschwinden, ... die Signifikanten – *Rezeption* und *Überlieferung* – suchen sich neue Verknüpfungen ... Aber zurück zur *Wahrheit*. Ich stieß also auf der Suche nach *Wahrheit*, auf der Suche nach einer möglichen Bedeutung des momentanen Fremdwortes auf eine so verwirrende Bedeutung von *Wahrnehmen* als ein *in Obhut*, *in Gewahr Nehmen*. Und ich versuchte, das zu denken: Den Wahrnehmungsprozess zu denken als etwas, das mit *Aufsicht*, *Acht*, *Acht geben* zu tun hat, mit *be-wahren* ... Ich *be-wahre* demnach, was ich *wahr* nehme, was ich in *Gewahr*, in *Gewahrsam* nehme.

Ich halte das für denkbar, die *Wahrnehmung*, das Bewusstsein nimmt etwas ins Gedächtnis auf, in ein zu *be-wahrendes* Archiv. Ich nehme etwas *wahr*, indem ich es ins *Gewahr* meines Gedächtnisses nehme. Und dort *be-wahre* ich es dann. Ich gebe darauf *Acht*, ich hüte es, *wahre* es. Wenn ich es *wahr* genommen habe, hüte ich das in *Wahr* Genommene. Das heißt, ich trage auch Verantwortung dafür.

So also könnte *wahr* gedacht werden. Oder so müsste *wahr* gedacht werden, wenn aus irgendwelchen Gründen die Wortgeschichte anders verlaufen

wäre. Aber was ist, was wäre dann das Abstraktum dessen? Die Abstraktbildung *Wahrheit*? Ist *Wahrheit* so etwas wie das Wesen des *Wahren*, des – so könnte der Genitiv lauten – *Wahrens*? Ist *Wahrheit* das Wesen des *Wahrens*? Läuft demnach an der Universität der Diskurs des *Wahrens*, des In-Obhut-Nehmens, des Hüterns?

Angesichts der Tradition (Rezeption?) der Institution Universität erscheint das in gewisser Weise plausibel: Unter den Talaren der Muff von Tausend Jahren ...

Aber was ist es, das die Universität *wahrt*? – probenhalber vorausgesetzt, meine durch Lesefehler hervorgerufene Assoziationskette macht irgendeinen Sinn. Was *wahrt* die Universität? Ist da etwas, das durch die Universität *gewahrt* wird, *gewahrt* werden könnte? Vielleicht auch nur: war da etwas, das durch die Universität *gewahrt* wurde? Oder hätte *gewahrt* werden können? Irgendwanneinmal?

Was wahrt die Universität?

Jacques Derrida schreibt in „*Die unbedingte Universität*“, er sehe diese unbedingte Universität „zutiefst verbunden mit dem, was man Literatur nennt, im europäischen und modernen Sinn des Wortes: die Literatur als das Recht, alles öffentlich auszusprechen, ja ein Geheimnis zu wahren, und sei es im Modus der Fiktion“ (Derrida 2001: 15). Das kam mir in den Sinn anlässlich der Frage, was es ist oder sein könnte oder gewesen sein könnte, das die Universität *wahrt*: ein „Geheimnis“ *wahren*, und sei es im Modus der Fiktion ...

Entgegen meinem absichtlichen Missverstehen und Verdrehen der Bedeutungen des *Wahren* und des *Wahrens* könnte dies – ein „Geheimnis“ *wahren* – vielleicht so verstanden werden, dass die Universität der Ort sei, an dem „Geheimnissen“ nachgegangen würde, um diese zu enträtseln. Die Universität wäre demnach der Ort, an dem das „Geheimnis“ insofern *gewahrt*, d.h. *wahr* gemacht wird, als dass das *wahr* zu Machende in die Unverborgenheit – so Heideggers Rückübersetzung der griechischen „*alitheia*“ – geholt wird. Das Geheime, Verborgene wird ins Licht, die „Lichtung“, in die *Wahrheit* geholt. Das träfe sich mit gängigen Vorstellungen davon, was an einer Universität geschieht: Forschung wird verstanden als Klärung des Unklaren, als Beantwortung offener Fragen. Un- oder noch nicht Verständliches wird verständlich gemacht.

Derridas Rede vom *Wahren* des „Geheimnisses“ ist jedoch anders zu verstehen. Das Geheimnis soll gerade nicht ent-rätselt, aus der Verborgenheit

geholt werden. Das „Geheimnis“, das die Universität *wahrt*, soll „Geheimnis“ bleiben. Es soll paradoxerweise *als* „Geheimnis“ *gewahrt* werden, in der Universität und durch die Universität.

Am anderen Ort schreibt Derrida über sich, vielleicht über sich als Professor einer Universität: „Ich gleiche einem Boten der Antike, einem Laufbur-schen, dem Kurier dessen, was wir uns gegeben haben, kaum einem Erben, einem gebrechlichen Erben, unfähig zu empfangen sogar, sich zu messen an dem, was er in der Verwahrung hat, und ich laufe, ich laufe, um ihnen eine Nachricht zu bringen, die geheim bleiben soll, ... und ich falle fortwäh-rend“ (Derrida 1989: 13).

Ich benutze dieses Zitat gern, wenn ich zur Darstellung bringen will, worin ich die Profession des Lehrers sehe. Paideia, Pädagogik ist Nachrichten-übermittlung. Es ist eine Art Kommunikation. Villem Flusser sieht in dem „Prozess, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthal-tenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt“, sogar die „Kernfrage der menschlichen Kommunikation überhaupt“ (Flusser 2000: 235-351, 309).

Verwahrung

Kommunikation sollte nicht auf einen Übertragungsprozess von Informati-on reduziert werden. Kommunikation sorgt für die Autopoiesis des Sozial-systems. Ihre Medien sind immer auch kommunikale Mittler. Nicht-Kommunikation bedeutet darum Exkommunikation, Rauswurf aus dem sozialen Band, aus dem Diskurs. Auch im Falle der Paideia. Nicht-Kommunikation von im Gedächtnis einer Generation Enthaltenem in das Gedächtnis der nächsten hat Exkommunikation zur Folge.

Dabei geht es nicht um esoterische Geheimwissenschaften o.ä. Wenn hier von einem „Geheimnis“ die Rede ist, das die Universität *wahrt*, so ist dieses grundsätzlich in Anführungszeichen zu denken. Vielleicht soll das, was Derrida als „Geheimnis“ beschreibt, „geheim“ bleiben, weil es gar nicht enträtselt werden kann. Vielleicht geht es um das, was nicht ausgesprochen, nicht einmal gewusst werden kann, weil es das Sprechen, die Sprache, das Wissen auf grundlegende Weise bedingt. Vielleicht existiert es nur „im Modus der Fiktion.“ Verbote treten oft da auf, wo es um Unmöglichkeiten geht. Vielleicht bezeichnet das „Geheimnis“ die blinden Flecke des *wahr* Nehmens.

Ein „Geheimnis“ ist etwas, von dem man nicht sagen kann, was es ist – außer, dass es ein „Geheimnis“ ist. Der Inhalt des „Geheimnisses“ ist „ge-

heim“, nicht bekannt (jedenfalls nicht allen). Ein „Geheimnis“ ist vergleichbar einem Signifikanten, dessen Verknüpfung zum zugehörigen Signifikat versperrt ist durch eine irgendwie geartete Barriere. Dem antiken Nachrichtensklaven z.B. wurde die zu übermittelnde Botschaft auf den Hinterkopf tätowiert. Mit dieser in gewissem Sinn *medientechnologischen* Bedingung ist für ihn selbst unlesbar, „geheim“, was er in *Verwahrung* hat.

„Geheimnis“ bezeichnet nichts (Bekanntes), eine Leerstelle, abbildungslogisch jedenfalls. Es bezeichnet nichts (Bekanntes), außer dass es nichts (Bekanntes) bezeichnet. Ein Briefumschlag nur. Ein Brief, dessen Umschlag aus irgendwelchen Gründen nicht geöffnet und sein Inhalt folglich nicht gelesen werden kann.

Kommunikationstheoretisch lässt sich das „Geheimnis“ fassen als ein um seine semantische Ebene beraubtes Kommunikat. Die Botschaft ist auf ihre syntaktische Dimension reduziert. Ein solches „Geheimnis“ deutet sich in James Colemans I.N.I.T.I.A.L.S. an. Es wird im engsten Wortsinn ausbuchstabiert: Kommunikation operiert auf der Ebene der Buchstaben, nicht der der Worte.

In dieser Weise lese ich Derrida, wenn er vom Überbringen einer Nachricht, die „geheim“ bleiben soll, schreibt. Nicht um die semantische Dimension der Nachricht, die ausdrücklich „geheim“, also um das Semantische beraubt bleiben soll, geht es ihm, sondern um deren Syntax. Um Bedingungen der Übertragung, der Tradition, des *Wahren(s)*, der *Paideia* ... um syntaktische, grammatikalische Bedingungen, um – ich interpoliere – im weiteren Sinne medientheoretische und medientechnologische Bedingungen der als Kommunikationsprozess verstandenen *Paideia*.

Gewahr

Derridas „Geheimnis“ ist, „was wir uns gegeben haben“: Ein, vielleicht *das* Kommunikat der *Paideia* im Medium der Universität. Der Einsatz Neuer Medien *in*, *neben* und vielleicht auch *anstelle* der Universität sollte im Wissen um das „Geheimnis“, das die Universität *wahrt*, beobachtet werden. Aus aktuellem Anlass des E-Learning-Hypes darf deshalb gefragt werden: Lässt sich das „Geheimnis“ in E-learning-Plattformen *verwahren*? Lässt sich das „Geheimnis“ up- und downloaden?

E-Learning in derzeitiger Praxis heißt zumeist, dass Lehrmaterialien, die, bevor es E-learning gab, in Büchern, als kopierte Zettel oder auf Overheadfolien usw. existierten, nun auf Festplatten gespeichert sind. Wenn diese Festplatten eingebaut sind in Server, dann können viele Clients darauf

zugreifen. Die Clients (Studierenden) können gleichzeitig darauf zugreifen, so wie viele Augen zeitgleich eine einzige Overheadprojektion sehen können. Sie können das aber auch zeitlich versetzt tun, „asynchron“ nach aktuellem Jargon. So wie mehrere Studierende ein Buch (nicht ein einzelnes, sondern mehrmals das gleiche) lesen können, als Hausaufgabe z.B., am frühen oder späten Nachmittag oder abends, eben ganz wie sie wollen: „individualisiertes Zeitmanagement“, „persönliches Lerntempo“ usw.

Das hat ohne Zweifel einige Vorteile gegenüber den Overheadfolien etc. Ich muss die so genannten Seminarordner in den Copy-Shops rings um den Campus nicht mehr auf aktuellem Stand halten und die geklauten Kopiervorlagen regelmäßig ersetzen. Nun stelle ich das Material einfach auf den Server und die Studierenden laden es sich herunter und drucken es sich zuhause oder, wo immer sie wollen, aus. Und wenn ich mich an die gesetzlichen Vorschriften des Copyright halten will, dann verseehe ich die entsprechende Serverregion mit einem Passwort, das ich nur den Seminarteilnehmern verrate. Mir spart das eine ganze Menge Arbeit und Zeit. Aber das war's dann auch. Es erleichtert die Distribution. Aber trägt es – so verstanden – zum *Wahren* der Universität bei?

Die leichtere Distribution könnte in gewisser Weise sogar von Nachteil sein. Es ist nämlich etwas ganz anderes, ob man sich das Studienmaterial mit ein paar Mausklicks besorgen kann oder, ob man zur Universitätsbibliothek gehen muss (möglicherweise trotz schlechten Wetters), sich mit der Ordnung der Kataloge (und u.U. dem Bibliothekspersonal) auseinandersetzen muss bis man das Buch tatsächlich in der Hand hält und es dann endlich auf den Kopierer legen kann, nachdem man das passende(!) Kleingeld in den Automaten gesteckt hat. Es ist vorstellbar, dass auf diese Weise besorgte Lernmaterialien irgendwie schwerer, bedeutungsvoller, vielleicht in gewissem Sinne *wahrer* sind.

Das soll nicht heißen, dass die Universität auf den Einsatz der Neuen Medien verzichten sollte und stattdessen nur jene eben beschriebenen, eher unökonomisch und ineffizient erscheinenden Distributionsweisen pflegen sollte. Es soll damit nur erwähnt sein, dass das noch nicht alles war, dass mit der Distribution von Wissens-Päckchen die Funktionen der Universität (und die Möglichkeiten der Neuen Medien) noch nicht erschöpft sind. Zu bedenken wäre außerdem das durch den *Einsatz* der Neuen Medien in der Universität und um die Universität herum potenzierte Ausmaß der Virtualisierung der Kommunikation, Diskussion, Publikation, Archivierung, das unmittelbare Weltweit-Werden der Lesbarkeit (Derrida 2001: 25 f.) und die

damit verbundene Notwendigkeit, die Begriffe des *Virtuellen* und des *Wahren* und des *Wahrens* zu überdenken – in der Universität.

Zum gegenwärtigen, sich als E-Learning-Euphorie äußernden Diskussionsstand um den *Einsatz* der Neuen Medien in der Universität ist zunächst einmal zu bemerken: Die Universität ist weder eine ökonomisch effiziente Ausbildungsstätte, noch eine auf Output optimierte Wissensfabrik, die ihre fertig geschnürten Wissens- oder KnowHow-Päckchen auf E-learning-Plattformen vorhält und deren Studenten (Clienten) diese Päckchen dann herunterladen und sich aneignen und dadurch z.B. zu Lehrern werden können. Nein! Die Aufgabe der Universität ist es nicht, Lösungen für Probleme zu geben, für die es schon Lösungen gibt. Die Universität gibt „Geheimnisse.“ Sie gibt Probleme, und zwar echte, solche, für die es die Lösungen eben gerade noch nicht gibt.

wahr geben

Meine siebenjährige Tochter Sinje lernt gerade Lesen. Ich habe sie anlässlich meines Versuchs, Universität, Bildung und Neue Medien zusammenzudenken, einen für die erste Klasse viel zu komplexen Text zum Lesen gegeben. Im Sinne eines dramaturgischen Bogens sei damit auf den Prolog verwiesen.

[vi:] ... *wieder eine* ... [gɔ] ... [gɔ] ... [e:] ... [n'] ... [e:] ... [r'] ... [a:] ... [tɔ] ... [i:] ... [o:] ... [n'] ... [ge:ner'atsjɔn] ... ? ... [s'] ... [ʃ] ... [ʃ'pə'] ... [s'] ... [pə] ... [æ:] ... [tɔ] ... [ə] ... [ə] ... [s'] ... [s'] ... [spə'] ... *später* ... [k'] ... [k'] ... *kannten* ... *wir* ... [tsvai] ... [ne:] ... [tsver] ... *zwar* ... *den Inhalt* ... *der* ... [ge:] ... [gə'] ... [ʃ] ... [s'] ... [tse:] ... [ha:] ... [i:] ... [tse:] ... [ha] ... [tə'] ... [e:] ... [n'] ... [g'ʃi:ç] ... *Geschichten* ... *nicht* ... [me:] ... [r'] ... *mehr* ... *doch wir* ... [kɔ:nte:n] ... [k'] ... [o:] ... [n'] ... [t'] ... [e:] ... [n'] ... *konnten* ... *noch* ... *die Geschichten* ... *vom* ... [e:rzæ:le:n] ... *Erzählen* ... *der* ... *Geschichten* ... [e:] ... [er] ... [ze'] ... [æ:] ... [ha:]... [el] ... [e:] ... [en] ... *erzählen* ... *erzählen* ... [u:] ... [u:] ... [mu:r] ... *muss* ... [gə'] ... [ge:] ... [n] ... [u:] ... [y:]! ... [ge:] ... [n] ... [y:] ... [geny:gn] ... *genügen?* ... *und* ... *es* ... [ge:n] ... [ge:] ... [gə'] ... [te:] ... [gə'] ... [gə'] ... [tə:] ... [geny:gte:] ... *und* ... *genügte*.

James Coleman führt mit I.N.I.T.I.A.L.S. die Worte, die Sätze, die Buchstaben, das Symbolische vor als Abkürzungen, als Wiedererkennungszeichen eines Texts, der sehr viel komplexer ist, als es auf Anhieb erscheint.

Coleman analysiert die *Wahrnehmung*, das *wahr* Nehmen und zugleich in höchst subtiler Weise das *Wahren* als eine Form von Paideia, von Kommunikation, auch von *wahr* Geben. Er fordert das Individuum heraus, sich als Teil des Kollektivs zu bestimmen, unterlässt es aber, die dazu notwendigen Codes bereitzustellen. Er bringt *Wahrnehmung* zur Darstellung, als singuläre Leistung, nicht teilbar und nicht diskutabel, und zugleich als schmalen Grad im Übergang zum Symbolischen, zu den Normierungen des Kollektivs, zum *wahr* Gegebenen. – Einfach, aber genial vorgeführt am Beispiel des Lesenlernens.

And return to words

Gershom Sholem lässt seine Geschichte der Kabbala in eine kabbalistische Geschichte über die Geschichte der Kabbala münden:

„Wenn der Baal-Schem etwas Schwieriges zu erledigen hatte, irgendein geheimes Werk zum Nutzen der Geschöpfe, so ging er an eine bestimmte Stelle im Walde, zündete ein Feuer an und sprach, in mystische Meditationen versunken, Gebete – und alles geschah, wie er es sich vorgenommen hatte. Wenn eine Generation später der Maggid von Meseritz dasselbe zu tun hatte, ging er an jene Stelle im Walde und sagte: ‚Das Feuer können wir nicht mehr machen, aber die Gebete können wir sprechen‘ – und alles ging nach seinem Willen. Wieder eine Generation später sollte Rabbi Mosche Leib aus Sassow jene Tat vollbringen. Auch er ging in den Wald und sagte: ‚Wir können kein Feuer mehr anzünden, und wir kennen auch die geheimen Meditationen nicht mehr die das Gebet beleben; aber wir kennen den Ort im Walde, wo all das hingehört, und das muß genügen.‘ – Und es genügte. Als aber wieder eine Generation später Rabbi Israel von Rischin jene Tat zu vollbringen hatte, da setzte er sich in seinem Schloß auf seinen goldenen Stuhl und sagte: ‚Wir können kein Feuer machen, wir können keine



Gebete sprechen, wir kennen auch den Ort nicht mehr; aber wir können die Geschichte davon erzählen“ (Gershom Scholem: Die jüdische Mystik, zitiert nach Kilcher 1998: 345).

„Wieder eine Generation später kannten wir zwar den Inhalt der Geschichten nicht mehr, doch wir konnten noch die Geschichte vom Erzählen der Geschichten erzählen, und das muß genügen – und ... es ... [ge:n] ... [ge:] ... [gə'] ... [te:] ... [gə'] ... [gə'] ... [tə:] ... [geny:gte:] ... und ... *genügte*“ (Kilcher 1998: 345).

Literatur

- Basting, Barbara. 2002. Projektionskunde. Der irische Künstler James Coleman wird sechzig. <http://www.xcult.ch/texte/basting/01/coleman.html> (8.9.2002).
- Derrida, Jacques. 1989. Die Postkarte von Sokrates bis an Freud und jenseits. 1. Lieferung: En-vois/Sendungen. Berlin.
- Derrida, Jacques. 2001. Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.
- Drosdodowski, Günther. 1989. Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Flusser, Vilém. 2000. „Vorlesungen zur Kommunikologie.“ In: Ders.: Kommunikologie, Frankfurt/M.
- Kilcher, Andreas. 1998. Die Sprachtheorie der Kabbala als ästhetisches Paradigma. Die Konstruktion einer ästhetischen Kabbala seit der frühen Neuzeit. Stuttgart/Weimar.
- Litz, Christian. 2002. Ein Gefühl, das du auf der Erde nie haben wirst. Warum der Astronaut Ulrich Walter jedem empfehlen würde, einen Kurztrip ins All zu buchen. http://www.brandeins.de/magazin/archiv/1999/ausgabe_02/leitbilder/artikel1.html (8.9.2002).
- Pazzini, Karl-Josef. 2003. „Praxis und Exzellenz. Oder die Suche nach der Wahrheit. Anmerkungen anlässlich des Berichts der sog. Dohnanyi Kommission.“ In: ewi-Report, Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 27, 18-21.

Abbildungen

- Abbildungen zu James Colemans I.N.I.T.I.A.L.S.: <http://www.diacenter.org/exhibs/coleman/projected/> (8.9.2002).
- Andere Abbildungen: Torsten Meyer 2003.

Die Universität als Schutz für den Wahn

In der Ankündigung dieser Vorlesung hieß es: „Die Universität ist der Wahrheit verpflichtet. Dazu muss sie dem Wahn Asyl bieten. Tut sie das nicht, wird sie vom Wahn ergriffen.“ Das ließ sich vorweg noch leicht und mit Spaß an der Formulierung hinschreiben. Mittlerweile ist deutlich, dass die in der Formulierung mitgedachten Möglichkeiten der Abgrenzung des Wahns etwa von der Wahrheit oder der Vernunft genau der Untersuchungsgegenstand ist, um den die folgenden Gedanken kreisen werden.¹

Universität der Wahrheit verpflichtet

Dass die Universität der Wahrheit verpflichtet sei, wird als Überzeugung nicht mehr allgemein geteilt. Sie ist weniger unbedingt denn je (Derrida 2001), sie wird orientiert an der Nützlichkeit, etwa als Tor² zu fungieren, etwa für die Metropolregion Hamburg Wissen zu liefern und brauchbare Absolventen in der richtigen Stückzahl. Diese Kriterien sind mit einer Verpflichtung auf Wahrheit erst einmal nicht deckungsgleich. Die Universität wird damit in ein Verhältnis von Ansprüchen und Bedingungen eingespannt, die zu erfüllen sind. Das, was geleistet werden muss, ist einigermaßen klar. Forschung und Lehre dienen dann der Erfüllung dieser Ansprüche. Die Ansprüche können nach Meinung des Wissenschaftssenators, der Unternehmensberatungsfirma McKinsey und des Namengebers für das Papier, Klaus von Dohnanyi, errechnet werden und in einem grandiosen Ausgriff auf die Zukunft³, der die Planungsgewissheit des realen Sozialismus um fünf Jahre in den Schatten stellt, auf eine Zeitschiene gesetzt werden.

Nach Wahrheit zu streben, gilt in einem solchen Konstrukt als hoffnungslos veraltet, sentimental und realitätsfremd, vielleicht gar etwas wahnhaft. Weder die notwendig aggressiven Momente von Wahrheit, die an Hergebrachtem begründete Zweifel produzieren, weder der Angriff auf scheinbar Sicheres, noch die kreative Komponente einer Unbedingtheit können in solche Sandkastenspiele sich einlassen.⁴

„Empirie“

Wahrheit wird, wenn sie in einen lokalpolitischen Verwertungs- und Sparzusammenhang gerät, ersetzt durch Nützlichkeit. Wahrheit wird dann – im Haushaltsdeutsch geschrieben – „gedeckelt.“ Aus Wahrheit wird Richtigkeit,

also eine Antwort auf die Frage, ob das erreicht worden ist, was vorher als Ziel festgelegt wurde. Wo bleibt da die Innovation, das durch Forschung anders produzierte Begreifen von Bekanntem. Das bildet sich auch in den Organisationsvorschlägen für die Universität ab. Sie werden nicht mehr inhaltlich bestimmt, sondern in einem Organisationsentwicklungskauderwelsch.

Eine solch universitätswidrige Orientierung von Forschung und Lehre an Richtigkeit, an Überprüfbarkeit, an einer sich rechnen müssenden Relation von Einsatz, Investition und Erfolg, an einer an der Struktur der Sichtbarkeit orientierten Empirie, die Messbarkeit suggeriert, werden die vormals unsichtbaren Zusammenhänge einer jederzeit und an jedem Ort nachvollziehbaren Wiederholung zugänglich macht. Die Fixierung auf Sichtbarkeit lässt alles Unsichtbare, Unplanbare, gar Unbewusste zunächst unter Verdacht stehen, nicht exakt zu sein, nicht klar und distinkt, potentiell wahnhaft.

Unsichtbar sind aber zunächst einmal das Denken, Fühlen, Imaginieren der anderen, der Bezug zwischen Signifikant und Signifikat. Ist nicht auch Lesen eine halluzinatorische Praxis, Schreiben und Sprechen; immer wieder geht es um Signifikate, die nicht da sind, die evoziert werden, ohne die man überhaupt nichts versteht?

Im Gegenzug gälte es also, gerade das zu erforschen, was alles nicht sichtbar wird, was alles gesehen, gehört, gesprochen wird, was nicht da ist, zu untersuchen wäre die grundsätzlich halluzinatorische Struktur der Wahrnehmung. Das Sichtbarmachen etwa durch bildgebende Verfahren wäre demnach mit anderen magischen Praktiken zu vergleichen. Auch im Bereich der Erziehungswissenschaft wird in der Lehre permanent von Abwesendem, von Verborgenen geredet. Gerade die Zukunft, auf die hin erzogen wird, ist so sichtbar nicht. Pädagogik schlägt sich dauernd mit grundlegenden Paradoxa herum. Eben diesen paradoxen Status gilt es zu verteidigen, nicht indem man so tut, als könne man ihn beseitigen. Zu erforschen und in der Lehre praktisch vorzuführen ist, in welcher sozialen Form soviel Unsichtbares, z.B. auch die Prozesse der Übertragung, aushaltbar sein könnten, ohne dass man es in einen elfenbeinernen Turm wegsperren muss, in einen Narrenturm?

Die angeblich empirisch gesicherten Prognosen führen zu einer Konzeption des Lebens als Kette von Entscheidungen zwischen Optionen. Es wird so getan, als könne man über die Zukunft entscheiden und für diese Entscheidungen müsse man Verantwortung tragen. Es gibt dann keine Überraschungen, keine Glücksfälle, kein Pech, keine Schicksal, dafür aber Schuld

zu Hauf. Daran kann man nur verrückt werden oder sich zum Ablass bei den abgesicherten Therapieverfahren bemühen.

Lüge

Um von der unhinterfragten Forderung nach Sichtbarkeit einen Eindruck zu geben, komme ich kurz auf ein Forschungsprojekt zu sprechen, das sich mit einem spezifischen Umgang mit Wahrheit auseinandersetzt, der Lüge, die allerdings die Möglichkeit der Wahrheit voraussetzt:

Es wird weiter daran gearbeitet zu überprüfen, ob ein Mensch lügt. Diese Überprüfung muss im Sichtbaren sich darstellen lassen. So haben es schon die ersten Lügendetektoren versucht und so wird weiter experimentiert. Der klassische Lügendetektor ist in Verruf geraten, weil er in der Praxis zu oft versagt hat. Jetzt aber wird alles anders.

„Um Lügen direkt am Ort ihrer Entstehung, im Gehirn, zu fassen, begannen die Psychologen Lawrence A. Farwell und Emanuel Donchin von der University of Illinois Anfang der 90er Jahre damit, die so genannten ereignisbezogenen Potentiale [Wer bezieht das wie auf Ereignisse? KJP] heranzuziehen. [...] Die beiden Psychologen griffen bei ihren Experimenten auf die bewährte P300-Komponente zurück, die im Großhirn etwa 300 Millisekunden nach der Darbietung von Sinnesreizen nachzuweisen ist. [...] Die Aufgabe bestand darin, tatbezogene Informationen [Wer stellt den Tatbezug her? KJP] – über die nur Schuldige verfügen – so zu präsentieren, dass sie dem Täter das verräterische Potential entlockt. [...] In der Zwischenzeit hat Farwell die Technik mit Unterstützung durch den amerikanischen Geheimdienst CIA verbessert. Statt der P300-Komponente wird nun ein umfassender Hirnwellen-Fingerabdruck registriert“ (Degen 2001: N1).

Es wird der Versuch unternommen, das Reden und Zuhören, die Zeugnenschaft überflüssig zu machen. Sichtbares, schon Gesehenes wird mit Sichtbarmachung kombiniert. Dass dort vorgängig aus der Perspektive des Wissenden eine Konstruktion vorgenommen werden muss, die Gewissheit erst sichert, wird dabei übersehen. Vernachlässigt man das, kann man sehen, was die Wahrheit ist.

„Psychologen an der University of Michigan haben die Fachwelt kürzlich mit einer einfachen Variante überrascht. Statt die Hirnaktivität mit Elektroden zu registrieren, hielten sie lediglich die Reaktionszeit fest. Probanden, die aufrichtig die Angabe machten, ein dargebotener Stimulus sei ihnen unbekannt, drückten die ‚Nein‘-Taste binnen einer halben Sekunde. Bei Lügern zog sich dieser Akt über mehr als eine Sekunde hin. Selbst als man

ihnen den Zusammenhang erklärte und Gelegenheit zum Trainieren gab, konnten sie nicht schneller drücken“ (Degen 2001: N1).

Praxis/ Passungsverhältnisse

Wenn nicht an sichtbaren Daten (Wer hat sie gegeben? Wer hat sie wie sichtbar gemacht?), soll sich das Denken an der Praxis überprüfen lassen, soll zu seiner kontrollierbaren Anleitung dienen oder in der anderen Variante soll die existierende alltägliche Praxis erweisen, ob richtig gedacht worden ist, um Gewissheit zu erzeugen. Es geht dabei immer um Passungsverhältnisse, um schließbare Systeme. Aus der individuellen Perspektive würde man von der Struktur einer dyadischen Symbiose sprechen. Die gibt es aber selbst in der glücklichsten Schwangerschaft nicht, weil diese nur dann glücklich ist, wenn ihr Aufbrechen oder, sagen wir, die Geburt des einen Symbiosepartners mitgedacht werden kann, eine Öffnung ins unabsehbar endliche Leben.

Wenn Wahrheit auf Richtigkeit, auf Anschlussfähigkeit⁷ und Passung zurückgenommen wird, so ist das eine Reaktion auf die produktiven Folgen der Aufklärung.

In der Folge der Aufklärung konnte nicht mehr bestimmt werden, was die Wahrheit sei, nur mehr eine prozessuale oder viable Richtigkeit, deren Rekursivität nach externen, wissenschaftsfremden Kriterien der Gewissheit verlangt. Gegen diese muss verstoßen werden, wenn man Alternativen ahnt, aber diese noch nicht feststellen will. Dieses Risiko wird dem Individuum aufgebürdet, gilt als im Bereich des Psychologischen anzusiedelnde Fähigkeit, es gehört nicht zum Diskurs der Wissenschaft selber. Diese Orientierung hat es delegiert (oder sie ist gezwungen worden, es zu delegieren) an meist ökonomische Vorstellungen von Nützlichkeit.

Die Erkennungszeichen der Zugehörigkeit zur Profession liegen in der Beachtung der vorgeschriebenen Methoden, die aber nur nachträglich einigermaßen gesicherte sein können. Gelingt die Bewältigung des Problems, dann wird man gut. Werden keine außerordentlichen und dann doch nützlichen Früchte erkannt, wird man evaluiert an den Kriterien der nachträglich voraussehbaren Normen, ersatzweise an wissenschaftsexternen Vorgaben (Anschlussfähigkeit), man wird schuldig.

Es wird zu suchen sein nach anderen sozialen Formen, in und aus denen Wissenschaft voranschreiten kann. Denn die skizzierte, zirkuläre Prozessform hat Strukturähnlichkeit mit dem pathologischen Wahn. Die Orientierung an externen Kriterien der Nützlichkeit und Wirtschaftlichkeit hat Ähn-

lichkeit mit der Verordnung und Einnahme von Neuroleptika. Neuroleptika bringen den für den Leidenden wie etwas anders für den Behandelnden unerträglichen, ängstigenden, isolierenden Wahn zum Schweigen. Das ist manchmal notwendig. Erleichternd auf jeden Fall.

Wahn/Melancholie

Aristoteles wird zugeschrieben, dass er die Frage gestellt habe:

„Aus welchem Grunde sind alle Männer, die Überraschendes geleistet haben – sei es in der Philosophie, sei es in der Politik, sei es in der Poesie oder in den bildenden Künsten – offensichtlich Melancholiker?“ und nennt dabei ausdrücklich Empedokles, Sokrates, Platon (Bekker 1831, hier nach Heidegger: 271).

In der Folge interpretierte Marsilio Ficino „Melancholie“ als „göttlichen Wahn“ und damit die Melancholie als die „Krankheit“ der Gelehrten und der Genies.⁶ Von daher nährt sich die Redeweise der Nähe von Genie, Wahn und Wahnsinn.

Dabei wurde Wahn aber nicht in der uns gegenwärtig geläufigen, ausgrenzenden Weise verstanden. Die Einengung des Wahnbegriffs ist eine Folge der Befreiungsbewegung des Rationalismus weg von dem sicheren Hafen der Glaubensgewissheit. Dessen Folgen sind immer wieder in den letzten Jahrzehnten diskutiert, denunziert und kritisiert worden. Es bleibt dabei aber letztlich unklar, von welchem gesichert scheinenden Ort diese Kritik geschieht, insbesondere im Hinblick auf die Bestimmung dessen, was als Wahn zu gelten hat.

Gänzlich ungeklärt bleibt dabei die frei werdende Angst, Aggression, die Frage der Art und Weise der Machtausübung und der Gewalt.

Ein Diskurs, der auf diese Schwierigkeiten hin sich als soziales Band inszeniert, ist die Psychoanalyse. Pointierter Ausdruck davon ist Freuds Erwägung:

„Es bleibt“, so Freud im Jahre 1911, „der Zukunft überlassen, zu entscheiden, ob in der Theorie mehr Wahn enthalten ist, als ich möchte, oder in dem Wahn mehr Wahrheit, als andere heute glaublich finden“ (Freud 1973: 133-204). Freud formuliert diese Ungewissheit gegen Ende seiner Analyse des Schreberschen Textes *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken*. Zu dieser Einschätzung gelangt er in der Konfrontation mit Geschriebenem, dessen Autor sich selber als Nervenkranker bezeichnet (Schreber 1973). Freud stellt



sich sofort die Autorenfrage. Unmittelbar vor dem hier Zitierten schreibt Freud:

„diese und manche andere Einzelheiten der Schreberschen Wahnbildung klingen fast wie endopsychische Wahrnehmungen der Vorgänge, deren Annahme ich hier einem Verständnis der Paranoia zugrunde gelegt habe. Ich kann aber das Zeugnis eines Freundes und Fachmannes dafür vorbringen, dass ich die Theorie der Paranoia entwickelt habe, ehe mir der Inhalt des Schreberschen Buches bekannt war“ (Freud 1973: 133-204).

Freud bemerkt, dass ihn der Umgang mit dem Wahn als Autor, als identifizierbare Ursache in Zweifel zieht. Er befürchtet den Vorwurf des Plagiats, es verschwimmen die Grenzen. Nur ein Freund könne bezeugen, dass er der wahre Autor sei.

Freud versucht, die Äußerungen des paranoischen Wahns auf seine Struktur hin zu verstehen. Dabei gelangt er abermals – die erste Feststellung dieser Art findet sich in der Reflexion über die Arbeit mit den Hysterikern – an die Grenzen einer nach bekannten Methodologien wissenschaftlich zu gewinnenden Gewissheit und überschreitet sie. Er geht über den durchaus in den Wissenschaften gebräuchlichen Hinweis hinaus, dass erst in Zukunft erwiesen werden könne, ob seine Überlegungen falsch oder richtig seien. Er stellt zudem die Frage danach, ob die Theorie, die er in dieser Arbeit produziert hat, Wahn enthält, sogar mehr Wahn, als er möchte. Ein bisschen Wahn wäre nicht so schlimm, könnte man ergänzen. Und er stellt die Frage, ob der Wahn mehr an Wahrheit enthält, als manche heute glaublich finden. Er schreibt so, als könnten sich beide gegenseitig infiziert haben. Die Grenze zwischen Wahn und Theorie, die definitorische Sicherheit einer Ausschließung und gegenseitigen Abschottung ist zumal durch die Beachtung des Unbewussten verloren gegangen.

Jedes Wissen erzeugt neuerdings etwas, das man nicht weiß, erzeugt Unschärfen, lässt neu Wünsche entstehen, die in ihm selber nicht gleichzeitig mit formuliert werden können. Gewusstes erzeugt Vergessen, Vergessenes verschwindet aber nicht einfach, sondern heftet sich in Spuren an das, was man mit Bewusstsein sagen und schreiben kann an, wird durch Signifikanten angespielt und formt Rezeption und Performanz, z.B. durch Versprecher oder Fehlleistungen. Psychoanalyse wird symptomatisch für den nicht erkannten Mangel der Wissenschaft und der Universität als Institution – in anderer Weise ist das die Kunst –, symptomatisch für die Ausschlüsse, die die neuzeitliche Wissenschaft hat auf sich nehmen müssen. Die Psychoanalyse findet sich in einer unsicheren Abgrenzung zum Wahn, in einem

fast durchgehenden Ausschluss aus der Universität, es sei denn als Wissensbestand.

Zur Geschichte des „Wahns“

Ist der Wahn heute eher der Bezeichnung einer krankhaften Erscheinung vorbehalten, so steckt darin, wie bereits ein Blick in das Historische Wörterbuch der Gebrüder Grimm zeigt, eine Reduktion. Die Brüder Grimm führen Beispiele dafür, dass der Wahn als eine Art Prozessform von Wissen fungiert hat.

Das Wissen erscheint als ein „Wahn im Perfekt“, sofern es dem Wähnen, der Neugierde, dem Streben, dem Hoffen, dem Begehren als Kristallisationsform folgt. Nach Grimm könnte *wahn* verwandt sein mit *venari* (jagen, begehren, erstreben, lieben) und auf diesem Wege mit Venus.

Der Wortgebrauch macht keine scharfe Unterscheidung zwischen gesichertem Wissen als Ergebnis und Wahn als Paranoia, wörtlich: neben der Vernunft. Rainer Kokemohr hat darauf hingewiesen: „Solches Wissen [nach der Reduktion der Gewissheitsfrage Descartes auf die Gewissheit des Zweifels im Denken, KJP] hat die Struktur eines isolierten Objekts. Es ist herausgenommen aus dem Kosmos vorprädikativer Welt- und Sachbezüge. Sein logischer Ort ist auf die prädikative Sphäre begrenzt“ (Kokemohr 2003).

So sucht das Wissen, das heute in den Universitäten zirkuliert, nach Abnehmern, muss wie ein Produkt beworben werden, weil es sonst vielleicht niemand brauchen kann. Der Ausschluss der vorprädikativen, nebenprädikativen und nachprädikativen Wirkungen und Voraussetzungen des Wissens und seiner Produktion hat den Verwertungsdruck auf die Universität erhöht.

Mit diesem kann man bestenfalls listig mit ironischer Distanz umgehen.

Ort der Wahrheit

Wahrheit hat keinen empirischen Ort. Wahrheit ist etwas Überschießendes. Man kann es auch als Begehren bezeichnen. Wahrheit hat nur einen logischen Ort. Dessen Fixierung, der Versuch, diesen logischen Ort zu einem real existierenden zu machen, den logischen mit einem sozialen Ort in Zeit und Raum zu verwechseln, der bestimmbare Verfahren bereithält, wie Gewissheit zu produzieren sei, die dann auch leicht bedrohlich wirkt, führt fast notwendig zu wahnhaften Zügen im heutigen psychiatrischen Sinn.⁷ Die Unbedingtheit eines logischen Ortes wird nicht ohne Folgen verwechselt mit einem real existierenden Ort. – Das ist das, was gegenwärtig mit der

Universität geschieht. – Abgesehen davon, dass das als eine Verkenning zu bezeichnen ist, werden jede Menge Rationalisierungen nötig und tatsächliche Bedingungen, in Tabellenform abzuheften, müssen gefüllt werden.

In der Lacanschen Psychoanalyse wird dem terminologisch Rechnung getragen: An die Stelle der Wahrheit des analytischen Diskurses tritt eine Logik des Realen (Kleiner 2002: 96), des Unmöglichen, das durch Verbote gnädig verdeckt wird, eine Logik des Restes, der antreibt.

Künstliche Ungewissheit

Verkürzt könnte man sagen: Der nicht ausschließbare paranoische Zug neuzeitlicher Wissenschaft, die den Wahn auszuschließen sucht, rührt daher, dass Descartes sich künstlich in die Situation der Ungewissheit versetzt hatte. Der Psychoanalytiker Sciacchitano umschreibt das so:

„Ich erschaffe mir eine künstliche Ungewissheit, indem ich Wahrnehmungen, logische und mathematische Überlegungen, bewährte Überzeugungen außer Geltung setze, um die Gewissheit nicht mehr bloß auf der Kenntnis der Ursache, sondern auf sich selbst zu gründen, das heißt auf die Gewissheit der eigenen Ungewissheit. Ich, das zukünftige Subjekt der Wissenschaft, bin es, der ich festlege, dass ich all das, was ich weiß, gar nicht weiß – um das Wissen auf ein gleichsam sicheres Fundament stellen zu können“ (Sciacchitano 2002: 33 f.).

Die künstliche Ungewissheit erzeugt lediglich eine denkende Existenz des Individuums, geschlechtslos und in ein paranoides Szenario eingetaucht, wie Harry Potter. Die Erfahrung zeigt, dass das Individuum nicht unbedingt weiß, was es denkt, dass es immer auch noch etwas anderes denkt, das es nur nachträglich konstruieren kann, wie Freud aufzeigte und im nächsten Schritt Lacan dies auf die Ungewissheit des Anderen erweitert. Instruktiv dargestellt im Gefangenensophisma (der volle Titel lautet hier einschlägig: „Die logische Zeit der Assertion der antizipierten Gewissheit. Ein neues Sophisma“ [Lacan 1945]) Im Gefangenensophisma wird gezeigt, dass die Logik temporalisiert zu denken ist und in den Diskurs um die Wahrheit die soziale Diskurskomponente des Risikos, des Muts, des Vertrauens und des Handelns im rechten Augenblick, eine Zeit zum Begreifen und die Hast des Schließens eingewoben sind. Wissensproduktion (Urteilsfindung) wird sozialisiert und erweist zunächst als Akt und in der Formulierung nur nachträglich und nicht wiederholbar ihre Wahrheit. Ein Akt im Lacanschen Verständnis hat als Effekt eine retroaktive Veränderung der Bedingungen des eigenen Sprechens, man erkennt sich und andere dann nicht unmittelbar

wieder. Man ist zumindest ein wenig verschieden. Das ist etwas anderes als die Auflösung eines imaginären Widerstandes, als die Überschreitung eines Verbotes, sondern eine unausweichliche Veränderung des Maßstabes. Es gibt dann einen Moment der Inkommensurabilität, ein Auftauchen des Subjekts in einem Status, der Strukturähnlichkeit hat mit Liebe und dem Durcheinander der Verliebtheit.

Durch die von Descartes erstmalig vorgenommenen Operationen fehlt wissenschaftlichen Ergebnissen die Qualität der Gewissheit, wie sie aus den in der Neuzeit für die Wissenschaft durch Säkularisierung abgeschnittenen Quellen des Hoffens, Glaubens und Liebens, aber auch der Angst und Aggressivität erst entstehen kann. Diese Momente verlieren fortan ihre Dignität, Gravität und Gravitation im Wissenschaftsbetrieb, nicht unbedingt in der individuellen Alltagspraxis etwa des universitären Wissenschaftlers, wohl aber in den Prozessformen der Wissensproduktion selber.

Am Rande (Lehrer)

Dadurch wird eine spezielle Profession immer wichtiger, die genau die individualisierbaren Eigenheiten dem verallgemeinerten Wissen wieder anklebt, durch es hindurchgeht, Übersetzungsdienste für die nachwachsende Generation leistet oder ganz allgemein für diejenigen, die am Prozess der Forschung nicht beteiligt waren, beibringt, was sie nicht mitverfolgen konnten.

Verkürzung des Wähnens

Das sich seiner selbst klare und distinkte Denken musste in der künstlichen Reduktion auf die Gewissheit aus dem Zweifel Teile seiner selbst ausschließen und damit den Wahn und das Wähnen zurechtstutzen, die Wege zum Wissen werden als Prozesse unwichtig, die erforderliche Urteilskraft in Methoden mechanisiert. Erst dann kann Lehre modularisiert werden. Die Motive, sich mit isolierten Abstrakta (ohne Fleisch und „Trieb“) zu befassen, müssen extern angeklebt werden. Sie wirken wie Dekorationsvorschläge auf Heringsdosen, genannt wird dies zu Unrecht „Didaktik“.

Neues Wissen hat – so kann man aus dem von Grimm aufgezeichneten Wortgebrauch schließen – als Vorbedingung die Fähigkeit und den Mut zu wähnen, eine leere Stelle zu erkennen, sie zu formulieren, genauer zu umschreiben. Sie bedarf des Vertrauens, wähnen zu dürfen, ohne diagnostiziert zu werden, also Vertrauen entwickeln zu können, Vertrauen nicht nur in die

fertigen Formen neuen geprüften Wissens, was kein Vertrauen mehr ist, sondern auch in die Wirkungen eines nicht desinfizierten Sprechens.

Wahn wurde vor dem neuzeitlichen Einschnitt im Kontext gebraucht als „*flüchtiges festhalten*“, als der Versuch vorherzusehen; *Wahn* war ein Ausgriff auf Zukunft. Er changierte zwischen Hoffnung, Erwartung und Verdacht, dass etwas in einer bestimmten Weise sein könne, das man aber noch nicht genau wisse, vielleicht auch nie wissen könne, dennoch aber der Wahrheitsfindung, der unabschließbaren dient. In diesem Sinne ist der Wahn vielleicht eine Einbildung, bezeichnete eine Sehnsucht nach mehr Gewissheit, ein Verlangen, er galt gar als die „hoffnungsselige stimmung des liebenden“ (Grimm 1865: 602-645, Sp. 606). Der Prozess der Wissensgewinnung und die Kriterien, die an diesen angelegt wurden, veränderten sich in der Neuzeit, so dass Goethe formulieren konnte:

„besonders bezeichnet *wahn* die unsichere nicht genügend begründete oder nicht allgemein geteilte meinung eines einzelnen oder mehrerer“ (Grimm; Grimm 1865: Sp. 617).

Hier zeigt sich die isolierende, in Quarantäne bringende, veränderte Definition des Wahns. Freud wies darauf hin, dass keine Begründung ausreicht,⁸ um von hier aus wieder Gewissheit zu erlangen, es sei denn durch eine mit Gewalt ausgestattete Institution, die jenseits vom Streben nach Wahrheit Fakten setzen kann, erreichbare Antworten zumindest formal vorgibt, meist in Anlehnung an Ansprüche, die zeitnah zu befriedigen sind.

Gegenüber den Kriterien der Wissenschaftlichkeit tritt mehr und mehr die Unsicherheit, die Vorläufigkeit, die individuelle Meinung in der Wortbedeutung „Wahn“ in den Vordergrund. Der Wahn wird zu „belieben, gutdünken, vorurtheil“ (Grimm 1865: Sp.617). Er wird dem Individuum zur Korrektur aufgegeben (Franzen 2002).

Allmählich, verstärkt durch den juristischen Diskurs, der die individuelle Zurechnung in Form von Ursache und Wirkung verlangt, tritt Wahn in Gegensatz zu Wahrheit. Wahrheit ist dann nicht mehr vorläufiges Resultat eines fehlbaren Urteilsspruchs, sondern erwiesene Übereinstimmung mit sichtbaren Fakten.

Ein wichtiges Element der Wissensproduktion selber gerät so immer mehr unter Verdacht, der Wissensgewinnung abträglich zu sein. „während nach der älteren auffassung *wahn* den gegensatz zum *wissen* bildet, tritt das wort jetzt in gegensatz zur *wahrheit*“ (Grimm 1865: Sp. 831). – Den Mut der Formulierung Freuds kann man an dieser Aussage ermesen. – Die Gewinnung von Wissen, soweit sie singulär, im oder am Individuum selber statt-

findet, ist nicht mehr Darstellungsform im Prozess der Wissenschaft, erst recht nicht Bestandteil der Geltung von Theorie, allenfalls der Künste.

Dennoch kann dieser Prozess nicht zum Verschwinden gebracht, höchstens verdrängt werden.

Der Übergang von Wissen in die Öffentlichkeit wird normiert. Den Reinigungsprozess vollzieht die Institution Universität. (Auch die Gegenstände selber, die Hinweise aufs Reale sein könnten, werden weitgehend aus der Universität entfernt – im Gegensatz zum Museum).

Ihre Gewissheit, ihr Selbstvertrauen kann die Universität dann nur noch in den Abnehmern, den Kunden in und außerhalb der Universität finden.

Entsubjektivierung der Wissenschaft

Es ist schon oft geschrieben worden, dass die mit dem Namen Descartes belegten Veränderungen das Subjekt auf der Ebene der Logik als eines erscheinen lässt, das sich selbst nicht weiß. Das Subjekt bezeichnet eine Kluft bzw. das Subjekt „ist“ eine Kluft (Žižek 2001: 39). Der Mensch versucht, Zugang zu finden zum Ding an sich, zur absoluten Wahrheit, zur Unmittelbarkeit. Das, was der Mensch begreifen kann, ist aber phänomenal, also nur in dem Bereich auffindbar, der in Erscheinung tritt. Dass etwas unzugänglich bleibt, lässt eine Sphäre entstehen, die zwischen dem liegt, was phänomenal erscheint und dem, was unzugänglich (noumenal) ist. In dieser Kluft konstituiert sich als Relation das Subjekt, z.B. im psychoanalytischen Setting.

Hegel vollzieht mit der Metapher des Subjekts einen Bruch mit der Tradition der Aufklärung. Und diese Wendung kann man durchaus als einen kritischen Kommentar lesen zur eben zitierten Äußerung Goethes. Er kehrt die Metapher des Subjekts um.

„Das Subjekt ist nicht länger das Licht der Vernunft, das dem nichttransparenten, undurchdringlichen Stoff (der Natur, der Tradition usw.) gegenübergestellt ist; sein innerster Kern, die Geste, die den Raum für das Licht des *lógos* öffnet, ist absolute Negativität, die ‚Nacht der Welt‘, der Punkt des schieren Wahnsinns, in dem phantasmagorische Erscheinungen von Partialobjekten ziellos umherstreifen. Folgerichtig gibt es keine Subjektivität ohne diese Geste des Zurückweichens; deshalb hat Hegel völlig Recht, wenn er die übliche Frage, wie der Fall/die Regression in den Wahnsinn möglich sei, umkehrt: Die entscheidende Frage lautet vielmehr, wie das Subjekt fähig ist, sich aus dem Wahnsinn emporzuarbeiten und die ‚Normalität‘ zu erreichen. Das heißt: dem Rückzug – ins Selbst –, dem Durchtrennen der

Verbindungen zu den Umwelten, folgt die Konstruktion eines symbolischen Universums, die das Subjekt auf die Realität als eine Art Substitutionsformation projiziert, die dazu bestimmt ist, uns für den Verlust des unmittelbaren, präsymbolischen Realen zu entschädigen. Ist jedoch nicht, wie Freud in seiner Analyse von Daniel Schreber geltend macht, die Herstellung einer Substitutionsformation, die das Subjekt für den Verlust der Realität entschädigt, die knappste Definition der paranoischen Konstruktion als Versuch des Subjekts, sich selbst vom Zerfall seines Universums zu heilen?“

An solchen Konstruktionen arbeitet zumindest die Erziehungswissenschaft aktiv. Sie weiß das aber so nicht. Es wäre zu untersuchen, wie sich das auf den Forschungs- und Lehrbetrieb auswirkt.

Wissenschaft allmählich „wahnfrei“

Mit der neuzeitlichen Methodologie, basierend auf einem verkürzt rezipierten Descartes – nämlich um seine Künstlichkeit verkürzt, diese wird als Ergebnis vorausgesetzt, als permanent im Sozialen von Raum und Zeit aufzuführende Fiktion nicht realisiert –, erscheint die Wissenschaft allmählich „wahnfrei“, ihre Methoden führen zum Ausschluss des Wahns und fassen sein breites Spektrum zusammen in ein paar Kanäle: „individuelle Marotten“ (mad scientist), Künste, privatisierten Religionen, Krankheiten, die mit wissenschaftlichen Mittel selber zu bekämpfen sind und von der Wissenschaft definiert werden.

Der Wahn gerät so in Gegensatz zur Wirklichkeit. Das hat Folgen im Sozialen: Diejenigen, die es nicht vermögen, in die notwendigen Wandlungsprozesse des Wähnens (abgespalten in individuelle Kontingenz) hin auf gesichertes Wissen sich einzulassen, werden an den Rand der Gesellschaft verbannt, der Wahn kehrt in eben so fester Form wieder, wie er durch den Ausschluss formiert wurde, etwa im (Staats-)Terrorismus, Fundamentalismus oder eben auch im individuellen Wahn – durchaus gewaltsam.

Diese merkwürdige Selbstsicherheit wissenschaftlicher Definitionsmacht zeigt sich in geläufigen Formen der Wahnbestimmung:

J. Schöpf schreibt in Erläuterung zu ICD-10. F22.0 „Wahnhafte Störungen: „Pathogenese, Ätiologie: Zur Entstehung von wahnhaften Störungen ist wenig bekannt. Die einzelnen Wahnformen sind nosologisch heterogen. Bei der Genese des Verfolgungswahns wurden psychische Faktoren als mitbeteiligt angesehen. So ist nach E. Kretschmer die Person mit sensitivem Beziehungswahn eine empfindsame, übergewissenhafte, zu Selbstzweifeln

neigende Persönlichkeit. Sie erlebte wiederholt kränkende Erlebnisse, bis das sog. Schlüsselerlebnis einer erneuten Kränkung die Krankheit zum Ausbruch brachte. Paranoide wahnhaftige Störungen treten vermehrt bei Schwerhörigen und Ausgewanderten auf.

Andererseits besteht bei Verfolgungswahn oft eine vermehrte Häufung paranoiden Züge, was auf eine genetische Komponente hindeutet“ (Schöpf 2003: 131).

Eine gewisse Nähe von Forschern zur beschriebenen Charakteristik ist nicht zu übersehen, auch nicht im Folgenden.

„Hauptmerkmal ist Wahn, ohne dass die Kriterien einer Schizophrenie oder einer psychotischen affektiven Krankheit erfüllt sind. Der Wahn ist systematisiert und nicht bizarr, d.h. er widerspricht nicht von vornherein jeglicher Wirklichkeit. Es können mehrere Wahnideen vorliegen, die aufeinander bezogen sind. Halluzinationen sind mit der Diagnose vereinbar, wenn sie nicht konstant vorliegen. Depressive Symptome dürfen zeitweise vorliegen, jedoch muss der Wahn auch außerhalb der Depression bestehen.“⁹

Prof. Dr. med. Volker Faust, Arbeitsgemeinschaft psychosoziale Gesundheit schreibt:

„Der Wahn: das komplexeste Phänomen seelischer Störungen. – Es gibt nicht viele seelische Symptome, die man selbst in der Allgemeinheit zu verstehen meint. Vom Wahn jedenfalls glauben die meisten zu wissen, um was es sich handelt. Die Fachleute sind sich da schon nicht mehr so sicher. *Denn der Wahn ist das wahrscheinlich komplexeste Phänomen seelischer Störungen und gehört mit zum schwierigsten, was Diagnose, Arzt-Patient-Verhältnis und damit Therapie anbelangt.* Auch ist er keinesfalls auf schizophrene Psychosen beschränkt, sondern kann auch Depressionen und hirnorganisch bedingte Krankheiten betreffen.

Obgleich ein Wahn meist rasch erkennbar und relativ sicher von anderen Symptomen zu unterscheiden ist, gibt es nicht einmal eine allgemein anerkannte Definition. Am besten nachvollziehbar heißt es: [...]

- Wahn ist die krankhaft entstandene Fehlbeurteilung der Realität.

An dieser Fehlbeurteilung wird mit absoluter Gewissheit und unkorrigierbar festgehalten, selbst wenn sie im Widerspruch zur Wirklichkeit, zur eigenen Lebenserfahrung und zum Urteil gesunder Mitmenschen steht.“

Unter anderem bleibt hier zu fragen, was hier unter „Realität“ verstanden wird.

Häufig will der Wahnkranke seine wahnhafte Überzeugung gar nicht korrigieren. Für ihn ist sie unerschütterlich und unanfechtbar. In seinem übrigen Denken vermag er dabei sogar folgerichtig zu urteilen.

So ist der Wahn nicht nur eine Störung des Denkens oder Urteilens. Er ist auch Ausdruck einer veränderten Umweltbeziehung. Und vor allem ist der Betroffene unfähig, dieses subjektive Bezugssystem, eigentlich ein „Wahn-Gefängnis“ zu wechseln, seinen Wahn-Symptomen also zu entrinnen.

Spätestens hier drängt sich der Vergleich mit der wissenschaftlichen und künstlerischen Forschung auf (insbesondere mit letzterer). Siehe auch die kurzen Ausschnitte aus der weiteren Darstellung: „Formen des Wahnerlebens

- Wahnstimmung: Alarmstimmung, alles so unheimlich, bedrohlich, sonderbar, ‚es liegt etwas in der Luft‘, aber was? Folge: Angst, Argwohn, Misstrauen, Verunsicherung, Ratlosigkeit, Schreck, Bedrohungsgefühle usw. Vielleicht aber auch Gehobenheit, Beseligung, Zuversicht. Kurz: Es ist etwas los. Meist im Vorfeld wahnhaften Erlebens.

- Wahneinfall: plötzlich auftauchende wahnhafte Überzeugung, Eingebung, Erleuchtung. Beispiele: Verfolgung, Beeinträchtigung, aber auch Berufung, Erhöhung usw.

- Wahngedanken: gedanklich nur mit dem Wahn befasst, also wahnhaftes Grübeln, Verknüpfen, Erklären usw.

- Wahnwahrnehmung: reale Wahrnehmung aus alltäglichen Vorkommnissen erhalten eine andere, für den Betroffenen wirklichkeitsgerecht erscheinende, für den gesunden Beobachter krankhafte Bedeutung. [...]

- Wahnarbeit: Der Wahn wird durch weitere Symptome bewiesen, begründet, abgeleitet, ausgestaltet, kurz: bearbeitet.

- Wahninnerungen: Die Vergangenheit wird rückwirkend wahnhaft umgedeutet.

- Wahnsystem: systematischer Ausbau eines regelrechten Wahnsystems. [...]¹⁰

Auch vor der Neuzeit gab es Verrückte, gab es Leute, die im Wahnsinn verblieben und einer besonderen Behandlung durch die sie umgebende Gesellschaft erfuhren und erlitten. Momente des Wahns waren eingebettet in Glaubensgewissheiten, aber durchaus als produktiv anerkannt.

Ist das Wähnen zunächst auf Gewissheit ausgerichtet (als Effekt des sicheren Wissens), so konnte dieser Prozess durch Glauben, da, wo man nichts wissen kann und muss, durch Hoffnung, da, wo noch keine Gewissheit ist, als vorübergehender Zustand der begehrenden Erregung (Verliebtheit) oder

der Spannung der Ungewissheit (Angst), weil nicht Beherrschbarkeit, anregend in einer Mischung aktiver und passiver Zustände in Richtung auf das Objekt des Begehrens erhalten werden (Liebe).

Es gibt also zwei Tendenzen, die den Wahn aus dem Umfeld des Wissens (im Prozess der Wissensgewinnung, wie der Institution) austreiben, die nicht unabhängig voneinander gedacht werden können: Die Säkularisierung und die neuzeitliche Aufklärung. Als unkritisierte wird Wissenschaft in der Alltagswelt zur Stütze der Gewissheit, die im Wissenschaftsprozess selber so nie zur Wirkung kommen könnte, die Säkularisierung gebiert Sekten und Designerreligionen.

Die Folgen für die Individuen sind Disziplinierung des Wähnens, Aufgabe, dieses im Zaum zu halten, Haltepunkte zu finden, die den Wahn in all seiner Ungewissheit in Gewissheit unter Bezugnahme auf Wissenschaft überführen können.¹¹ Gelingt dieser Übergang nicht, resultiert ein Ausschluss aus der symbolischen Ordnung (bis hin zur Entmündigung). Dieser „Wahn“ dreht dann in sich selber, wird zum Anker der Gewissheit, die gewaltsam produziert wird. Er wird zur systematisierten, besonders in der paranoischen Form, unangreifbaren, jedenfalls mit Mitteln rationalen Argumentierens nicht mehr erschütterbaren Gewissheit.

In diesem Zustand ist Wahn bestenfalls, wenn er denn formuliert wird, noch als der Versuch zu verstehen, wieder Anschluss zu finden an die umgebende Gesellschaft.¹² Meine Vermutung ist – gewonnen in der Vorbereitung eines Forschungsprojektes mit dem Titel „Wahn, Wissen, Institution“ zusammen mit Marianne Schuller und Michael Wimmer –, dass sich durch den starren und bestimmten Ausschluss des Wähnens und des Wahns aus dem Prozess der Gewinnung des Wissens, Wissenschaft und ihre Institutionen, z.B. die Universität, vom Wahn infiziert werden und umgekehrt der Wahn, so wie er dann definiert erscheint, von den Prozeduren und vor allem den Medien der Wissenschaft angesteckt erscheint. Wir befinden uns also in einer Situation, die ich mit einem Zitat aus Derrida fassen möchte:

„... Wir besitzen kein *gemeinsames Maß*, das durch ein Drittes gegeben wäre. Das muss sich in jedem Augenblick neu erfinden, ohne Absicherung, ohne Hilfestellung durch ein Absolutes. Anders gesagt: Der Wahnsinn, ein bestimmter ‚Wahn‘, *muss* jeden Schritt des Denkens belauern und im Grunde über das Denken wachen, wie es auch die Vernunft tut“ (Ewald 1991).

Zum Schluss möchte ich noch auf zwei Diskurse hinweisen, in denen das hier skizzierte Problem bearbeitet wird, auf Psychoanalyse und Kunst:

Erfindung der Psychoanalyse

Aus der Erfahrung der Arbeit in der Psychoanalyse kann man zu der Überzeugung gelangen, dass Psychoanalyse in der Wiederaufnahme einer in der westlichen Neuzeit abgebrochenen Tradition der Deutung, verstanden als performativer Akt, zum skizzierten Problem etwas beitragen könnte.

Die Erfindung der Psychoanalyse war unter anderem eine Reaktion auf Leiden, das mit den Mitteln, Verfahrensweisen einer naturwissenschaftlichen Medizin nicht mehr begriffen oder behandelt werden konnte. Anfänglich begab sie sich dem Modell der modernen Wissenschaften entsprechend ebenso wie diese auf die Suche nach einer positiv rekonstruierbaren Wahrheit. So beabsichtigte Freud beispielsweise, den an Reminiszenzen leidenden Patienten zu einer objektiven Erkenntnis vergangener Ereignisse zu verhelfen.

An Wilhelm Fließ schrieb er dann von der „sicheren Einsicht, dass es im Unbewußten ein Realitätszeichen nicht gibt, so daß man die Wahrheit und die mit Affekt besetzte Fiktion nicht unterscheiden kann“ (Masson 1986: 284), er sah also keine Möglichkeit einer positivistischen Feststellung der Wahrheit.

„Immerhin“, so schreibt Peter Widmer, „war damit die Tür zu einer Auffassung von Wahrheit aufgestoßen, die sich nicht an der Übereinstimmung eines Urteils mit einer Sache orientiert, sondern der Wahrheitsbegriff von der Beziehung des Subjekts zum Mangel her auffasst“ (Widmer 1997: 135), Wahrheit artikuliert sich dann als das, was man nicht hat, über das man nicht verfügen kann, als Ahnung eines Verlustes, mit dessen Anerkennung ein Begehren konstituiert wird, dieses bedarf des Gesetzes, um das Spiel von Attraktivität und Distanz zu artikulieren, zu „sagen“, dass hier und jetzt nicht alles möglich ist. Eine Beziehung zum Gesetz wird über eine Deutung hergestellt, gerade da, wo kein Bezug unmittelbar anzuleiten ist. Wahrheit, um deren passagère Setzung (Deutung) man nicht herumkommt, ist dann Resultat von Metaphernbildung, also vollem, metaphorischen Sprechen, das dem Fluss der Metonymien (leeres Sprechen) Haltepunkte gibt und damit erst Realität schafft. Wahrheit ist so im Diskurs nicht zu erreichendes Ziel, sondern ein Versuch, Setzungen zu halten und wieder aufzulösen.

Gewissheit liegt dann in Fortführung von Descartes Konsequenz aus dem künstlichen Zweifel nicht mehr nur im Rekurs auf das denkend sich selbst bezeugende (erzeugende) Subjekt, sondern im sozialen Band des Diskurses und seiner Einrichtung. Der Übergang, die Übertragung vorprädikativer

Erfahrung zu prädikativer, wird performativ zu einer Annäherung an eine nicht zu habende Wahrheit, auf die aber nicht verzichtet wird. Wahrheit wird dann ethisch. Nur so kann das Subjekt in Erscheinung treten. Es geht um das Wagnis, sich zu täuschen. Dieses Wagnis äußert sich nicht in der Durchführung eines Experimentes, sondern einer Deutung, die Herstellung eines überraschenden, oft nicht konstruierbaren, vielleicht nur nachträglich rekonstruierbaren Zusammenhangs.

Das hat Konsequenzen für die gesamte Organisation und die Institutionalisierung der Psychoanalyse, die noch nicht – auch nicht von weiten Teilen der Psychoanalyse selbst – begriffen wurden: in Andeutungen.

Es gibt die Kur (ohne Aufzeichnung), basierend auf Hören und Sprechen, das nachträgliche Schreiben, die Briefwechsel Freuds, die Mittwochsgesellschaft, die psychoanalytische Vereinigung, die Strukturierung der Ausbildung (Weitergabe des psychoanalytischen Wissens), das kollegiale Gespräch

...

Deutungen versuchen, Setzungen vernehmbar zu machen.

Der Ausgangspunkt war: Gewissheit ist nicht mehr zu erlangen auf dem Hintergrund der Anforderungen neuzeitlichen Denkens und der entsprechenden Sozialformen. Dennoch gibt es alltagspraktische „Gewissheiten“, als Serien von Setzungen, denen wir als endliche Lebewesen auch während der methodisch angeleiteten Reflexion begegnen.

Immer geht eine Setzung voraus, an der wir zwar qua unserer „Materialität“ beteiligt sind, die aber von etwas anderem abhängt. Die Setzung durchschauen wir nicht, sie erscheint uns als von woanders her kommend. Sie ist Anzeichen einer Heteronomie – zumindest für das als autonom gedachte und unterstellte Individuum. Von dieser Setzung weiß man nicht woher sie kommt, man kann sie nicht ergreifen oder einfach mit einer neuen Setzung aus der Welt schaffen. Gleichzeitig erscheint es naheliegend, dass man nur durch weitere Setzungen überhaupt existieren kann.

Diese Setzungen, gerade die in der Alltagspraxis verschwindenden, dennoch wirksamen, kann man erforschen, durch Verlangsamung, Abkoppelung, methodisch arrangierte Fremdheit.

Beispiel Rückriem

Rückriems Granitblöcke liegen nicht im Diskurs der Wissenschaft, aber knapp daneben¹³. Sie lassen nur die Möglichkeit, sie auszublenden oder sie

in einen Kontext einzubeziehen oder sie tatsächlich fortzuschaffen, neue Setzungen vorzunehmen.



Setzungen sind unbeherrschbar wie unbeherrscht. Sie erzeugen, schreibt Dieter Mersch, „eine Spur jenseits von Intentionalität oder Verweisung, die noch nichts besagt oder besagen will“ (Mersch 2002: 176).

In der Kunst, z.B. bei Rückriem, wird versucht, einen solchen Prozess ansichtig zu machen (Mersch 2002: 177). Die Bohrungen, Schleifungen oder Spaltungen, die dem noch ungeformten Granit zugefügt werden, „wären Zeichnungen eines *Leidens*, wie die Furchen, die geschlagen werden müssen oder die Splitter, die anfallen, wenn etwas anderes entstehen soll, die hier wiederum auf dem Wege der Reflexion, der ‚Metazeichnung‘ ausgestellt werden: Zerstörungsmale [und Gestaltungsmaie zugleich, KJP], die zurückbleiben, zwar verwischt und überschrieben werden können, deren Verwischung und Überschreibung aber erneut Spuren erzeugen, die dem Material untilgbar eingeschrieben werden“ (Mersch 2002: 177).

Davon kann bisher Wissenschaft und ihre soziale Einrichtung, die Universität, nichts wissen.

Rückriem zeigt eine minimale, aber gewaltige Setzung, die es überhaupt erst möglich gemacht hat, den Granit dieser Beschaffenheit an diese Stelle zu bringen, mehr nicht. Und hier entfaltet die Arbeit ein Eigenleben, gerät in einen anderen Kontext. Und ist da.

Mit dieser Kränkung hat Wissenschaft umzugehen, nur so kann sie sich vom „sauberen“ pathologischen Wahn abgrenzen, der gerade mit den unvordenklichen Setzungen nicht zurechtkommt. Im Umgang mit der Kränkung kann Wissen dann nicht mehr als zu erzeugende und weiterzugebende Substanz verstanden werden, mit einem Beipackzettel oder

Gebrauchsanleitungen, sondern als Granitblock mit Sprenglöchern, der erst durch weitere Anwendungen zu einer Bedeutung kommt.

In der Psychoanalyse sind Verfahrensweisen entwickelt und z.T. in die Wissenschaften aufgenommen worden, die die Setzungen als Setzungen thematisieren können, nicht als ewige Gewissheiten (im Glauben verankertes oder geprüftes Wissen). Die Psychoanalyse hat sich da, wo sie produktiv blieb, immer wieder in andere Diskurse hineinbegeben, sie durchkreuzt, ihre Setzungen umformuliert. Ferner ist sie in der Kur *in actu* permanent mit der Anforderung der Auflösung von Metaphern, also von Symptomen konfrontiert, das schafft Ungewissheit und erhöht die Not, einst hilfreiche Metaphorisierungen zu verlassen, sich selbst mindestens ebenso zu lieben wie sein Symptom, das heißt Symptome manchmal aufzugeben, das heißt, Konflikte, Paradoxien, Mangel, Verfehlen, Schuld wieder virulent werden zu lassen.

Das, was in der Kur passiert, bleibt nach den Kriterien einer empirischen Überprüfbarkeit immer ein Geheimnis, es gibt Zeugenschaft, der Analysant kann erzählen, der Analytiker kann berichten. Selbst eine Videoaufnahme würde nur ein *abstract* dessen liefern, was keiner der beiden je gesehen hat. Aber nie könnte sie die imaginäre Produktion, die sich weder in Worten noch in Gesten zu erkennen gibt, wiedergeben.

Die Ungewissheit greift im Setting selber. Man ist sich nah und keiner weiß, was der andere tut, geschweige denn denkt oder fühlt. Im Wesentlichen sind Worte zu vernehmen, oder eben Schweigen.

Ein Analysant dreht sich um auf der Couch: „Ich wollte mal sehen, ob sie noch da sind.“ – „Und bin ich noch da?“ – Lachen / Anzeichen, dass Ungewissheit aushaltbar ist –. Der Analytiker fragte weiter: „Wissen Sie jetzt mehr als vorher?“ – „Ich weiß jetzt, dass Sie nicht schlafen.“ Er schlief nicht, der Wächter des Schlafes, der Traum hatte frei. Es bestand Anschluss ans Symbolisieren, ans Sprechen. Mehr war nicht zu sehen als die Voraussetzung dafür.

Das Nicht-Sichtbare – Bildung

Das Nicht-Sichtbare gibt den Schutz, den Vorwand dafür, dass wir Bilder produzieren können, Bilder halten uns zusammen, uns je einzelnen aber auch zusammen. Diese Bildproduktion, auch Bildung genannt, braucht Stützen im Sichtbaren, in den Wahrnehmungsmöglichkeiten. Das ist Aufgabe einer Institution. Sie verhilft zu den Grenzen. Jenseits dieser Grenzen beginnt etwas anderes. Grenzen provozieren eine Übersetzung, eine Ver-

schiebung und Verdichtung, generieren unterschiedliche Praxisformen, die uns helfen, den Mangel zu ertragen, auf der Suche nach der Wahrheit zu bleiben. Innerhalb von Grenzen können wir so für eine Zeit meinen, dass wir das Gleiche sehen oder bei einem Symposium das Gleiche trinken und essen, also Genossen auf Zeit sind, genießen.

Was es heißt, dass die Universität der Wahrheit verpflichtet sei, wird offen bleiben müssen.

Zu einer erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Abhandlung über den Wahrheitsbegriff fehlt hier nicht nur die Zeit, es scheint mir auch erforderlich, Überlegungen zu einer Verankerung der Frage im Sozialen einer Universität anzuschließen, also mit der Frage nach der Wahrheit, die Frage der Institution und der Organisation zu behandeln. Meine These ist, dass es sich lohnen würde, dazu Kunst, wie ich es im Anschluss an Mersch angedeutet habe, und Psychoanalyse in ihrer institutionellen Verfasstheit vom Setting bis zu der eigenartigen Theoriebildung als einer der frühen Reaktionen auf den Anschluss des Wahns aus der Wissenschaft zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 In der Zwischenzeit fanden viele Treffen mit Michael Wimmer und Marianne Schuller zur Vorbereitung eines Forschungsprojektes „Wahn – Wissen – Institution“ statt, die Problematik des gegenwärtigen Verständnisses von Wahn erwies sich dabei eines umfänglichen Projektes würdig. Diese Gespräche haben auch den Nebeneffekt, dass ich nicht mehr genau angeben kann, von wem die Gedanken im Einzelnen kamen. Die Verantwortung für das hier Notierte übernehme ich. So spricht der Clown, das Ich.
- 2 Im Leitbild der Universität Hamburg steht als Motto: „Universität Hamburg – Tor zur Welt der Wissenschaft“. Der bestimmte Artikel fehlt.
- 3 Wer hätte vor zehn Jahren voraussehen können, welche wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen heute etwa den Arbeitsmarkt für Akademiker bestimmen?
- 4 In der Tat bereitet das Festhalten, das trotziges Festhalten an einem emphatischen Wahrheitsbegriff Schwierigkeiten. Vgl. Meyer in diesem Band.
- 5 Eine beliebte Formulierung in der Reform der Lehrerbildung, vgl. Hamburger Kommission Lehrerbildung: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, hg. von Josef Keuffer; Jürgen Oelkers, Weinheim: 2001.
- 6 Auf die dahinterliegende Säfte- oder Humoraltheorie kann ich hier nicht eingehen. Nur soweit: Die Galle, die schwarze Galle wurde in einem ungewöhnlichen Verhältnis bei den Genannten vermutet.
- 7 Wahrheit hatte mal einen Ort in Rom.

- 8 Es wäre durchaus lohnend zu rekonstruieren, wie diese Veränderung im Worteinsatz „Wahn“ zustandekam.
- 9 Zwischen den beiden von mir hervorgehobenen Sätzen herrscht ein leichter Widerspruch.
- 10 <http://www.volker-faust.de/psychiatrie/3.3.03>
Für die schwierige Unterscheidbarkeit von Paranoia und wissenschaftlichem Experiment gibt es einen strukturellen Beleg zumindest in der Wissenschafts- und Wahngeschichte, dafür geben Hahn, Person und Pethes zahlreiche Belege. Zum Beispiel: „Staudenmaiers Selbstversuche stellen den letzten Schritt in der hier dokumentierten Koevolution zwischen Experiment und Paranoia dar. Vgl. Torsten Hahn; Jutta Person; Nicolas Pethes (Hg.): Grenzgänge zwischen Wahn und Wissen. Zur Koevolution von Experiment und Paranoia 1850-1910, Frankfurt/M; New York: 2002, S. 12.
- 11 Strukturell übernimmt Wissenschaft hier eine Funktion der Religion.
- 12 Selbstheilung (Freud)
- 13 Sie finden sich neben dem Hauptgebäude der Hamburger Universität.

Literatur

- Bekker, Immanuel (Hg.). 1831. Aristoteles. Problemata. Aristotelis Opera. Bd. II. L 1. 953 a.
- Degen, Rolf. 2001. „Lügner leichter zu entlarven. Verräterische Hirnstromkurven zur Wahrheitsfindung/Reaktion auf Insider-Wissen.“ In: FAZ, 01.08.2001: N1.
- Derrida, Jacques. 1998. Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.
- Ewald, Francois. 1991. „Wahn muss übers Denken wachen. Ein Gespräch mit Jacques Derrida.“ In: Litera-taz: I/II.
- Freud, Sigmund. 1973. Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia. (Studienausgabe VII). Frankfurt/M.
- Heidegger, Martin. GA, Bd. 29/30.
- Kleiner, Max. 2002. „Der borromäische Knoten und andere Figuren des Realen.“ In: Riss. Zeitschrift für Psychoanalyse. Freud Lacan. Psychosen 53, 17. Jg., H. 1:87-106.
- Kokemohr, Rainer. 2003. „Nietzsches Schrei und das Risiko der Bildung.“ In: eWi-report 27, 11.
- Lacan, Jacques. 1996. „Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewißheit. Ein neues Sophisma.“ In: Norbert Haas/Hans-Joachim Metzger (Hg.). Jacques Lacan. Schriften. Bd. 3. Weinheim/Berlin: 101-121.
- Masson, Jeffrey M. 1999. Sigmund Freud. Briefe an Wilhelm Fließ. 1887-1894. Frankfurt/M.
- Mersch, Dieter. 2002. Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München.
- Sciaccitano, Antonello. 2002. Wissenschaft als Hysterie. Das Subjekt der Wissenschaft von Descartes bis Freud und die Frage nach dem Unendlichen. Wien.
- Schöpf, Josef. 1996. Psychiatrie für die Praxis. ICD-10-Diagnostik. Berlin/Heidelberg.
- Schreber, Daniel Paul. 1903/1973. Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken. Wiesbaden.
- Widmer, Peter. 1997. Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse. Wien.
- Zizek, Slavoj. 2001. Die Tücke des Subjekts. Frankfurt/M.

Über die Autoren

Helmut Butzmann (* 1944) stieg bereits 1966 in die Computerbranche ein und arbeitete seit 1969 als selbständiger Programmierer u.a. für Verlage, den Schmuck- und Fischgroßhandel sowie für Mineralölgesellschaften. Seit 1983 ist er geschäftsführender Gesellschafter eines mit einem Partner gegründeten Softwarehauses in Hamburg.

Rainer Kokemohr ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihrer linguistischen Aspekte an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Bildungsphilosophie Nietzsches, zur Bildungs- und Bildungsprozessstheorie (u. a. in transkultureller Kooperation), zur Konstitution von Intersubjektivität in Lehr-Lern-Prozessen und zur Biografieforschung. Seit 1986 Feldforschung, seit 1991 wissenschaftlicher Berater für den Aufbau einer Reformschule und seit 1999 für den Aufbau eines Instituts für die Lehrerbildung (Institut Pédagogique pour Sociétés en Mutation = IPSOM) in Kamerun.

Hans-Christoph Koller (* 1956) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zur Bildungstheorie und zur Qualitativen Bildungsforschung. Zuletzt: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink 1999; *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer 2004; Hrsg. (mit Rainer Kokemohr und Rainer Richter): „Ich habe Pläne, aber es ist verdammt hart.“ Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann 2003.

Andrea Liesner (* 1967) ist Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg mit den Arbeitsschwerpunkten Historische und Systematische Pädagogik, Bildung und Ökonomie, Gouvernamentalität der Gegenwart. 2001 Förderpreis des Kulturwissenschaftlichen Instituts des Landes NRW für die Dissertation: *Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur*

Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002. Zuletzt:

Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbständigkeitskult in Politik und Pädagogik, in: Markus Rieger-Ladich/Norbert Ricken (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag 2004; Wie ein Problem zur Lösung wird: Kontingenzbearbeitungen und Sicherheitsbedürfnisse im Bildungsdiskurs der Gegenwart, in: Alfred Schäfer/Michael Wimmer (Hg.). Tradition und Kontingenz. Münster u.a.: Waxmann 2004.

Torsten Meyer (* 1965) ist Juniorprofessor für „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Forschung und Lehre im Bereich multimedia mit einem Schwerpunkt in der Didaktik der Bildenden Kunst“ am Institut für ästhetische Erziehung und Leiter des MultiMedia-Studios im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Fragen um den Gebrauch von Medien und den Begriff des Mediums in verschiedenen pädagogischen Feldern, zuletzt:

Wahn(-) und Wissensmanagement, in: Pazzini/Schuller/Wimmer: Wahn, Wissen, Institution. Bielefeld: transcript (im Druck); Ästhetische Bildung im Neuen Medium. Über den Unterschied zwischen Medien und Werkzeugen, in: Ästhetik und Kommunikation, Nr. 125, 35/2004, S. 115-120; Bilden im Neuen Medium: mit Kunst, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens et al. (Hg.): bilden mit kunst, Bielefeld: transcript 2004, S. 277-286; Prioritäre Themen der [Lehrer] Bildung und von wo aus sie gedacht werden könnten: Ästhetische Bildung im Neuen Medium, in: Ermert/Brinkmann/Lieber (Hg.): Ästhetische Erziehung und neue Medien. Zwischenbilanz zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“, Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel 2004; Lemke/Meyer/Münste-Goussar/Pazzini (Hg.): Sense&cyber. Kunst, Medien, Pädagogik. Bielefeld: transcript 2003; Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript 2002; e-mails from <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>, regelmäßig in: BDK-Mitteilungen seit 3/2000.

Siehe auch <http://mms.uni-hamburg.de/meyer>

Karl-Josef Pazzini (* 1950) ist Professor für „Erziehungswissenschaft. Didaktik der Bildenden Kunst“ an der Universität Hamburg und Psychoanalytiker

in eigener Praxis. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Psychoanalyse, Ästhetischer Bildung, bildender Kunst, Medien und Museen. Zuletzt:

Herausgabe der Reihe „Kunstpädagogische Positionen“ (Hamburg University Press) und „Theorie bilden. Schriften des Fachbereichs Erziehungswissenschaft“ (transcript Verlag); Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 77, Bonn 1999; Hrsg.: J. Derrida: Als ob ich tot wäre. Übersetzung und Kommentierung eines Interviews mit J.D., 2000; Unschuldskomödien. Museum & Psychoanalyse 1, 2. Auflage 2000; Kontaktabzug. Medien im Prozeß der Bildung, 2001; Lemke/Meyer/Münste-Goussar/Pazzini (Hg.): Sense & cyber. Kunst, Medien, Pädagogik. Bielefeld: transcript 2003; Pazzini/Schuller/Wimmer: Wahn, Wissen, Institution. Bielefeld: transcript (im Druck).

Siehe auch <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>

Olaf Sanders (* 1967) war bis 4/2004 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und arbeitet derzeit als Studienrat im Hochschuldienst am Seminar für Pädagogik der Universität zu Köln. Zuletzt:

Romantik, Zerstörung, Pop. Opladen: Leske & Budrich 2000; Hrsg. mit Werner Friedrichs: Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript 2002; Jugend in Bewegung, Serie in PÄDAGOGIK, H. 1 bis 7-8/2003.

Siehe auch <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/sanders/>

Michael Wimmer (*1951) ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Veröffentlichungen zu Grundfragen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, zu Historischer Anthropologie, Alterität, Kontingenz und Gerechtigkeit, Dekonstruktion und Erziehungswissenschaft. Zuletzt:

The gift of Bildung: reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung. In: G. J. J. Biesta/ D. Egéa-Kuehne (Hg.): Derrida & Education, Routledge UK, London/New York 2001. Bildungsrui-
nen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: I. Lohmann/R. Rilling, R. (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen 2002. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissen-

schaft, 5. Jahrgang, Beiheft 1, hrsg. von L. Wigger/E. Cloer/J. Ruhloff/P. Vogel/Ch. Wulf: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Leske + Budrich 2002. Erziehung ohne Aufgabe: Pädagogik in Zeiten der Ungewißheit. In: J. Beillerot/Ch. Wulf (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2003. Mit Alfred Schäfer Herausgeber der Reihe „Grenzüberschreitungen. Pädagogik und Kulturwissenschaft“ (zuletzt erschienen: Machbarkeitsphantasien, Leske & Budrich, Opladen 2003. Tradition und Kontingenz, Waxmann, Münster/NY/München/Berlin 2004) Mitherausgeber der Reihe „Theorie Bilden“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaft.

Weitere Titel zum Thema Bildung

Jürgen Budde

Männlichkeit und gymnasialer Alltag

Doing Gender im heutigen
Bildungssystem

März 2005, ca. 250 Seiten,
kart., ca. 25,80 €,
ISBN: 3-89942-324-0

Thorsten Kubitzka

Identität – Verkörperung – Bildung

Pädagogische Perspektiven der
Philosophischen Anthropologie
Helmuth Plessners

Februar 2005, ca. 340 Seiten,
kart., ca. 27,80 €,
ISBN: 3-89942-318-6

Doris Weidemann

Interkulturelles Lernen

Erfahrungen mit dem
chinesischen ›Gesicht‹:
Deutsche in Taiwan

Oktober 2004, 346 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 3-89942-264-3

Landesverband der
Kunstschulen

Niedersachsen (Hg.)
bilden mit kunst

April 2004, 350 Seiten,
kart., 22,80 €,
ISBN: 3-89942-207-4

Claudia Lemke, Torsten Meyer,
Stephan Münte-Goussar,
Karl-Josef Pazzini, Landes-
verband der Kunstschulen
Niedersachsen (Hg.)

sense&cyber

Kunst, Medien, Pädagogik
2003, 332 Seiten,
kart., zahlr. Abb., inkl. Begleit-DVD,
23,80 €,
ISBN: 3-89942-156-6

Thomas Brüsemeister,
Klaus-Dieter Eubel (Hg.)

Zur Modernisierung der Schule

Leitideen – Konzepte – Akteure
Ein Überblick

2003, 426 Seiten,
kart., 26,80 €,
ISBN: 3-89942-120-5

Thomas Höhne

Pädagogik der Wissengesellschaft

2003, 326 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-89942-119-1

Torsten Meyer

Interfaces, Medien, Bildung

Paradigmen einer
pädagogischen Medientheorie

2002, 266 Seiten,
kart., zahlr. SW-Abb., inkl.
Begleit-CD-ROM, 26,80 €,
ISBN: 3-89942-110-8

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**

Weitere Titel zum Thema Bildung

Werner Friedrichs,

Olaf Sanders (Hg.)

Bildung / Transformation

Kulturelle und gesellschaftliche

Umbrüche aus bildungs-
theoretischer Perspektive

2002, 252 Seiten,

kart., 24,80 €,

ISBN: 3-933127-94-7

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