



**Konrad Ehlich**

**„Von deutscher Universität“**

**Abschiedsvorlesung**

**gehalten an der LMU München  
am 17. Juli 2007**

Konrad Ehlich (München)

## **Von deutscher Universität**

Sehr verehrte Frau Präsidentin des Goethe-Instituts, sehr geehrter Herr Präsident der Universität München, wenn ich Sie vorgreifend so anreden darf, Spektabilitäten, sehr geehrte Herren Prorektoren und Prodekane, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Freunde, meine Damen und Herren und – vor allem – liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen!

### ***1. An deutscher Universität***

#### ***1.1. Ein Abschied***

Sie alle haben im harten Wettbewerb von sommerlicher Biergartenkultur und spätsemesterlicher Universitätskultur letzterer den Vorzug gegeben, indem Sie der Einladung des Rektors und demnächst dann Präsidenten der Ludwig-Maximilians-Universität und des Dekans der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften Folge geleistet haben. Ich danke Ihnen dafür, dass Sie durch diese Ihre Entscheidung mir die Gelegenheit geben, mich von Ihnen zu verabschieden. Ich bin Ihnen dafür dankbar, weil mir dies die Möglichkeit bietet, langjährige Kooperationen, viele fruchtbare Begegnungen und vielleicht auch den einen oder anderen akademischen Streit in einer Form ausklingen zu lassen, die die deutsche Universität in ihrem Repertoire diskursiver Strukturen für eine Gelegenheit wie die heutige vorhält.

15 Jahre habe ich nunmehr an der Alma Mater Monacensis lehren und, in gewissen Grenzen, forschen können. 15 Jahre habe ich auch in der einen oder anderen Weise administrative Aufgaben wahrnehmen teils dürfen, meist müssen, denn die Grenzen für die Forschung waren meist die direkten Konsequenzen von Selbst- und Fremdverwaltungserfordernissen, die mehr und mehr den eigentlichen Anteil am Arbeitsalltag an deutschen Universitäten ausmachen. Doch dazu später.

#### ***1.2. „Deutsch“ und D-A-CH***

Deutsche Universitäten sind Universitäten in Deutschland; sie sind deutschsprachige Universitäten. Deutschsprachige Universitäten finden sich auch in den der deutschen Universitätssituation eng verbundenen Nachbarländern, in Österreich, der deutschsprachigen Schweiz und im deutschsprachigen Teil Italiens (ich begrüße die Vertreterinnen und Vertreter aus diesen Ländern sehr herzlich, die heute unter uns sind), wo sie jedoch jeweils andere und durch ihr Anderssein auch die deutsche Situation befruchtende Ausprägung

gen haben. Wenn im Folgenden auch von Problemen der deutschen Universität die Rede ist, so teilen die deutschsprachigen Universitäten diese Probleme. Denn diese haben nicht zuletzt mit der Sprachlichkeit, der deutschen Sprachlichkeit, dieser Universitäten zu tun. Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache verwenden wir die Abkürzung D-A-CH, um das Spannungsfeld zu bezeichnen, das es hier im Auge zu behalten gilt.

### **1.3. *Deutschland – aber was ist es?***

Von „deutscher Universität“ zu sprechen hat also mit Blick auf die internationale Konfiguration seine semantischen Schwierigkeiten; noch mehr freilich hat es semantische Schwierigkeiten mit Blick auf dieses Deutschland selbst, also die Bundesrepublik Deutschland. Diese ist nämlich für alle Belange der Kultur bis auf deren Außenvertretung eigentlich eine Chimäre, vielleicht sogar ein Phantom – oder sollte man sagen: ein Gespenst, das mit der jüngst durchgeführten Föderalismusreform vollends aus der Republik, also aus sich selbst vertrieben wurde?

Insgesamt 16 Stationen, von Landesuniversitäten zu Landesuniversitäten, oder eigentlich noch mehr wären hier zu passieren. Dieser Weg ist ein Weg durch eine Geschichte, die sich sehr schnell als ein Panorama all jener groben, feinen und allerfeinsten Zersplitterungen zeigt, die die zweite Phase des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation charakterisieren, einer Geschichte, die – wie so vieles an Geschichte – zugleich in der Gegenwart nahezu unmittelbar präsent ist.

### **1.4. *„auf Deutsch“***

Dass all dieses, dass diese vielfältige Universitätsgeschichte denn doch – wenn schon nicht bildungspolitisch, so immerhin sachlich – als „deutsche Universität“ zusammengefasst werden kann, hat seit 1687 mit der Sprachlichkeit dieser Universität zu tun, einer Sprachlichkeit, die zaghaft und mit unmittelbaren Relegationsfolgen Christian Thomasius in Leipzig universitär in Gang und zur Geltung brachte, eine Bewegung initiiierend, die in den folgenden drei Jahrhunderten sich voll entfaltete.

### **1.5. *Die deutsche Universität – ein Entsorgungsfall?***

Das Reden von der Krise der deutschen Universität begleitet deren Geschichte. In der Gegenwart ist es längst in eine wissenschafts-bürokratische Programmatik umgesetzt, deren ganze Wucht die Universitäten, lange von ihnen nicht einmal bemerkt, derzeit voll trifft. Wesentliche Aspekte dessen, was die deutsche Universität ausmacht, werden im wirkungsmächtigen Diskurs und im faktenschaffenden Konsens von Bildungspolitik und einigen Fraktionen

dieser Universität selbst als Entsorgungsfall traktiert, um Platz zu schaffen für etwas, dem – so wird behauptet – die Zukunft gehört.

### **1.6. Humboldt-Folgen**

Diese Entsorgung betrifft vor allem das jetzt nahezu 200 Jahre alte Universitätskonzept Humboldts. Humboldts Konzept machte Epoche – vielleicht gerade deswegen, weil es nicht mehr enthielt als ein Programm. Es ist dieses Programm, das Wirkung zeitigte und das gegen die Zaghaftheit und administrative Ineffizienz der Folgezeit schon in Preußen so sehr immun war, dass es auch seine Realisierungen überstand.

Dieses Programm war Teil eines Gesamtkonzeptes für die Erziehung der je neuen Generation – genauer für ihre Bildung. Kulminierend in der „höheren Bildungsanstalt“, kulminierend in der Institution Universität, zielte es unter anderem darauf ab, diese unabhängig zu machen – auch finanziell; unabhängig freilich nicht in dem Sinn, dass sie privatisiert würde, sondern unabhängig in dem Sinn, dass der die Bildungsverantwortung tragende Staat diese Institution mit selbständigen, eben unabhängigen, Dotationen versieht. Der Staat wurde also aus seiner Verantwortung nicht entlassen, er wurde vielmehr aufgefordert, die institutionelle Unabhängigkeit der Universität in seiner Wahrnehmung der Verantwortung zu garantieren. Es war dieser Teil des Programms, der zuerst scheiterte. Der am Boden liegende, besiegte, zerstörte preußische Staat zeigte sich zu einer solchen von ihm verantworteten und zugleich Freiheit ermöglichenden Finanzierung nicht in der Lage. Von Beginn der humboldtschen Reformen an begleitete und begleitet in der Folgezeit die deutsche Universität der *cantus firmus* mangelnder finanzieller Möglichkeiten, verbunden mit Themen und Variationen der dieses Unvermögen kompensierenden Maßnahmen und Programme – und den oft schrillen Oberönen eines das Unmögliche dennoch per Deklaration als möglich ausgebenen „Trotzdem“.

Interessanterweise wurde jenseits der (mittel-)europäischen Fixierungen im fernen, transatlantischen Westen, in Nordamerika, gerade auch dieser Aspekt bei der dort regen Rezeption des humboldtschen Programms bedacht, allerdings in einer Welt, in der Säkularisierungsgewinne und Domänenenumwidmungen nicht als Ressource zur Verfügung standen. Hier war angesichts schwacher staatlicher Minimalstrukturen von vornherein das bürgerliche Engagement als einzige mögliche Ressource im Blick. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wirkt diese historisch sehr andere Konstellation und Konzeption auf die europäische, insbesondere auf die mitteleuropäische Konfiguration fordernd und faszinierend zurück.

## **2. Deutsche Universitätsgeschichte: Ingredienzien und Determinatoren**

### **2.1. Der verspätete Norden**

Die deutsche Universität ist eine späte Erscheinung in der europäischen Universitätslandschaft. Nachdem die Gründungen (Heidelberg 1385, also 300 Jahre nach der ersten Gründung in Bologna (1088), Würzburg (1402), Leipzig (1409) und so weiter) einmal in Gang gekommen waren, wurde mit der Gründung von Wittenberg (1501) freilich bald eine universitäre Wirksamkeit erreicht, die Europa erschütterte. Konfessionalisierung und Ausbau, aber auch Erstarrung folgten.

### **2.2. Alternativen: die Akademien**

Die großen intellektuellen Herausforderungen der Zeit freilich entwickelten sich jenseits der Universität, die zunehmend allenfalls noch reagierte, soweit der ideologische status quo sich als gefährdet erwies. Weder Descartes noch Spinoza noch dann gar Voltaire waren universitär eingebunden.

Die erstarrende Universität provozierte zudem einen völlig neuen Typus von Institutionen, in denen und durch die die neuen Tagesordnungen der Wissensgewinnung und Wissenstradierung bearbeitet wurden: Akademien einerseits, „societies“ wie die Royal Society andererseits wurden etabliert – und auch dies durchaus immer wieder ad maiorem gloriam principatūs.

Der Akademiegedanke strahlte aus. Er bietet bis gegen Ende des 20. Jahrhunderts insbesondere im zaristischen und dann im sowjetischen System einen in seinen Ergebnissen gut beobachtbaren Experimentalfall dafür, was es bedeutet, die Forschung in den Akademien zu zentralisieren – bei weitgehender Schwächung der Universitäten. Die Universitätsentwicklung in der DDR ist der für die deutschen Verhältnisse relevante Anwendungsfall.

Auch die Figur der forschungsbezogenen Entmündigung der Universitäten zugunsten neuer Institutionen wiederholte sich. Nach den Akademien wurde etwa die Kaiser-Wilhelm Gesellschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegründet. Sie mobilisierte neues, nicht-staatliches Geld. Max-Planck-Institute und Fraunhofer-Institute setzen den Dualismus fort – bis heute.

### **2.3. 1809/1810 – und Humboldt geht**

Die großen politischen Veränderungen waren immer und zentral Veränderungen der Institutionen, jener gesellschaftlichen Apparate also, in denen und durch die sich die gesellschaftlichen Widersprüche bewegen, darunter die Universitäten. Die je wiederholte deutsche Katastrophengeschichte erreichte mit der Zeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen ihrer Tiefpunkte:

das Reich zu Ende, die politische Selbständigkeit der meisten Territorien gleich null. Das zuvor durch Expansion und dynastische Entwicklungen vergrößerte Preußen lag politisch fast vollständig am Boden. In einer Situation, in der es eigentlich nicht mehr „draufankam“, weil ohnehin fast alles verloren war, ergab sich ein kurzes Fenster, in dem der Bruch und die Diskontinuität auch hinsichtlich des politischen Personals Innovationen ermöglichte, wie sie weder davor noch danach vergleichbar eine Chance gehabt hätten. Das Zeitfenster schloss sich schnell. Bereits im Frühjahr 1810 verließ einer der administrativ wenig erfahrenen Administratoren, Humboldt, einigermaßen verbittert sein Amt und beendete seine nur kurze bürokratische Geschichte. Die Fragmente seiner Reformen erwiesen sich jedoch auch unter seinen glücklosen Nachfolgern als irreversibel.

Für die preußische Universität, die zunehmend exemplarischen Charakter für die Entwicklung in Deutschland bekam, erwies sich das Humboldtsche Modell als so attraktiv, dass ihm eine Perspektivik zuwuchs, die über die Grenzen des eigenen Landes und der deutschen Lande weit hinausreichte. Die Eckpunkte dieser Universitätsreform sind bekannt – oder vielleicht auch nicht.

Gegenüber dem, was an institutioneller Struktur vorgefunden wurde, war es vor allem eine epoché, die universitätsstrukturell Epoche machen sollte: ein Zurückhalten, ein Innehalten, ein Heraushalten der Universität aus jenen letztlich kameralistischen Zwecksetzungen, die die landesherrlichen Universitäten bis dahin wesentlich bestimmt hatten.

Humboldts Reform ist nur zu verstehen im Gesamtplan, den Humboldt für die Wissensformation seines Staats entwickelte, einem Gesamtplan, den Rü diger vom Bruch erst kürzlich in einem Vortrag des Historischen Kollegs in der Akademie uns deutlich vor Augen gestellt hat.

Mit Humboldts Konzept erfuhr die unmittelbare Zweckbindung der universitären Fakultäten jene Distanzierung, die das Erreichen der Zwecke des Gemeinwesens gerade dadurch als möglich ansah, dass sich die Universität jeder unmittelbaren Zweckdienlichkeit verweigerte. Das Gesamtsystem trug jenen Namen, der für die deutsche Konfiguration charakteristisch werden sollte: Bildung.

## ***2.4. Rasanter Aufstieg, rasanter Fall***

Innerhalb des jungen Kaiserreiches war es neben der Wirtschaft wohl die Universität, die am erfolgreichsten sich entwickelte und *das* tatsächlich erreichte, was die politischen Repräsentanten der verspäteten Nation weithin vergeblich anstrebten: Weltgeltung – dies, solange sich die deutsche Universität nicht der „vaterländischen“ Politik unmittelbar subsumierte. Genau das aber geschah vor und im Ersten Weltkrieg; das geschah noch anders im 2. Weltkrieg und davor. Seit 1933 kam es zur Diskreditierung, dann zur Vertrei-

bung jener – gerade erst an den Universitäten zugelassenen – Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die in irgendeiner Weise dem Judentum zugehörten. Dies und die Vertreibung sozialdemokratischer und der wenigen kommunistischen Wissenschaftler waren ein Aderlass der deutschen Universitäten, der ihre Funktionsfähigkeit massiv beeinträchtigte. Unter der Losung einer „deutschen Wissenschaft“ klinkte sich die Wissenschaft in Deutschland in einigen Disziplinen aus dem internationalen Wissenschaftsbetrieb aus. Die zum Teil geradezu verschrobenen Konzepte eines Fichte erlebten eine späte Wirkung. Die Suada von „Wesensschau“ und „Entscheidung“ schmolz sich ein in die Amalgame faschistischer Ideologiebildung. Wie im nationalsozialistischen „Volksstaat“ allgemein, lieferte die Vertreibung einer größeren Gruppe von Wissenschaftlern anderen Mitgliedern der Universität, die es aus eigener Kraft nicht auf die Lehrstühle gebracht hatten, die Möglichkeit, sich nun dort zu etablieren.

Die Ergebnisse sind bekannt. Auch im zweiten großen Krieg des 20. Jahrhunderts war die Wissenschaft involviert – bis hin zu einer Medizin und Anthropologie, die, unter faschistischer Ägide aller ethischen Bindungen entoben, jene Experimente an den in den Konzentrationslagern Inhaftierten durchführten, die das Menschenrecht jeder Wissenschaft verbietet.

Nach 1945 lagen viele deutsche Universitäten nicht nur physisch in Trümmern, sondern auch in ihren inneren Strukturen, die durch ihre oft selbstgewählten Verstrickungen in ein System bestimmt waren, dem der Untergang des beschworenen Deutschtums allemal die vorzuziehende Alternative gegenüber einer durch die Wirklichkeit angeleiteten Selbstkritik war. Es sollte fast ein Vierteljahrhundert dauern, bis eine neue Generation sich mit dem Konglomerat von Schweigen und weltentferntem „Humanismus“ nicht mehr zufrieden gab, mit dem in den Westzonen die Zeit von 1933 bis 1945, ihre Voraussetzungen und ihre Folgen zugedeckt wurden. In der sowjetischen Besatzungszone verlief die Entwicklung anders, indem dort, wie gesagt, das einst nach Russland exportierte Modell der weitgehenden Trennung von Akademie und Universität reimportiert wurde – jetzt freilich als ein sowjetisches.

### **3. Grundgesetz Artikel 5,3**

#### **3.1. Ein Grundrecht**

Der Schock des Jahres 1945 saß tief. Die Erfahrung einer als politisch in Anspruch genommenen Wissenschaft wurde – unter Absehung davon, dass diese sich jener Inanspruchnahme selbst angedient hatte, dass sie also ihre Freiheit von innen her aufgegeben hatte – Motor dafür, die Wissenschaft, Lehre und Forschung, in einen neuen Katalog von Grundrechten aufzunehmen, die die Basis für einen neuen, demokratischen, der Freiheit verpflichteten

ten Rechtsstaat bilden sollten. Das „Grundgesetz“ des Jahres 1949 formulierte in seinem fünften Abschnitt, also an durchaus prominenter und hervorgehobener Stelle und dies im Bereich der grundlegenden Individualrechte:

„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

Als eines der wenigen Grundrechte ist dieser Unterabschnitt nicht von einer Einschränkungsklausel zur partiellen Suspendierung freigegeben.

Wenn man einmal in einem Land wissenschaftlich gearbeitet hat, in dem ein solches Grundrecht auf Freiheit der Forschung nicht besteht, also etwa in den Niederlanden, kann man den Stellenwert dieses Grundgesetzabschnittes erst recht ermessen. Es ist eben etwas anderes, ob man es mit einem – behauptet – „erworbenen Recht“ oder einem tatsächlich materiell garantierten Grundrecht zu tun hat.

Die Entwicklung der jungen Bundesrepublik zeigt in der Ausgestaltung dessen, was in den Grundrechten formuliert wird, eine nicht zu verkennende Tendenz, deren Einschränkungsmöglichkeiten durch Gesetz zu expandieren. Die Begrenzungen des Asylrechts waren der letzte prominente Fall.

Die darin deutlich gewordene Intention tut sich in Bezug auf die Freiheit von Forschung und Lehre schwerer. In der Auseinandersetzung mit den 68er-Bewegungen wurde über die sogenannten Berufsverbote einer der großen Versuche unternommen, hier zu Einschränkungen zu kommen.

Vor allem aber war es der Zusammenbruch der DDR und die daran anschließende „Bearbeitung“ der dortigen Wissenschaftslandschaft, die ganz neue Perspektiven für solche Einschränkungen eröffnete. Das Zauberwort dafür heißt „Evaluierung“. Kaum waren die wissenschaftlichen Leistungen der DDR-Wissenschaftler und -Wissenschaftlerinnen durch-„evaluiert“, übertrug sich die Faszination der Evaluation auf das alte Bundesgebiet. Die technokratische Innovation hatte ihr zentrales Stichwort gefunden.

Die Evaluatoren hatten zuvor schon kräftig trainiert: im Gutachterwesen forschungsfördernder Institutionen. Die Wissenschaftsgeschichtsschreibung wird auch die biographischen Kontinuitäten hier verdeutlichen, wenn sich die Archive öffnen.

### ***3.2. Wissenschaftler-Mobilität und Evaluierung***

Für die frühen Jahrzehnte der jungen Republik bedeutete die Freiheit, die Absatz 5 des Grundgesetzes garantiert, auch, dass denjenigen, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation diese Rechte konkret in Anspruch nehmen können, die entsprechenden materiellen Voraussetzungen dafür zur Verfügung



gestellt werden. Das Ansuchen um weitere Förderungen durch Mittel der DFG und ähnlicher Institutionen war ein Weg, der in *Ergänzung* zu einer gerade für Geisteswissenschaftler weithin ausreichenden Grundausstattung hinzutreten mochte – aber nicht musste.

Eine faktische „Evaluierung“ des Wertes, der der Arbeit eines Wissenschaftlers, einer Wissenschaftlerin zukam, geschah in den Bahnen der deutschen Universität hingegen durch eines der großen „Incentives“ wissenschaftlicher Arbeit: das Berufungsgeschehen.

Über die Berufungsverhandlungen wurden zudem strukturelle Verbesserungen der Lehrstühle an Leistung gebunden – und die individuellen sowie so.

Dieses System kostete natürlich – und rührte damit an ein Grundproblem der bundesdeutschen Universitäten, das zunehmend schmerzte. Die Wissenschaftspolitik geriet, als das Geld knapper wurde, immer mehr zu einem Appendix der Finanzpolitik. Die drastische Einschränkung der Bewegungsmöglichkeit von Professoren bediente sich des Instituts der „Sperre“. Zwei Grenzen wurden von den Finanzministern oktroyiert und von den Wissenschaftsministern exekutiert: die Drei-Jahres-Grenze und die Altersgrenze von 52. Beide Restriktionen trafen das System im Mark – und treffen es bis heute, obwohl die zweite Grenze nominell als aufgehoben gilt.

Die sogenannte „Besoldungsreform“ setzt diese Politik konsequent fort – wahrscheinlich ad nauseam.

Das Berufungsgeschehen war natürlich genauso wenig wie jedes andere gegen Missbrauch und Fehlentwicklung gefeit. In einem Wissenschaftsraum von der Größe der Bundesrepublik Deutschland ermöglichte es aber doch insgesamt einen weitgehenden Ausgleich und eine hinreichende Absicherung nicht zuletzt gegen unbillige Durchsetzungen von Schulbildungen. Die faktische Ersetzung dieses Verfahrens durch die sogenannten Evaluierungen, besonders in der Gestalt, in der sie gegenwärtig unter dem Banner des „Internationalismus“, d.h. der Subsumption unter die us-amerikanischen bzw. angelsächsischen Kriterien, praktiziert wird, bedeutet demgegenüber offenbar keineswegs nur in Einzelfällen eine faktische Einschränkung jener Forschungs- und Lehrfreiheit durch den schlichten Entzug der dafür erforderlichen Mittel und Infrastrukturen.

#### **4. Bildungskatastrophen und der Teilzeitstudent**

Verschiedentlich in der Geschichte der Bundesrepublik traten plötzlich Brüche im Voraussetzungssystem der akademischen Bildung ins Bewusstsein. Eines der deutlichsten derartigen Ereignisse war die von dem Philosophen Georg Picht konstatierte „Bildungskatastrophe“. Die mähliche Wahrnehmung sozio-demographischer Daten machte deutlich, dass trotz aller gesellschaftli-

chen Veränderungen die Reproduktion der Universität sehr eng an die durch sie ohnehin sozialisierten Bevölkerungsgruppen gebunden blieb. Zwei andere Bevölkerungsteile waren demgegenüber deutlich unterrepräsentiert: Studierende aus Arbeiterfamilien und Studierende aus der Landbevölkerung. (Gegenwärtig sind es Studierende aus Migrationsfamilien, die in diese Reihe eingetreten sind.) Dies führte einerseits zu der Einrichtung von – weithin unzureichenden – Förderstrukturen (Honnefer Modell, BAFöG), andererseits zu regelrechten Rekrutierungskampagnen, die – in und trotz besten Absichten – zu massiven und keineswegs zielführenden Veränderungen des universitären Gesamt-Systems wurden.

Die wohl am weitesten reichende Konsequenz zeitigte einen Boom von Universitätsneugründungen seit den sechziger Jahren. Beginnend mit der Einrichtung einer Universität im Ruhrgebiet, der „Ruhr-Universität Bochum“ – der letzten Gründung alten oder der ersten neuen Typs, je nach Sichtweise, – und in der Folge der Gründung von nahezu so vielen Universitäten, wie seit dem Mittelalter bis 1960 entstanden waren, wurde die Universitätslandschaft drastisch verändert. Jeder sollte in seinem Wohnumkreis eine nahegelegene Universität finden.

Was offenbar bei den Neuplanungen wenig bedacht wurde, waren die größeren Auswirkungen dieser neuen Struktur. Sie bedeuteten eine durchgehende Provinzialisierung der deutschen Universität, und sie bedeuteten das faktische Ende der studentischen Mobilität, eines Charakteristikums also, das diese Gruppe von den Anfängen der Institution an durchgehend gekennzeichnet hatte.

Die neue Zusammensetzung der Studentenpopulation brachte auch viele junge Menschen an die Universität, für die eine Grundfinanzierung nicht mehr gegeben war – trotz zögerlich zugewiesener Stipendien und trotz der Gebührenfreiheit des akademischen Studiums, eines der wichtigen demokratischen Erfordernisse und Errungenschaften in der jungen Republik.

Ein zunehmend größerer Anteil der Studierenden war und ist darauf angewiesen, zu „jobben“.

Angesichts der Fülle des immer wachsenden Wissens, angesichts der hohen Standards seiner Aneignung und seiner Nutzung erfordert ein Studium mit Sicherheit mehr als 40 Arbeitsstunden in der Woche. Wenn der „Job“ von der potentiellen Wochenarbeitszeit seinerseits 10, 20 oder mehr Stunden verzehrt, bedarf es schon einer exorbitanten Arbeitsdisziplin, um beides zu kombinieren. Das Teilzeitstudium ist demgegenüber die wahrscheinlichere Auflösung des Widerspruchs, der Teilzeitstudent ein weitverbreiteter Typus des Studierenden, der eigentlich kaum umhin kann, die Uni anders als auf dem für ihn „einfachsten“ Weg zu durchlaufen.

## 5. Zweimal 68

Diese studentische Konfiguration galt nicht durchgehend für die bundesdeutsche Universität. In der Zeit einer allgemeinen wirtschaftlichen Prosperität, die auf Dauer gestellt schien, leisteten es sich ganze Gruppen von Studenten und Studentinnen, den Übergang aus jenem zweckfreien Bereich, den die Universität im Gefolge noch immer des humboldtschen Konzeptes durchaus wieder und weiter ermöglichte, den Übergang also aus dem Studium in das Berufsleben, deutlich hinauszuzögern und die Möglichkeiten jener Bildung für sich *extensiv* zu nutzen, die durch Welterkenntnis – in einer nicht zuletzt auch politischen Absicht – an die Erfordernisse der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angepasst wurde. Die verlängerte Adoleszenz trieb aus den stillschweigenden Voraussetzungen von Wissenssystemen heraus, die ihre je spezifischen Kanonizitäten als unhinterfragbar einfach umsetzten. Akanonisches Wissen wurde entdeckt und angeeignet: der Reichtum der Bibliotheken hielt die entsprechenden Werke in jenen materiell gewordenen Schächten der Erinnerung zur Verfügung, in die einzudringen die stillschweigenden Kanones lange und effizient gehindert hatten.

Was dabei ans Tageslicht einer späten Aufklärung – oft auch wissensbiographisch individuell – erhellend trat, waren vor allem die demokratischen und revolutionären Traditionen sowohl der Literatur wie der Geschichte wie der Wissenschaften, Traditionen, die vom Scheitern der verschiedenen deutschen Revolutionen her zunehmend ins Verschweigen und darüber ins Vergessen verlagert worden waren.

Ein kritischer Umgang mit dem gesellschaftlichen Wissen, wie er für die Universität in all ihren Formen charakteristisch ist, enthält hohe Risiken: für die Gesellschaft und nicht zuletzt für diejenigen, die als Produktabnehmer das Produkt „fungibler Spezialist“ erwarten. Kritisches Denken macht nicht dort Halt, wo seine Nutznießer die Grenzen setzen. Dies wurde in der jüngeren Geschichte der Republik nirgends deutlicher als in der Phase, die – nach dem Modell der „48er“ – die 68er heißt.

So erwies sich das, was mit dem Jahr 1968 bezeichnet wird, als späte Frucht eines selbständigen Forschens, in dem die Studierenden aus der helfenden Kooperation ihrer Lehrer heraustreten – bis dahin, dass sie ihre selbständig gewonnenen Erkenntnisse auch gegen jene richten. Paradoxerweise erwies sich diese späte Frucht der humboldtschen Konzeption als das praktische Ergebnis genau desjenigen Idealismus, dessen Kritik wesentlicher Gegenstand der eigenständigen Aneignungserfahrungen verdrängten Wissens war.

Diese Bewährung einer zentralen Dimension der humboldtschen Universität war nun gerade, wie die Folgezeit erweisen sollte, gar nicht so sehr gegen die Wissenschaftsstrukturen der deutschen Universität gerichtet, soweit sie die humboldtschen Ziele noch bewahrte. Sie musste sich vielmehr vor allem

gegen einen anderen, einen zweiten Teil der 68er Bewegung bewähren, den technokratischen. Auf der Woge der Revolte bewegten sich nämlich elegant und scheinbar mit ihr übereinstimmend „Universitätsreformer“, deren Ziel etwas anderes war als das der Mehrzahl der rebellierenden Studenten: das Aggiornamento der Universität an die vermuteten und vermeinten Anforderungen eines Wissenschaftsbetriebes, der unter Aufnahme von Schlagworten dieser rebellierenden Studenten wie der „gesellschaftlichen Relevanz“ die Eliminierung eben jener humboldtschen Traditionen als explizites Programm verfolgten. Der seinerzeitige, auf der Basis des studentischen Protestes etablierte „Präsident“ der Freien Universität Berlin, Kreibich, mag ebenso als Repräsentant wie als Exponent dieses anderen 68 gelten. Bereits damals sollte in dieser Perspektivierung eine Veränderung der deutschen Universität die Richtung auf eine Ausbildungsstätte statt einer Bildungsinstitution verfolgen.

## **6. Universitäten als Institutionen der Freiheit**

### **6.1. epoché und Wahrheit**

Die epoché, die Zurückhaltung gegenüber den unmittelbaren Zwecksetzungen des Staates oder – zunehmend – „der Wirtschaft“, wurde im Gefolge der Humboldtschen Konzepte zu einem Kernmerkmal der deutschen Universität. Diese Möglichkeit zur reflektierenden Distanz konkretisiert sich als Einheit von Forschung und Lehre. Diese realisiert sich in Bezug auf die Gemeinsamkeit des Arbeitens von Lehrenden und Lernenden im gemeinsamen Einüben einer derartigen Arbeitsweise, die in der forschenden Suche nach Wahrheit den Objekten des Wissens ihr Recht lässt. Diese Freiheit scheint mir unaufgebbar an das Konzept von Wahrheit gebunden, ein Konzept, das gegenwärtig in eines seiner großen Krisen, die zweite eigentlich nach der spätmittelalterlichen, geraten ist. Es ist unaufgebbar, und sei es in der Form einer regulativen Idee. Die Beliebigkeit des Meinens steht ihm gegenüber.

### **6.2. Wissenschaftsethik**

Für die Studierenden bedeutet die Einübung in den Gebrauch solcher Freiheit nicht zuletzt die Aneignung und individuelle Entwicklung eines wissenschaftsethischen Standards, der einer externen Steuerung nicht bedarf, weil diese immer hinter dessen eigenen Strukturfordernissen zurückbleibt.

Für die Lehrenden als Forschende gelten solche Standards als angeeignet. Die großen Fälle des wissenschaftlichen Betruges, die seit einigen Jahren ins Licht der Öffentlichkeit getreten sind, treffen das wissenschaftliche System der deutschen Universität im Mark. Sie zeigen die Subsumption dieses Systems unter ein anderes, das des Marktes und eines verschärften Wettbewerbes, in dem die Gratifikationen auch der Institution, der Zugang zu den Res-

sources und die öffentliche Anerkennung von anderen Parametern bestimmt werden als denen dieser wissenschaftsethischen Standards. Die viel berufene und -verlangte „Markt-“ und Wettbewerbsorientierung der Universität zeitigt solche Resultate wohl nicht zufällig.

### **6.3. Öffentliches Wissen**

Die Arbeit des Forschens treibt ihr Geschäft auf die Erweiterung des gesellschaftlichen Wissens hin. Dieses Wissen ist ein Wissen, das auf Verallgemeinerung hin orientiert ist. Es hat insofern eine Tendenz auf Demokratisierung, eine Tendenz, die für die neuzeitliche Wissenschaft insgesamt kennzeichnend ist.

Damit steht universitär erarbeitetes Wissen anderen Organisationsformen des Wissens gegenüber und entgegen, Wissensformen nämlich des Arkanen, jeder Form des Geheimwissens, sei es Herrschaftswissen, sei es Produktionswissen, sei es Manipulationswissen. Aufklärung hatte von Anfang an das Ziel, Arkanwissen aufzulösen. (Freilich schlug dies immer wieder auch in das Gegenteil um, wie nicht zuletzt die „Dialektik der Aufklärung“ im Aufweis der gesellschaftlichen Reflexionsverweigerung in deren technokratischer Performance nachgewiesen hat.)

### **6.4. Universitäre Kommunikation**

Die universitäre Kommunikation ist die direkte Umsetzung der Gemeinsamkeit eines lehrenden Forschens und eines forschenden Lernens. Jede Forschung verlangt Kenntnis des je aktuellen Status quo des erreichten gesellschaftlichen Wissens. Die Einführung der Novizinnen und Novizen in das Geschäft verlangt dessen Aneignung in einer ökonomischen, zugleich aber auch in einer Form, die die Veränderbarkeit dieses Wissens, ja, die Veränderbarkeit seiner Grundlagen mit der Wissensaneignung immer zugleich mit vermittelt. Universitäre Lehre steht daher in einem substantiellen Widerspruch zu einem kanonisierten Dogmatismus, zum Dogmatismus je vorgehaltener Kanones. Die Disziplinierung des Wissens, die hochgradige Spezialisierung, befindet sich dazu freilich in einem latenten, oft auch in einem manifesten Spannungsverhältnis.

Die Kommunikationsformen des Wissens sind also solche, in denen eine entwickelte Kritik wesentlicher Motor ist. Dessen diskursive und textuelle Umsetzung ist die Eristik, die systematische Streitkultur, mit den kommunikativen Formen, in denen sie sich konkretisiert und realisiert.

Ein Lernen, das in dieser Weise verfährt, ein forschendes Lernen, steht anderen Formen der Wissensweitergabe gegenüber, Formen, in denen ein je fi-

xiertes Applikationswissen tradiert und praktisch implementiert wird. Die darauf bezogene Form des Lernens ist ein Lernen, für das der Modus der Auswendigkeit zentral ist.

Die deutsche Universität ist dem forschenden Lernen in einer substantiellen Weise verpflichtet. Dies macht sich nicht zuletzt in wissenschaftlichen Interkulturalitäts-Konfigurationen bemerkbar, wie sie sich an einem Institut wie dem unseren fast tagtäglich zeigen. Doch ist es keineswegs nur eine interkulturelle Differenz, die hier zu beobachten ist. Vielmehr ist sie auch intrakulturell massiv präsent in der Erwartung, die Universität sei eine einfache Fortsetzung der Schule – mit Stundenplänen, curricularen Vorschriften, multiple-choice-abfragbaren Wissensgegenständen und der Möglichkeit, sich selbst vom Einlassen auf die Gegenstände jederzeit institutionell mental zu dispensieren, sie nicht wirklich an sich herankommen zu lassen, das Inwendige zu vermeiden, indem Wissen als auswendiges „erworben“ wird. Ausdruck dafür ist der „Schein“. Dieses „Schein“-Studium tritt mit dem Bologna-Prozess in eine neue Phase. Der Student hat „Kredit“ in dem Umfang, in dem er solche Scheine erbringt.

Die Veränderung, die sich für die deutsche Universität hier ergeben wird, ratifiziert einerseits das Scheitern der Bemühungen, diese Universität als sie selbst beliebig und kostenfrei zu expandieren. Sie bedeutet zugleich den wohl drastischsten Einschnitt, den die deutsche Universität in ihrer jüngeren Geschichte erlebt hat (vgl. Seibt 2007).

## **6.5. Wissenschaftssprachen**

Wissenschaftliches Arbeiten als diskursives Geschehen verlangt eine Sprache. Die neuzeitliche Wissenschaft ist durchgehend durch die Ablösung einer zur wissenschaftsbürokratischen Mechanik erstarrten allgemeinen wissenschaftlichen Verkehrssprache, des scholastischen Latein, gekennzeichnet. Die Aufkunft „vulgärer Dialekte“ als neuer allgemeiner Verkehrssprachen in kommunikativen Räumen mittlerer Reichweite entfaltet diese Volkssprachen zu umfassenden Werkzeugen der Erkenntnisgewinnung und Wissenstradierung. Zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Ausmaß sich entwickelnd, bedeutet dies eine Vervielfältigung der Möglichkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Zugleich ermöglichen die nun erforderlich gewordenen Übersetzungsprozesse eine Praxis der kritischen Revision, die die europäische Theoriesgeschichte vielfältig kennzeichnet. Nationalsprachen als entwickelte Wissenschaftssprachen eröffnen zugleich die Möglichkeit (wenn auch keineswegs immer auch die Wirklichkeit) einer verstärkten Verallgemeinerung und Öffentlichmachung der gewonnen Erkenntnisse.

Die Leistungsfähigkeiten und Grenzen, die sich in den einzelnen derartigen Sprachen für das wissenschaftliche Geschäft ergeben, sind bisher kaum detailliert untersucht. Eine Wissenschaftssprachkomparatistik fehlt ebenso wie eine umfassende Analyse der europäischen wissenschaftssprachlichen Über-

setzungsprozesse unter wissenssoziologischen und wissenstheoretischen Gesichtspunkten.

Die deutsche Universität und die dort betriebene Wissenschaft erhalten ihre Charakteristik durch die Nutzung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Ihre produktive Entwicklung war nicht zuletzt Entwicklung dieser Wissenschaftssprache. Die Aufgabe der wissenschaftssprachlichen Vielfalt, die sich gegenwärtig, von den Naturwissenschaften ausgehend, abzeichnet, stellt eine der großen Herausforderungen für die Zukunft des Wissenschaftsprozesses dar.

## **6.6. Ressource Zeit**

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für Freiheit ist die Möglichkeit, über qualifizierte Zeit zu verfügen. Die Einteilung des universitären Jahreslaufs in Zeiten der Lehre und solche ohne Lehre, Phasen also, die vermehrt der Forschung zur Verfügung stehen, stellt solche qualifizierte Zeit zur Verfügung. Die Lehrverpflichtungen der Professoren betrug lange 6 Stunden pro Lehrwoche. In einer Welt, in der Arbeitsleistung als stechuhvermessene Zeitaufbringung gesehen wird, müssen solche Zeitmaße als schlichtweg unverständlich erscheinen. Wenn Arbeitskämpfe um die Begrenzung der Wochenarbeitszeit geführt werden, so erscheint die Universität hier als ein Raum luxurierender Privilegien. Der unglückliche Terminus der „Semesterferien“ – gar fünf Monate im Jahr – leistet diesem Unverständnis ebenso Vorschub wie eine Urlaubsregelung, die für die Professoren im Satz zusammengefasst ist: „Der Urlaub gilt mit den Semesterferien als abgegolten“. Angesichts einer arbeitsrechtlichen Kampflinie von 22 oder 28 oder 30 Urlaubstagen im Jahr erscheint sie als allenfalls zu beneidendes, jedenfalls aber schlechthin nicht nachvollziehbares Faktum.

Wie die Realität der Arbeitstage, -wochen, -jahre von Professorinnen und Professoren, von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen tatsächlich aussieht, vermag sich demgegenüber diese selbe Öffentlichkeit, aber auch die staatliche Administration kaum vorzustellen.

## **6.7. Der Furor des Verstehens**

Auch die Professoren scheinen sich nicht immer konkret bewusst gemacht zu haben, wie wesentlich die Erfüllung der Zeitvoraussetzungen für das Gelingen ihrer Arbeit ist. Als es angesichts der ersten großen Expansionsphase der Studentenzahlen darum gegangen wäre, die Infrastruktur und die Personalstruktur der Universitäten mit den neu geforderten Zielen der Bildungspolitik – einer Ausweitung der Studierendenzahlen um das Doppelte, ja, Dreifache oder mehr – in Übereinstimmung zu bringen, wurden die Lehrdeputate um –

ja, „nur“ 2 Wochenstunden erhöht. Im Klartext: die Lehranforderungen stiegen um 25 %.

Die Professorenschaft verhielt sich schweigend. Gerade ihre geisteswissenschaftlichen Vertreter zeigten sich zutiefst bewegt vom „Verstehen“ der schwierigen Situation – der schwierigen Situation der Länder, der schwierigen Situation der Finanznöte, des unterstützenswerten Zieles der erweiterten Teilnahme am Gut universitärer Bildung, letztlich an den Nöten der Finanzminister, Nöten, die eigentlich vor allem durch den Unwillen zu einer tatsächlichen drastischen Umverteilung der BSP-Anteile zugunsten eben jener Bildung lagen. Dieses „Verstehen“ erstickte die Kritik an einer absehbaren Unzumutbarkeit, an einer faktischen Erodierung zentraler Arbeitsbedingungen für das universitäre Forschen. Dieser Furor des Verstehens wurde bezahlt mit dem Rückgriff auf die vorhandenen Ressourcen, auf die Rücklagen an Forschungs- und Erkenntnispotential, die jenseits der Alltagspraxis noch übrig waren. Dass ein Leben aus den stillen Reserven zwar Probleme für eine Zeitlang überdecken kann, aber Strukturprobleme nicht wirklich löst, sie hingegen mittelfristig verschärft, diese allgemeine Lebenserfahrung wurde verdrängt.

Nachdem die Neuverteilung der Proportionen von Lehre und Forschung erst einmal so problemlos umgesetzt war, war für die Bildungspolitik offensichtlich: Da ist noch mehr drin. Die Tendenz ist deutlich. Sie zielt auf die Extendierung der Lehrzeit. Irgendwoher muss diese Zeit aber kommen. Jeder, der als Professor, als Professorin in der Praxis der Universität steht, weiß woher: aus der Umwidmung der Ressource Forschungszeit.

## **6.8. Wissenschaftsadministration**

Doch dies scheint nicht einmal der entscheidende Faktor zu sein. Die Ressource Zeit erfährt ihre zentrale Verknappung noch an anderer Stelle: an der exorbitanten Steigerung der Prüfungs- und der Administrationsaufwendungen innerhalb der universitären Berufswelt. Diese Prozesse sind angesichts des geringen Umfanges an Daten (autobiographischen, brieflichen usw.) für frühere Phasen des Hochschulwesens nur schwer als Zeitreihenanalysen zu eruieren. Die lebensweltliche Erfahrung noch befragbarer Wissenschaftlergenerationen könnte die Entwicklung hier vielleicht verdeutlichen. Der Bologna-Prozess – und dies beobachten an sich selbst inzwischen sogar seine glühenden Verfechter – wird diesen Zeitverschleiß ins voraussichtlich Unermessliche steigern.

Zu solchen administrativen Vorgängen gehören nicht zuletzt die enormen gutachterlichen Zeitaufwendungen, die durch die expandierenden „Evaluierungs“-Anforderungen vollends ins Absurde führen. Da gutachterliche Leistungen für den Dienstherrn Bestandteil der Arbeitsverträge der Professoren sind, fühlen sich zahlreiche Institutionen dazu animiert, ihrerseits – sozusagen



gen per Implikatur – auf deren offensichtlich kostenlos zur Verfügung stehende Arbeitszeit zurückzugreifen, die DFG, der DAAD, die forschungsfördernden Institutionen anderer europäischer Länder, die Stiftungen usw. – so preisgünstig, nämlich zum Nulltarif, wie in Deutschland erhält man Gutachten kaum irgendwo sonst. So wirkt ein Arbeitsvertrag als ein Zauber, der Arbeitskraft und Arbeitszeit in einem unabsehbaren Ausmaß vernichtet.

Die ohnehin knappe Ressource Zeit verflüchtigt sich also im Geschäft des universitären Alltags. Erst sehr spät wurden für einige wenige Wissenschaftler kompensatorische Strategien vorgehalten, das „Akademiejahr“ etwa oder die Beurlaubung in eines der internationalen Forschungszentren. Die sogenannten „Freisemester“ entlasten von den administrativen Aufgaben nicht und können wohl nur in wenigen Fällen einen Ersatz für die verlorene Zeit im Alltag des universitären Betriebes bieten. Die Universität nach dem Jahre 2010 wird die sich schon lange abzeichnenden Tendenzen drastisch verstärkt finden.

## **7. Transformationen**

### **7.1. Go West!**

Mehrere Jahrzehnte nach 1968 wurden die Attacken auf die Freiheit des Lernens, der Lehre und des darauf bezogenen und damit verbundenen Forschens gesellschaftlich nur verhalten vorgetragen.

Administrative Alternativen wie die Etablierung eines Netzes von Fachhochschulen, dann von Gesamthochschulen, die administrative Extension der Semantik von „Hochschule“ als Oberbegriff für unterschiedlichste Formen von Einrichtungen, unter denen die deutsche Universität nur noch einen Teil ausmachte, die Einrichtung einer „Hochschulrektoren-Konferenz“, in der die eigentlichen Universitäten zunehmend in eine institutionalisierte Minderheitenposition gerieten; dies in Struktureinheit mit einer unsäglichem Unterfinanzierung (deren Benennung als das unverantwortete, immerwährende Lamento und Jammern von professoralen Amtsträgern und Bittstellern diskreditiert wurde): Dies alles führte zu jenen institutionell-strukturellen Schieflagen, die mit Stichwörtern wie „Massenuniversität“, „Vereinsamung der Studenten“, „mangelnde Aufmerksamkeits- und Fürsorgeleistungen für die Studierenden“ und so weiter publikumswirksam zur Bedienung der allgemeinen Vorurteile gegenüber den Intellektuellen, der Universität und in Sonderheit der Professoren zirkuliert werden konnte. Was demgegenüber tatsächlich an den Universitäten unter zum Teil unsagbaren, untragbaren und nicht verantwortbaren Bedingungen geleistet wurde, wird eine objektivere Geschichtsschreibung, als sie der bildungspolitische Boulevard erlaubt, vielleicht eines Tages im Detail darstellen. Gerade das politische Personal, das die Verantwortung für nicht unwesentliche Teile dieser Strukturprobleme

trägt, scheint als erstes dazu übergegangen sein, den eigenen Kindern von einem Studium in Deutschland abzuraten und sie ins us-amerikanische bzw. britische Studien-Eldorado zu entlassen.

## **7.2. Von Deutschland nach Uruguay**

Die Verzögerung der Technokratisierung der Universität nicht zuletzt in den Geisteswissenschaften gegenüber den Plänen, die bereits die technokratische Fraktion von 1968 verfolgte, drängte deren Pläne und Planungen zunächst in in Deutschland relativ schwach ausgeprägte, privatwirtschaftlich gesponsorte „think tanks“ ab wie etwa das „Centrum für Hochschulentwicklung“ der Bertelsmann Stiftung. Von dort aus wurden neue Fakten geschaffen. Deren Motor heißt, wie gesagt, „Evaluation“ – Evaluation der Lehre, Evaluation der Forschung, Evaluation der Universitäten –, und dies alles zunehmend mit einer doppelten Stoßrichtung: Eliminierung dessen, was den Parametern nicht entspricht, und Ökonomisierung der Universität um jeden Preis. Zwei Hintergründe verbessern die Chancen solcher Tendenzen, nunmehr zur Durchsetzung zu gelangen: der „europäische Hochschulraum“, kurz der „Bologna-Prozess“ genannt, und die weltweiten Versuche zur privatwirtschaftlichen Ökonomisierung der Bildung im Rahmen der Welthandelsabkommen, insbesondere im General Agreement on Trade in Services (GATS), das im Rahmen der Verhandlungen zu den Welthandelsabkommen in der sogenannten Uruguay-Phase entworfen und mit mehr oder minder drastischen Konsequenzen für zahlreiche Aspekte des gesellschaftlichen Lebens umgesetzt wurde und wird, von der Ökonomisierung des Migrationsgeschehens bis zur Einschränkung des Streikrechts über Regressforderungen der „Multis“. Es betrifft auch nahezu den gesamten Bildungssektor.

## **7.3. Bologna oder die neue Kanonizität des Wissens**

Als 1988 in Bologna eine „Magna Charta Universitatum“ als „Vision“ für die Entwicklung der Hochschulen und Universitäten in Europa verabschiedet wurde, nahmen die Universitäten, gerade auch die deutschen, davon wenig Notiz: eine der vielen Resolutionen, einer der vielen Aufrufe, Programmentwürfe, die den wissenschaftlichen Alltag meist folgenlos begleiten. In diesem Fall täuschte man sich. Als zehn Jahre später vier Bildungsminister in der Sorbonne-Erklärung ein angeblich die Mobilität förderndes, vereinheitlichtes europäisches Studiensystem verlangten – nun schon nicht mehr auf Latein, sondern auf Englisch –, wurde mit dem European Credit Transfer and accumulation System (ECTS) und der Übernahme des britisch-us-amerikanischen „undergraduate-versus-graduate“-Systems ein neuer Rahmen vorgegeben, der zu elementaren Strukturelementen der deutschen Universität in einem diametralen Widerspruch steht.

Die schnelle Folge, in der – wiederum praktisch ohne nennenswerte Diskussion bei den davon unmittelbar Betroffenen – die Bologna-Erklärung von 1999 an in Deutschland gesetzlich umgesetzt wurde (mit einer meines Erachtens durchaus problematischen demokratischen Unterlegitimierung gerade im föderalistischen Deutschland), sieht für die deutsche Hochschullandschaft zugleich eine durch diese Erklärung keineswegs verlangte Einführung der anglo-amerikanischen BA-/MA-Struktur vor – ohne dass sich die Verantwortlichen bis heute darauf geeinigt hätten, welches Modell denn nun gelten sollte, das britisch-Commonwealth-liche oder das us-amerikanische. Verbunden mit der Forderung, möglichst 60 % jedes Jahrgangs mit einem akademischen Abschluss zu versehen (Edelgard Bulmahn), ist die Universität auf einem guten Weg, mit ihrem Baccalaureat nun tatsächlich zur verlängerten Schule zu werden, die ihrerseits eines ihres Schuljahre in die neue Struktur mit einbringt, und den eigentlichen Studienzeitraum auf anschließende vier Semester zu verkürzen.

Die tatsächlich notwendige Vorbereitung der Absolventinnen und Absolventen der Schule, die von dort abgehen (Abitur), aber keineswegs immer die notwendige „Reife“ (matura) für die selbständige Arbeit an der Universität haben, für das also, was an der Universität von ihnen erwartet und verlangt wird, hat auch in diesem neuen System kaum eine Chance. Gerade in Bezug auf sogenannte Schlüsselfertigkeiten und hier insbesondere in Bezug auf das akademische Schreiben, das akademische Reden und das in der Universität und darüber hinaus erforderliche Präsentieren, ist die zusätzliche Qualifikation über das, was die gegenwärtige gymnasiale Ausbildung vorhält, unabdingbar. Dies wird in den letzten Jahren immer vernehmlicher, und zwar von Repräsentanten der unterschiedlichsten universitären Disziplinen, artikuliert. Ein tatsächliches Propädeutikum, das für die Teile der Abiturjahrgänge, die sich für die Universität entscheiden, eine solche bildungsökonomisch wie individuell-biographisch sinnvolle Einübung in den universitären Diskurs und in die universitären Textarten vermitteln kann, wäre eine Chance gewesen, um auch die Studienzeit als Zeit des forschenden Lernens besser, effizienter und subjektiv befriedigender zu nutzen.

Die Erwerbsmöglichkeit fremder Wissenschaftssprachen im Kontext ihrer wissenschaftlichen wie ihrer alltäglichen Lebenswelten werden durch die strikte curriculare Gängelung der neuen Studienordnungen, wie inzwischen deutlich wird, selbst für die neusprachlichen Philologien fast zur Unmöglichkeit – geschweige denn für andere Disziplinen.

Was unter dem Deckmantel der – allseits gewünschten – Förderung von Mobilität und Internationalität ins Werk gesetzt wird, verhindert durch Zeitverknappung gerade auch für die Studierenden das, was zu den erklärten Zielen gehört.

Das lange Zeit nahezu diskussionslose Umsetzen diese Programmatik bedeutet (wie immer man es einschätzt, als erheblichen Verlust oder als überfälli-

gen Anpassungsgewinn an eine vermeinte Globalität) einen Bruch von erheblicher Tragweite in Bezug auf das, was deutsche Universität ist und wofür sie steht.

Seit relativ kurzer Zeit finden die dramatischen Konsequenzen, die sich für die deutsche Universität abzeichnen, im Feuilleton der deutschen Presse, diesem wahrscheinlich doch wirkungsintensivsten Ort der Vermittlung von institutionellem und allgemeinem öffentlichem Diskurs, eine Beachtung, die die Drastik der Situation als solche zu kennzeichnen wagt. Ganz allmählich scheint es möglich zu werden, das, was an Brüchen durch undiskutierte und indiskutable Strukturen ins Werk gesetzt wird, beim Namen zu nennen (so, nach dem Versuch einer Totenklage auf die Universität durch Dieter Borchmeyer und der verhaltenen Replik des Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Peter Strohschneider, in großer Deutlichkeit Gustav Seibt in der Süddeutschen Zeitung am 21.6.07, so schon länger auch Heike Schmoll in der FAZ oder Konrad Adam in der „Welt“).

#### **7.4. GATS**

Der neoliberale Diskurs findet in den staatlich verantworteten Bildungsgängen eines der resistentesten Hindernisse für die Anforderungen des Globalisierungsprozesses. Gerade die Verhandlungen zum zweiten großen Welthandelsabkommen nach GATT haben dies klar artikuliert. Der Globalisierungsprozess als Amerikanisierungsprozess verlangt die Rücknahme demokratisch legitimierter gouvernementaler Entscheidungen und Strukturen in Bezug auf den ganzen Bereich der Bildung. Es versteht sich am Rande, dass ein einheitlicher Weltbildungsmarkt die größten Chancen für liberale Bildungsinvestoren, insbesondere bei der „höheren Bildung“, dann und erst dann hat, wenn diese Bildung in einer einzigen Weltsprache, nämlich der englischen, gefasst ist.

Dieses Agreement liegt in der Linie des GATT (General Agreement on Tariffs and Trade/Allgemeines Zoll- und Handelsabkommen), dessen Uruguay-Runde zunehmend die „intellectual property rights“ „TRIP“ (Trade related aspects of intellectual property rights) und eben jene „Dienstleistungen“ betrifft, unter die im breitesten Sinn „Bildung“ subsumiert wird. Im Gewande der Welthandelsfreiheit wird hier der neoliberale Traum der allseitigen Subsumption aller Lebensbereiche unter den Primat von Ökonomie und ihre Umwandlung in Handels- und Marktbeziehungen zu einer Realität. Diese Realität setzt den Konflikt zwischen Gesellschaften, in denen zentrale Aspekte des Gemeinwesens und seiner Teilnehmer und Teilnehmerinnen, seiner Teilhaber und Teilhaberinnen in der staatlichen Gesamtorganisation zusammengefasst und verallgemeinert sind, und Gesellschaften, die – wie insbesondere die us-amerikanische – solche gemeinschaftlichen Organisationsformen weitgehend ablehnen, für den Sektor des gesellschaftlichen Wissens so um, dass

der Ausgang dieses Konfliktes bereits vorab im neoliberalen Sinn entschieden ist.

### **7.5. Szenarien des Übergangs**

Verschiedene Szenarien sind für die Entwicklungen der näheren Zukunft vorstellbar. Eines wird – unter dem wohl unsäglichsten aller möglichen Titel – mit der Konstituierung sogenannter Elite-Universitäten bereits bespielt: die Rückabwicklung der Vervielfältigung von Universitäten in den 60er und 70er-Jahren.

Ein zweites Szenario wäre es, in der Konsequenz, im Rahmen der wechselseitigen Anerkennungsmöglichkeit von Studienleistungen, im Rahmen also der ECTS-Mechanik, tatsächliche Gleichheit dieser Leistungen über verallgemeinerte europäische universitäre Curricula herzustellen. Erst wenn eine solche neue Kanonisierung des universitären Wissens erreicht ist, ließe sich zudem dann auch bestimmen, an welcher Stelle dieses kanonisierte Wissen am besten gelehrt wird. Ein einheitliches Curriculum an den Universitäten von Trondheim bis Catania, von Coimbra bis Krakau hätte zudem den weiteren Vorteil, dass die universitäre Lehre drastisch ökonomisiert werden könnte. Ein solches Curriculum ließe sich zudem elektronisch mit verhältnismäßig geringem Aufwand europaweit verbreiten – und es könnte sogleich in den von den Bildungshändlern angestrebten Bildungsmarkt eingespeist werden.

Die Bemühungen um einheitliche „Kerncurricula“ und um curriculare Eckdaten für einzelne Disziplinen sind unverkennbare Vorschattungen solcher Prozesse.

Die weitere Befestigung eines mainstream-fixierten Denkens wird die unweigerliche Folge sein. Dass ein solches Konzept im Widerspruch zum Zentrum deutscher Universität steht, ist, denke ich, unverkennbar. Ich denke, dieses Konzept steht auch in einem flagranten Widerspruch zu den tatsächlichen Erfordernissen des Arbeitsmarkts der Zukunft. Gleiches gilt für die BAMAisierung. Die Illusion, eng zugeschnittenes Fachwissen für eng zugeschnittene Berufsfelder in knappster Zeit vermitteln zu können, trifft auf eine Arbeitsmarktsituation, die durch schnelle Fluktuation der Berufsbilder, durch deren Devaluierung in kurzer Folge und ihrer Ersetzung durch andere zunehmend gekennzeichnet ist. Hier konstituiert die Universitätsreform einen Widerspruch, den nicht ihre Protagonisten, sondern die zukünftige Generation unmittelbar zu tragen haben wird.

Ein drittes Szenarium ist die Herausnahme jeglicher Bildung aus der öffentlichen Verantwortung. Beobachtet man die Schnelligkeit, um nicht zu sagen Fixheit, mit der Verantwortliche in den Kultusministerien sich ihrer Verantwortung entledigen, indem sie z.B. für die Leistungsanforderungen im Fremdsprachensektor auf den dafür nun wirklich nicht vorgesehenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) starren, so sieht man schon

für den Bereich der Schule eine eigenartige und bedenkliche Entwicklung. Beobachtet man weiter die Übertragung der Verantwortung für Studiengänge aus den Ministerien einerseits, den Universitäten andererseits an selbst ernannte „Akkreditierungsagenturen“, beobachtet man schließlich die Hoffnung innerhalb der Universität, durch Hochschulräte und ähnliche Institutionalisierungen jene Handlungsentscheidungen vorangebracht zu sehen, die die Universitäten im Patt ihrer wechselseitigen Interessenvertretungen selbst nicht mehr zustande zu bringen in der Lage zu sein scheinen, sieht man also all diese kleinen und großen Fluchten aus in der Humboldtschen Traditionslinie bestimmten Verantwortlichkeiten, so erkennt man hier mehr als eine Bündelung von Zufällen.

Welches dieser Szenarien auch immer schließlich sich durchsetzt – sie haben alle gute Chancen, aus Szenarien des Übergangs tatsächlich zu Szenarien des Untergangs einer Institution, mit immerhin einer bedeutenden Leistungsbilanz, einer Menge guter Strukturen und innovatorischem Potential zu werden, die weit über die regionalen und nationalen Grenzen hinaus wichtig sind, und damit, um Jan-Dirk Müller zu zitieren, ein sehr deutsches Muster zu realisieren.

In der mittelfristigen Entwicklung sind alle drei Szenarien, so scheint mir, weder für die deutsche noch für die europäische Zukunft besonders attraktiv. Alle drei bedeuten, dass die deutsche Universität in ihrer gegenwärtigen Struktur tatsächlich eher zum Entsorgungsfall wird, als dass sie das zur Geltung bringen könnte, was ihre Strukturen, ihre geschichtlichen Erfahrungen, ihre wissenschaftsethische Verantwortung und ihr nach wie vor hoher Standard in die europäische Wissenschaftspolitik der Zukunft einbringen könnten. Dies betrifft die produktiven Aspekte der Humboldtschen Tradition; es betrifft die wissenschaftsdiskursiven Strukturen; es betrifft das lehrende Forschen und das forschende Lernen; es betrifft die Tendenz und die Orientierung auf demokratische Wissensvermittlungen und Wissensentwicklungen; es betrifft die Perspektiven der deutschen und anderer großer europäischer Wissenschaftssprachen; es betrifft die Entwicklungsoptionen einer mehrsprachigen, differenzierten, plurikulturellen Wissenschaft in einer mehrsprachigen, differenzierten, plurikulturellen Weltgesellschaft.

Gerade der *europäischen* Wissenschaftslandschaft kommt hier eine wahrscheinlich besondere, wenn nicht eine einzigartige Bedeutung zu. Ob sie die Aufgaben der Zukunft annimmt, darauf kann sie – vielleicht – noch Einfluss nehmen. Wie sich die *deutsche* Universität in diese Aufgaben einbringt, dies liegt in der Verantwortung ihrer akademischen Lehrerinnen und Lehrer, die sich auch jenseits des Redens hinter vorgehaltener Hand öffentlich artikulieren müssten; es liegt in der Hand von Bildungspolitikern und Bildungspolitikerinnen, die in einer wohlverstandenen Lobbyarbeit vielleicht intensiver mit der Struktur der bildungspolitischen Aufgaben, ihren Voraussetzungen, Alternativen und Handlungsmöglichkeiten vertraut gemacht werden müssen,

als dies 20 oder 30 Jahre lang geschehen ist; es liegt in der Verantwortung auch einer Wissenschaftsadministration, die die Verpflichtung zu ihrer eigenen Professionalisierung ernsthafter als bisher, die sie ernsthaft aufgreifen müsste. Es liegt aber nicht zuallerletzt, sondern zuallererst als Aufgabe vor der Generation der Studierenden, die jetzt und in naher Zukunft studieren. Es ist die Chance für Sie, liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen, und für Ihre Zukunft, diese aus eigener Verantwortung zu gestalten.

Meine Damen und Herren, Sie haben lange ausgeharrt, Sie haben sich Überlegungen zur Zukunft der deutschen Universität im Licht ihrer Vergangenheit und Gegenwart angehört – und dies bereits unter den Klimabedingungen der Zukunft. Haben Sie herzlichen Dank dafür. Gerne möchte ich Sie alle einladen, sich nun zu erfrischen, sich auszutauschen, sich zu unterhalten – und mir die Gelegenheit zu geben, mich auch individuell von Ihnen zu verabschieden. Ich bitte Sie, den Tag mit mir in der Thomas-Mann-Halle unserer Universität bei kühlen Getränken ausklingen zu lassen.