

Rustemeyer, Dirk

Universitäre Wissenskulturen

Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 62-75. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50)*



Quellenangabe/ Reference:

Rustemeyer, Dirk: Universitäre Wissenskulturen - In: Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 62-75* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73894 - DOI: 10.25656/01:7389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73894>

<https://doi.org/10.25656/01:7389>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 50. Beiheft

Hochschullandschaft im Wandel

Herausgegeben von Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41151

Inhaltsverzeichnis

I. Strukturelle Entwicklung und Steuerung des Hochschulwesens

<i>Ulrich Teichler</i>	
Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens	8
<i>Hans Merkens</i>	
Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland	25
<i>Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf</i>	
Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung?	41
<i>David Phillips</i>	
Some Concerns in Higher Education in England: A Personal Note	56

II. Wissenskulturen, Studienreform und Lehre

<i>Dirk Rustemeyer</i>	
Universitäre Wissenskulturen	62
<i>Klaus-Peter Horn</i>	
Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung	76
<i>Ewald Terhart</i>	
Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung	87
<i>Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt</i>	
Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?	103

III. Erziehungswissenschaft: Berufsübergang und Fächervergleich

<i>Cathleen Grunert/Ivo Züchner/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach</i>	
Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf	116
<i>Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt/Ivo Züchner</i>	
Erziehungswissenschaft im Fächervergleich	136

IV. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Jürgen Enders

Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa 158

Julia A.M. Delius/Nicola von Hammerstein

International Max Planck Research Schools:

Neue Wege der Graduiertenausbildung 170

V. Evaluation und Ranking

Carmen Leberherz/Cordula Mohr/Matthias Henning/Peter Sedlmeier

Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse 188

Hildegard Schaeper

Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen –

Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungs-

funktionen und -leistungen von Hochschulen 209

Dirk Rustemeyer

Universitäre Wissenskulturen

I.

Die europäische Universität gehört neben Staat, Kirche und kapitalistischem Betrieb zu den erfolgreichsten Institutionen bei der Herausbildung der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Stichweh 1991). Mit der Expansion eines Bildungssystems, das allmählich die gesamte Bevölkerung inkludiert, sowie der Entstehung von Professionen, die universitäre Zertifikate in Berufskarrieren ummünzen, konstituiert die Organisation Universität sich über die doppelte Aufgabe von Forschung und Lehre. Forschend soll sie Wissen erzeugen, das sie in Prozessen der Lehre an Personen weiterreicht, die in den großen Funktionssystemen von Politik, Recht, Erziehung, Religion, Wirtschaft und Medizin berufliche Laufbahnen einschlagen. Unter dem Titel der Bildung wird der Zusammenhang von Wissen und Person als – paradoxe – Form reflektiert. Bildung beschreibt die Unendlichkeit der konditionierten Selbstkultivierung von Personen als ein auf Wissen irreduzibles, mithin nicht lehrbares und deshalb sich in Freiheit ereignendes Lernen. Universitäten organisieren demnach das nicht Organisierbare, nämlich Selbsttätigkeit, indem sie Lehrende und Lernende der unendlichen Idee der Wissenschaft unterwerfen (vgl. Humboldt 1993; auch Schleiermacher 2000).

Vor dem Hintergrund einer evolutionären Erfolgsgeschichte und einer neuhumanistischen Bildungsvision nimmt die gegenwärtige Debatte über die Universitäten eher apokalyptische Züge an. Ihre Forschungs-, Lehr- und Bildungsfunktion wird in Zweifel gezogen. Demographische, politische, ökonomische und kulturelle Veränderungen modifizieren die Erwartungen, die sich an die Organisation Universität richten und machen ihre Überforderung durch konfligierende Ansprüche und diffuse Ziele offensichtlich. Im Mittelpunkt des Diskurses steht dabei das Konzept des Wissens, das forschend erzeugt, lehrend vermittelt und gesellschaftlich genutzt werden soll. Mit massenmedialer Verstärkung greift eine Semantik um sich, die Wissen als eine knappe, möglichst profitabel zu erzeugende Ressource beschreibt, deren Vermittlung an Personen kostengünstig vonstatten zu gehen hat. Bildungsinstitutionen, allen voran die Universitäten, haben sich als Stätten seiner effizienten Herstellung zu legitimieren und ihr Personal von Traditionsverwaltern zu Wissensunternehmern umzuschulen, die ihre Zeit, Ressourcen und Interessen auf Marktfähigkeit hin kalkulieren. „Globalisierung“ ist das Schlagwort, das den Bildungsmarkt in der „Wissensgesellschaft“ (vgl. zu dem Terminus etwa Bösch/Schulz-Schaeffer 2003) zu einem strategischen Feld des internationalen Wettbewerbs um Innovation, Konkurrenz und technologischen Vorsprung stilisiert, bei dem es vermeintlich darauf ankommt, das knappe Humankapital junger Menschen zügig dem Wertschöpfungsprozess zuzuführen. Der damit verbundene Überdruß an einem neu-

humanistischen Verständnis von Universität weist auf Parallelen in der bildungspolitischen Situation zu Anfang des 19. und des 21. Jahrhunderts hin. Sie markiert zugleich die umgekehrten Vorzeichen der Debatte. Humboldts Reformvorstellungen, die in der Gründung der Berliner Universität organisatorische Form annahmen, wendeten sich gegen ein Nützlichkeitsdenken der Aufklärung, das Wissen und Bildung auf seine gesellschaftlichen Verwertungschancen hin instrumentalisieren wollte. Allerdings sind zweihundert Jahre nach der Neugründung der deutschen Universität ihre Probleme so deutlich geworden, dass utilitaristischen Ansprüchen von Wirtschaft und Politik heute nicht länger mit dem Verweis auf idealistische Wissensphilosophien und ein emphatisches Bildungsmodell zu begegnen ist. Mit Humboldt lässt sich offenbar nur noch schwer für ein nicht utilitaristisches Verständnis der Universität argumentieren. Seine Formel der Einheit von Forschung und Lehre beschreibt ein Aufgabenprofil, dem Massenuniversitäten nicht genügen können. Die folgenden Überlegungen fragen deshalb – erstens – nach einem angemessenen Wissensbegriff und seiner Kompatibilität mit einem tragfähigen Konzept der Kultur. Mit deren Hilfe wird sodann – zweitens – versucht, die Situation der Universität als Transformation eines akademischen Feldes zu beschreiben. Diese Transformation lenkt – drittens – das Augenmerk auf die Frage nach der Organisation der Universität und mündet – viertens – in ein Szenario einer Wissenspolitik. Drei Thesen fassen diesen Gedankengang zusammen. Erstens: Universitäre Wissenskulturen orientieren sich weniger am Wissen als an einem Umgang mit Nichtwissen. Zweitens: Die Arbeit an der Zukunft der Universität müsste sich durch die paradoxe Reformulierung des Humboldt-Modells stimulieren. Drittens: Die Organisation eines entsprechenden Wissens und Lernens wird durch die Einsicht in die Unmöglichkeit ihrer Organisation möglich.

II.

Hatte Humboldts Bildungsrhetorik Anfang des 19. Jahrhunderts noch auf eine romantische Allianz von Universität und Staat gesetzt, in der letzterer die Autonomie ersterer gewährleistet, um von den unplanbaren Prozessen selbsttätiger Forschung und Lehre zu profitieren, so haben inzwischen nüchterne ökonomische Sprachregelungen Platz gegriffen. Aus der Perspektive der Wirtschaft, der sich die Muster politischer Präferenzbildung ebenso wie die Reformrhetorik der Medien zunehmend anschließen, ist Bildung ein Gut geworden, das in Produktion und Verteilung den Knappheitsregeln von Märkten unterliegt. Unter Kriterien quantifizierter Effizienzmessung wird Bildung nun als eine Art von Wissen betrachtet, das einen gesellschaftlichen Mehrwert abzuwerfen hat. Dieser Mehrwert scheint in seiner möglichst direkten Umsetzbarkeit in marktfähige technologische Innovationen zu gründen. Damit wird das eigentümliche Produkt der Universität Bewertungsmaßstäben unterworfen, die mit anderen Feldlogiken, anderen Zeitschemata und Anschlussersparungen – Messbarkeit, Massenhaftigkeit, Kurzfristigkeit und Nützlichkeit – operieren. Folgt die Organisation Universität einer entsprechenden Beschreibung ihres Zweckes und ihres Wissens, gibt sie die Autonomie über die

Definition ihrer Ziele und Leistungen ab. Dazu aber wird sie durch politische Erwartungen genötigt, die ihre eigene Logik der Verteilung knapper fiskalischer Ressourcen und der Verfolgung symbolischer Ziele an steigende Studenten- und Absolventenzahlen sowie die zunehmende Eigenfinanzierungsquote durch Drittmittel bindet. Die Heterogenität ihrer internen Struktur verhindert darüber hinaus eine kohärente Interessenverfolgung in der Arena der Politik und der medialen Öffentlichkeit. Stattdessen fördert sie partikuläre Allianzen einzelner Hochschulen, Fachbereiche oder Fächer mit externen politischen Erwartungen auf Kosten anderer.

Ein populärer, in ökonomistischen und medienpolitischen Jargons verwertbarer Begriff des Wissens, der dieses substanzialistisch auf einen Bestand an Kenntnissen reduziert, verfehlt aber sowohl die soziale Form der Universität als auch das dort verfügbare Wissen über Wissen. Er folgt dem naiven Verständnis von Wissen als einem zu hortenden Schatz kostbarer, aber leicht verderblicher Bestände, der besessen, verloren und vermehrt werden kann. Seit der antiken Begründung einer Theorie des Wissens bis hin zu neueren kognitions-, zeichen- und systemtheoretischen Modellen des Wissens steht hingegen dessen relationaler Charakter im Mittelpunkt. Wissen ist, soviel kann man wissen, kein etwas, sondern eine Relation, eine Stiftung von Beziehungen, eine Kunst der Unterscheidung und eine Einheit der Differenz von Denken und Kommunikation. In dieser extrem anspruchsvollen Struktur hat Wissen soziale, zeitliche, symbolische und kulturelle Voraussetzungen und Eigenlogiken (vgl. Rustemeyer 2003). Humboldts Idee der Universität entwirft diese als Ort exklusiver, unwahrscheinlicher und verletzbarer sozialer Bedingungen von Denken und Kommunikation. Betrachtet der populäre Jargon Wissen als Sammlung von Wahrheitselementen oder Anwendungsregeln, die eine Art Weltkopie repräsentieren, so beschreibt die epistemische Relation des Erkennens keine einfache Repräsentation der Welt, sondern sie etabliert eine eigene Ordnung interner Verknüpfungen und Plausibilitäten. Anstatt die Welt darzustellen und der Verfügbarkeit zugänglich zu machen, ermöglicht sie eine Ablösung von der Ebene der vermeintlich einfachen Dinge. Wissen ist reflexiv: Es verdankt sich der Einheit der Differenz bestimmten Wissens und Nichtwissens. Forschung kultiviert diese Grenze, indem sie das Nichtwissen als interessante andere Seite des Wissens sucht. Dynamik gewinnt diese Wissenssuche aus der Beobachtung der Unterschiede, die bestimmte Unterscheidungen machen. Humboldts Vision markiert die Universität als sozialen Ort dieser Einheit von Unterscheidungen als Vollzug von Reflexion. Darum ist sie idealistisch und politisch zugleich, eine sich selbst ermöglichende Organisation von nicht Organisierbarem. In dieser Paradoxie steckt eine Aktualität Humboldts, die ihn moderner erscheinen lässt als die meisten Zeitgeistpropheten einer globalisierten Wissensgesellschaft.

Moderne Gesellschaften kennen die Gleichzeitigkeit verschiedener Wissensregime, die miteinander kontextspezifisch um Geltung konkurrieren. Die Universität ist nicht länger der Ort, an dem solche Differenzen geschlichtet oder auf eine höhere Ebene der Einheit bezogen werden können. Als Stätten der ineinander gefalteten Vielheit kognitiver Repräsentationen der Welt haben sie an gesellschaftlicher Akzeptanz eingebüßt. Heute führen sie die gleichzeitigen Möglichkeiten und damit die Relativitäten von Wissensordnungen vor Augen. Das macht sie anfällig für wechselnde Zumutungen und

Enttäuschungen sozialer Akteure. An die Universität adressierte politische, ökonomische und epistemische Erwartungen verhalten sich aber zueinander inkongruent. Ein postontologischer und nicht empiristischer Wissensbegriff sollte deshalb ein Wissen von der Heterogenität des Wissens mit umfassen. In dieser Heterogenität spiegelt sich weniger eine Krise des Wissens, der Vernunft oder der Universität als vielmehr die Struktur von Wissen. Sie ruiniert die humboldtsche Einheitsidee der Wissenschaft und dekonstruiert sie als soziale Fiktion. Zum Wissen gehört die Fähigkeit, seine Kontingenz mitzureflektieren. Jedes Wissen profiliert sich gegen ein bestimmtes Nichtwissen.

Verschiebungen im Wissensregime der modernen Gesellschaft dokumentieren einen Wandel im Zusammenhang von Wissen und Kultur. Der Terminus Kultur liefert ein Konzept, das es erlaubt, Heterogenität zu beschreiben. Dies wird um so wichtiger, als moderne Gesellschaften in keinem Zentrum – sei es politisch, wissenschaftlich, ökonomisch oder ästhetisch – mehr repräsentiert werden. Das historisch, besonders im deutschen Kontext, belastete Konzept der Kultur lässt sich aus seinen zivilisations-skeptischen, geistphilosophischen und modernekritischen Konnotationen herauslösen und semiotisch so umarbeiten, dass es die Einheit der Vielheit möglicher Repräsentationen der Welt bezeichnet. Welt ist demnach das für je gegenwärtige Wahrnehmungen und Kommunikation sinnhaft zugängliche Universum des Bezeichenbaren. Es enthält zunächst weder epistemische noch ästhetische, ökonomische oder politische Präferenzen. Auf einer empirischen Ebene eröffnet es die Möglichkeit, solche Unterschiede zu beobachten, zeitliche Veränderungen und Gleichzeitigkeiten zu registrieren, soziale Zurechnungen vorzunehmen, symbolische Ordnungen wie Texte, Zahlen oder Bilder zu vergleichen und konkurrierende Geltungsansprüche auf Legitimität zu beschreiben. Wissen ist eine Weise der Formierung von Kultur, die operativ nur im Plural vorkommt.

Mit Knorr-Cetina lassen Wissenschaften sich als prozessuale Kontexte der Produktion von Ereignissen, Tatsachen und Zusammenhängen betrachten (vgl. Knorr-Cetina 2002). Ihre Praktiken, Artefakte, Symbole und Erwartungen erzeugen Ordnungen eigener Dichte und Anschlusswahrscheinlichkeit. Artefakte, Praktiken und Symbole greifen ineinander, um Transformationsordnungen hervorzubringen, die eigene Horizonte des Interessanten, Plausiblen und Widersprüchlichen entstehen lassen. Das hier stattfindende Lernen wird anhand selbstreferentieller Kriterien der Erwartungsmodifikation sichtbar. An die Stelle zeitüberdauernder Wahrheiten tritt das Neue, das sich wesentlich seiner symbolischen Organisation, den Strategien der Umformung theorieabhängiger Daten und den erhofften Chancen auf noch nicht erprobte Verknüpfungen verdankt. Wissenschaftliches Wissen entspringt nicht eindeutigen Repräsentationen des Seienden, sondern den multiplen Referenzen seiner Repräsentationsordnung. Einerseits erzeugt dies die pfadabhängige Ausdifferenzierung verschiedener Wissenskulturen und den Aufbau von Kompatibilitäts- und Verständnisbarrieren, andererseits erlaubt es überraschende Kopplungen von Beschreibungsstrategien, die zuvor parallel kultiviert wurden. Traditionelle Unterscheidungen zwischen Natur- und Kulturwissenschaften führen in die Irre. Das universitäre Organisationsmodell von kanonisierten Fächern, das eingespielte Unterscheidungsmöglichkeiten dogmatisiert und institutionalisiert, wird in Forschungsprozessen ohnehin unterlaufen. Forderungen nach einer Institutionalisie-

rung der so genannten Transdisziplinarität in Universitäten setzen hier an, überschätzen jedoch häufig die Möglichkeit, Kreuzungen zwischen Wissenskulturen selbst auf Dauer stellen zu können, weil sie Wissenskulturen analog zu Fächern betrachten (vgl. Mittelstraß 2003). Universitäten sind Orte, in denen die Heterogenität von Wissenskulturen sozialen Halt gewinnt und rollenförmig ausdifferenziert wird. Deshalb produzieren sie mehr Vielheit als Einheit, aber deshalb ermöglichen sie zugleich nichtplanbare Kreuzungen der Grenzen zwischen Wissenskulturen ebenso wie deren methodische, semantische und theoretische Abdichtung. Solche Kreuzungen fügen sich kaum oder nur sehr langfristig der Struktur von Fächern, wie sie nicht zuletzt im Blick auf ihre Ausbildungsfunktion, das heißt für die Weitergabe zertifizierbaren dogmatisierten Wissens, gefordert wird.

Universitäre Wissenskulturen pflegen eine gesellschaftlich unwahrscheinliche Form der Heterogenität kognitiver Weltbeschreibungen. Für ihre Umwelten wirken sie daher eher irritierend als orientierend. Ihr eine Orientierungsfunktion oder gar, mit aufmunterndem Blick auf die Geisteswissenschaften, eine Kompensationsfunktion für Sinnverluste in der Moderne zu verordnen, geht am Kern universitärer Wissenskulturen vorbei. Obwohl und weil sie im Modus von Forschung auf die Hervorbringung von Neuem spezialisiert sind, benötigen und erzeugen sie zugleich Geschichte im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses für selbstreferentielle Entwicklungen, vor dessen Hintergrund sich interessante Informationen und theoretische Umdeutungen abheben können. Im Modus der Lehre wird diese Gedächtnisproduktion dogmatisiert und als Standardwissen in Ausbildungsprozessen angeboten. Gleichzeitig beobachtet und forciert die Universität die Inkonsistenzen der modernen Kultur, ihre widersprüchlichen Beschreibungen, ihre Vielfalt der Selbstthematisierungen und ihre Mehrdeutigkeiten, zu denen auch die Wissenschaft selbst gehört und zu der sie beiträgt. In der Heterogenität universitärer Wissenskulturen reflektiert sich im Modus ihrer kognitiven Beschreibung die Heterogenität der modernen Kultur, für die sich keine kognitiven, moralischen oder historischen Gewissheiten mehr identifizieren lassen. Die Pflege kognitiv geführter Beschreibungsmöglichkeiten von Heterogenität, die auf Theorie, Methode und Begründung abstellt, verdichtet sich institutionell in der Universität. Diese erzeugt Komplexität und reflektiert fluktuierende Profile von Wissen und Nichtwissen. Eine Theorie der Universität nimmt darum die Züge einer Theorie des Wissens in der modernen Kultur an. Den Verlust an Einheitsformeln, Utopien, verbindlichen Erinnerungen oder durch Kritik freizulegender Gewissheitsfundamente kann sie nicht ersetzen. Sie vermag ihn jedoch zu beschreiben und auf diese Weise die Relativität eines kognitiven Beobachtungsstils der Welt, wie er in der Universität organisiert ist, zu reflektieren.

III.

Eine Theorie universitärer Wissenskulturen verlangt darum eine Soziologie des akademischen Feldes. Dabei wären die organisatorischen Entwicklungen der Universitäten mit Verschiebungen im Gefüge der Fächer, Veränderungen von Studierendenzahlen, den

politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, dem Wandel der Professionen sowie dem Stellenwert kognitiver Beobachtungsstile in der modernen Kultur in Beziehung zu setzen. In einer groben Skizze seien vier auffällige Trends in Erinnerung gerufen. Zusammengefasst konturieren sie das Bild einer Erosion der Universität.

Erstens ist eine Anspruchüberforderung und Ressourcenauszehrung der Universitäten zu beobachten. Seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts steigen die Studentenzahlen rapide. Überproportional wachsen dabei die Kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Betreuungsrelationen zwischen Lehrenden und Lernenden verschlechtern sich. Zunehmend geraten Universitäten in die Rolle weiterführender Schulen, die immer größere Bevölkerungskreise inkludieren sollen, ohne ihre Zugangsbedingungen kontrollieren oder ihre Ressourcen für Lehr- und Forschungsaufgaben ausweiten zu dürfen.

Zweitens erfährt die Universität eine Delegitimierung sowohl in ihrer überlasteten Ausbildungs- als auch in ihrer Forschungsfunktion. Denn parallel zum ersten Trend wird ein wachsender Anteil der Ausbildung an Fachhochschulen und ein Teil der Forschung an außeruniversitäre Einrichtungen ausgelagert. Schwindende öffentliche Mittel bremsen den weiteren Ausbau des Universitätssystems, ohne dass in Deutschland private Bildungsträger neue Kapazitäten in einem nennenswerten Umfang aufbauen. Die Universitäten geraten auf diese Weise in den Sog einer doppelten Auszehrung von Lehr- und Forschungsfunktionen. Dennoch steigende Studentenzahlen und zum Teil hohe Quoten von Studienabbrechern führen unter dem Druck politischer Vorgaben, die eine Zugangsbeschränkung ebenso wie eine Auswahl der Studierenden blockieren, zu Forderungen einer Verkürzung der Ausbildungszeiten bei gleichzeitiger Umstellung auf eine stärkere Praxisorientierung. Zugleich entwertet die Inflationierung von Bildungstiteln deren Wert auf dem Arbeitsmarkt.

Drittens läuft diese Inflationierung auf einen Trend auf, der die Ausbildungs- und Praxisorientierung kontrapunktiert. Denn tendenziell entkoppeln sich universitäre Zertifikate und Laufbahnkarrieren in den Professionen, aus deren Kopplung die moderne Universität ihre Struktur gewann. Einer der Gründe dafür ist die Umstrukturierung von Berufsfeldern, die, gerade im Bereich der Führungs- und Leitungspositionen, zunehmend Flexibilität, Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Projektfähigkeit verlangen. Der Ruf nach verstärkter Praxisorientierung des Studiums widerspricht in gewisser Weise diesem Trend, weil er eine Berufsfähigkeit verspricht, die häufig erst im Beruf selbst erworben werden kann. Stattdessen geraten Kompetenzen aus dem Blick, die in der Distanz zur Praxis gewonnen werden müssen, um eine flexible Bewältigung komplexer professioneller Aufgaben in fluktuierenden Praxisfeldern zu ermöglichen. Eine forschungsorientierte Ausbildung in der Universität jedenfalls wurde zugunsten eines Studienmodells entwertet, das für eine Massenausbildung zwar funktional zu sein scheint, das die Universitäten jedoch immer mehr der Konkurrenz mit den dafür besser ausgerüsteten Fachhochschulen aussetzt und das zudem praktisch kaum hält, was es theoretisch verspricht.

Viertens werden diese Entwicklungen durch eine Verschiebung in der Semantik des Wissens und einer kulturellen Umwertung kognitiver Stile verstärkt. Der Verlagerung

von Forschungs- zu Lehrfunktionen entspricht im bildungspolitischen Diskurs eine Ökonomisierung der Leistungskriterien der Hochschulen. Quantitative Parameter von Abschlussquoten oder Drittmiteleinwerbungen dominieren die Bewertung und führen langfristig zu einer Absenkung des Ausbildungsniveaus sowie zu einer Orientierung der Forschung an kurzfristigen Themenkonjunkturen in Abhängigkeit von gerade verfügbaren Finanzquellen. Es entsteht eine Fiktion der Messbarkeit, die zum politischen Argument für Mittelleinsparungen ausgenutzt werden kann, weil sie nicht inhaltlich, sondern quantitativ argumentiert. Gemessen wird, was sich messen lässt, und was messbar ist, dient als Evaluationskriterium. Dies hat Verteilungskonflikte zur Folge, von denen besonders die Fächer betroffen sind, welche die Expansion der Universitäten getragen haben. Im Wettbewerb zwischen den Hochschulen und zwischen den Fächern innerhalb der Hochschulen bei knappen Ressourcen führt bei der gegebenen Logik der Evaluierung die Finanzautonomie der Universitäten unter Bedingungen eines Rückzugs der öffentlichen Hand tendenziell zur Mittelverlagerung von den Kultur- zu den Natur-, Ingenieur- oder Biowissenschaften. Dies schürt die Versuchung, staatlicherseits die Schließung von Fachbereichen und die Zusammenlegung von Standorten mit dem ökonomischen Argument der Ressourcenkonzentration zu betreiben. Der Bedeutungsverlust philosophischen Wissens und der philosophischen Fakultäten, der die Expansion der Universitäten begleitet hat, wird so besiegelt. Vor diesem Hintergrund entfaltet die Verschiebung in der kulturellen Wertschätzung kulturwissenschaftlichen Wissens seine Brisanz. Ein substanzialistisch oder technizistisch verkürzter Wissensbegriff befördert in den Augen der medialen Öffentlichkeit, der Bildungspolitik und den Funktionsebenen in Wirtschaft und Verwaltung einen Ansehensverlust kulturwissenschaftlich-philosophischer Fächer. Ihnen gelingt es nicht, die Relevanz ihrer Themen und Methoden oder die exemplarische Struktur ihrer Lernprozesse in der bildungspolitischen Arena zu verdeutlichen. Der Jargon reformeifriger Bildungsökonomien ist längst in die Feuilletons eingewandert und propagiert dort den innovationsfreudigen Zeitgeist. Kalküle ökonomischer Profitabilität stellen ein im weiten Sinne philosophisches Reflexionswissen zur Disposition. Das traditionelle Prestige der Fächer und akademischen Laufbahnen kehrt sich um.¹ Damit wird dasjenige Segment universitärer Fächer und Ausbildungen politisch, ökonomisch und kulturell abgewertet, das den größten Ressourcenanteil der Universitäten bindet, die größten Ausbildungslasten trägt und zugleich am wenigsten kostet.² Veränderte Sozialisationsmuster verwandeln die Universität zudem bei einem erheblichen Teil ihrer Studentenklientel zum Soziotop postadoleszenter Lebensexperimente, ohne dass dieser Erwartungshaltung wirksam Standards der Leistungsorientierung entgegengesetzt würden. Eine Abwärtsspirale von Erwartungen, Ansprüchen und Reputation kommt in Gang. Klagen über fehlende Persönlichkeitsbildung bemühen im gleichen Atemzug eine inhaltsleere Rhetorik der Bildung, die diese nicht selten mit soft-skills und der Kompensation von Erziehungsdesideraten verwechselt.

1 Vgl. als Beispiel einer Soziologie des akademischen Feldes Bourdieu (1988).

2 Vgl. als Einblick in die Debatte mit Akzent auf die Geisteswissenschaften Kimmich/Thumfart (2004).

Zusammengenommen machen diese hier nur knapp umrissenen Entwicklungen die Distanz deutlich, die eine heutige Analyse universitärer Wissenskulturen von der kulturellen Einschätzung der späten Sechzigerjahre trennt.³ Noch 1969 hatten Talcott Parsons und Gerald Platt ihre Studie über die amerikanische Universität in eine Theorie der Modernisierung der westlichen Kultur eingebettet, in der die Universität den Gipfelpunkt einer Bildungsrevolution darstellt, die die industrielle und demokratische Revolution komplettiert. Sie bringt demnach einen kognitiven Stil der Weltaneignung gegenüber religiösen, expressiven und moralischen Mustern zur kulturellen Dominanz. In den Bereichen der Allgemeinbildung, der Professionalisierung, der Nachwuchsrekrutierung und der kulturellen Identitätsstiftung übernimmt in den Augen von Parsons die Universität eine Schlüsselfunktion (vgl. Parsons/Platt 1990). Als gesellschaftliche „Intelligenzbank“ führt sie zu einer Rationalisierung der Kultur im Ganzen. Mit den Mitteln soziologischer Theorie hatte Parsons damit Humboldtsche Ideale reformuliert. Im Lichte der vier skizzierten Trends hingegen entsteht heute eher der Eindruck einer Enttäuschung dieser Erwartungen. Weder im Blick auf Forschung noch auf Ausbildung oder allgemeine Kulturbedeutung wird der Universität noch eine Führungsfunktion zuge-
traut. In ihrer Ausbildungsstruktur nähert sie sich den Fachhochschulen an; in ihrer Forschungsfunktion gibt sie Anteile an außeruniversitäre öffentliche und private Organisationen ab; und ihre kulturelle Deutungsfunktion wurde durch die Demonstration der Kontingenzen wissenschaftlichen Wissens gerade als Konsequenz universitärer Forschung ebenso relativiert wie durch die Erfahrung der Resistenz anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme gegenüber dem kognitiven Stil universitärer Wissenskulturen. Die moderne Gesellschaft und ihre Kultur ist in keinem System – auch nicht dem universitären – allein mehr zu repräsentieren (vgl. Luhmann 1992, bes. S. 123f.).

IV.

Damit stellt sich die Frage nach der möglichen Zukunft der Universität als hochsubventionierter gesellschaftlicher Organisation. Ist die Universität in ihrer humboldtschen Aufgabenbeschreibung gescheitert, weil nun auch die Idee einer Einheit der Wissenschaft in der Vielheit ihrer Disziplinen als bloße Idee diskreditiert und von der unaufhaltsamen Spezialisierung positiver Einzelwissenschaften mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Verwertungspotenzialen abgelöst worden wäre? Ist auch die Idee der Bildung, die solche organischen Einheitsvorstellungen auf die Seite der Person projiziert, angesichts eines grassierenden Pragmatismus des anwendungsorientierten Lernens und der Heterogenität der modernen Kultur obsolet geworden? Immerhin hat die Universität gegenüber ihren Kritikern wie gegenüber Reformversuchen eine erstaunliche Resistenz bewiesen. Wie lange kann jedoch eine Organisation überleben, deren gesellschaftliche Funktion in Zweifel gezogen wird, deren Ressourcen austrocknen und deren „Idee“

3 Vgl. zum Wandel der soziologischen Beschreibungen der Universität seit den 1960er Jahren Kieserling (2001).

delegitimiert worden ist? Helmut Schelsky jedenfalls fügte der Neuauflage seines 1962 erschienenen Buches „Einsamkeit und Freiheit“, in dem er die Erneuerungsfähigkeit der deutschen Universität im Sinne des Humboldtschen Ideals noch bejaht hatte, acht Jahre später und um einige Reformerverfahrungen reicher ein resigniertes Nachwort hinzu, das den Abschied von einer Epoche deutscher Universität ebenso wie von der Illusion ihrer Reformierbarkeit konstatiert (vgl. Schelsky 1971, bes. S. 242ff.). Deren interne Ausdifferenzierung sprengt die integrativen Möglichkeiten eines Leitbildes humboldtscher Dimension. Eines solchen ideellen Zentrums jedoch bedarf in Schelskys, wie bereits zuvor in Jaspers (vgl. Jaspers 1946) Augen die Universität als Organisation von Vielfalt, auch wenn dieses nicht länger die idealistische Vision einer systematischen Einheit der Wissenschaften repräsentiert. Ob die kommunikative Inszenierung prozeduraler Streitformen die vakante Stelle einer „Idee“ der Wissenschaft substituieren kann, wie Habermas hofft, erscheint im Blick auf die Organisationsrealität von Universitäten zweifelhaft (vgl. in diesem Sinne Habermas 1988). Nicht nur sind die Wissenskulturen von einer Heterogenität, die ihre reflexive Zusammenführung illusorisch erscheinen lässt, auch der interne Zusammenhang epistemischer, moralischer, ästhetischer und politischer Rationalität ist zerbrochen. Deren Eigenlogik ist unübersehbar und lässt sich durch Wissenschaft erklären, gerade weil diese weder politisch noch moralisch oder ästhetisch unterscheidet. Umgekehrt heißt dies, dass das Wissenschaftssystem nicht länger damit rechnen darf, seine finanzielle Subventionierung legitimationsfrei abrufen zu können oder im Zweifelsfall Ideale anbieten zu dürfen, um politische Deckung und ökonomische Ressourcen einzufordern. Die Abschaffung der Universität als nicht marktfähiger Organisation steht zur Debatte (vgl. Daxner 1999; auch Müller-Böling 2000).

James March's Diagnose, bei Universitäten handele es sich um organisierte Anarchien kommt der Realität der Hochschulen näher als die Erinnerung an vergangene Ideale (vgl. Cohen/March 1986). Bisher versandete jede Reform in der Bürokratie und produzierte allenfalls darin innovative Lösungen, in der Praxis nichts Nennenswertes zu ändern. Reformstrategien stimulieren immer auch die Erfindungskraft von Organisationen zur Strukturhaltung, weil sie mit einer Illusion von Zweckrationalität operieren, die an der systemischen Eigenlogik und den Paradoxien von Entscheidungsprozessen abprallt. Man muss darin wohl auch das Immunsystem der Universitäten erblicken, das es ihnen ermöglicht hat, trotz politischer Reformrhetorik zu überleben und hinter ihrer eigenen Intransparenz in Deckung zu gehen. Ansonsten wäre es der Organisation kaum gelungen, die politisch herbeigeführte Differenz zwischen Anforderungen und Ressourcen zu verkraften. Sogar die angeblich alarmierenden Studienabbruchsquoten signalisieren kein dramatisches Problem, da die Betroffenen mehrheitlich im Arbeitsmarkt versickern, ohne zuvor die Seminare wirklich überfüllt zu haben, für die sie virtuell eingeschrieben waren.

Dennoch zeichnen sich Entwicklungsperspektiven ab, die auf organisatorischer Ebene Strukturbrüche andeuten. Diese entspringen zwar nicht unbedingt aus Reformintentionen, aber doch aus Reformimplikationen und verdanken sich einer Logik der Bürokratisierung selbst. Das macht sie möglicherweise so brisant, dass sie innovative Potenziale im Umgang mit den Paradoxien der Bürokratie wecken, die idealistische Vor-

stellung der Integration durch Ideen in die Entfaltung der Paradoxie unvereinbarer Ziele durch ein Management von Heterogenität übersetzen. March's Diktum von der organisierten Anarchie müsste dazu in den Imperativ „Organisiere Anarchie!“ umgeformt werden. In der Folge des „Bologna-Prozesses“ mit der Einführung neuer B.A./M.A.-Studiengänge in Verbindung mit einem Kreditierungssystem für Studienleistungen werden Veränderungen ausgelöst, die aufgrund bürokratischer Überforderungen bürokratische Fantasie erzwingen könnten. Um Studienabbrecherquoten durch Verschulung und die Verleihung eines ersten akademischen Grades zu senken, dessen niedriges Niveau als Berufsbefähigung deklariert wird, soll ein Zweiphasenmodell der Hochschulbildung installiert werden. Dieses entwertet aber womöglich die erste Ausbildungsphase so, dass die Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen verschwimmt. Für die Universitäten könnte darum die Option attraktiv erscheinen, diesen Bereich zugunsten nichtkonsekutiver Masterstudiengänge an die Fachhochschulen abzugeben und sich auf die zweite Ausbildungsphase zu konzentrieren, um erstens den immensen Anforderungen der Prüfungsbürokratie in den neuen Studienmodellen, zweitens den Sozialisierungsproblemen einer zum Teil kaum studierfähigen Klientel und drittens der Überlastung durch Lehr- und Verwaltungsaufgaben auszuweichen. Die seinerzeit von Jürgen Mittelstraß empfohlene, aber bildungspolitisch kaum durchsetzbare Aufwertung der Fachhochschulen zur Regelhochschule würde so tendenziell zur von den Universitäten selbst verfolgten Entlastungsstrategie (vgl. Mittelstraß 1994, S. 12ff.). Parallel dazu ermöglicht das Kreditierungssystem ein Studierverhalten, das Fächerstrukturen tendenziell unterläuft und im Sektor der Lehre zur Auflösung traditioneller Fachkulturen führen könnte. Die generalisierte Anerkennung von Studienleistungen lässt Bildungsbiographien als individualisierte Kombinationen unterschiedlicher Ausbildungsmodule zu, sodass neuartige Kopplungen von Ausbildungsinhalten und –komponenten denkbar werden, die keiner zentralen Studiengangsregie unterliegen.

In einem solchem Szenario entstehen Flexibilisierungsmöglichkeiten, die Reformintentionen überholen und den Universitäten Organisationsspielräume eröffnen. Eine Auslagerung großer Teile der B.A.-Ausbildung schafft Ressourcen für eine theorie- und forschungsorientierte zweite Ausbildungsphase mit dann auszuwählenden Studierenden. Eine entgrenzte Anerkennungspflicht für Ausbildungsmodule fördert Bezüge zwischen fachspezifischen Wissenskulturen, die vorher füreinander unzugänglich waren. Eine forschungsorientierte Masterausbildung prämiert die Entfaltung erkennbarer Forschungsprofile und Fächerkombinationen in Universitäten, die einem Abschluss inhaltlichen Distinktionswert verleihen. In Forschung und Lehre entstünden Freiheitsgrade und Veränderungsanreize, wie sie im Rahmen bestehender Ausbildungsverordnungen kaum realisierbar sind.

V.

Voraussetzung dafür, dem Scheitern an der Einheit der Vielfalt von Wissenskulturen und funktionalen Anforderungen durch die Kultivierung des anarchischen Potenzials

universitärer Organisationen zu entkommen, ist das Anerkennen der Unmöglichkeit der Organisation von Einheit und Zweckrationalität als Prämisse organisatorischer Strukturbildung.⁴ Universitäten hätten stattdessen in sich die heterogene Struktur der modernen Kultur zu kopieren. Dies wiederum würde eine interne Hierarchisierung der Entscheidungsstrukturen verlangen, die Autonomie durch Beschränkung sichert. Abschließend sei dies in einem Szenario skizziert. Dessen Konstruktion beruht auf der Homologisierung der heterogenen Struktur von Wissen, Kultur und Universität.

Wissen hat den Charakter unwahrscheinlicher, selbstreferentieller und nach interessanten Wissens-Nichtwissens-Profilen suchender Ordnungsbildung angenommen, die mit der eigenen Kontingenz ebenso wie mit der Kontingenz seiner Weltreferenzen rechnet. Grenzen zwischen traditionellen, in Fächern segmentierten Wissenskulturen verblässen. Entgegen vordergründigen Anwendungsorientierungen erzeugt diese Selbstreferentialität ein Interesse an vielfältigen kulturellen Phänomen und Praxisfeldern, die zum Anlass für reflexive Beobachtungen im Blick auf andere Möglichkeiten werden. Der Selbstbezug des Wissens ermöglicht einen Weltbezug, der im Modus theoriegeleiteter Distanzierung Praxisbezüge sucht, ausbildet und gesellschaftlich kommuniziert (vgl. auch Baecker 2000, bes. S. 67). Dabei erweist sich die Relevanz kulturwissenschaftlicher Wissenskulturen. Uneindeutigkeiten, Vorläufigkeiten, Zuordnungsprobleme, Bewertungskonflikte und konkurrierende Heuristiken der Bestimmung im Horizont von Nichtwissen und Unsicherheit, wie sie in Natur- und Ingenieurwissenschaften ebenso wie in der Ökonomie, dem Recht, der Politik, der Erziehung oder der Medizin vorkommen, erfordern Reflexionen auf die Oszillation symbolischer Ordnungen, Kommunikations- und Wahrnehmungsmuster, geronnener Erwartungen und institutionalisierter Praktiken (vgl. als Beispiel Rheinberger 2001). Darin besteht die genuine Kompetenz kulturwissenschaftlichen Wissens. Viele scheinbar nur technische, ökonomische oder rechtliche Funktionsprobleme erweisen sich auf den zweiten Blick als kulturelle Verstehens-, Kommunikations- und Deutungsprobleme. Zwischen natürlichen, kulturellen, technischen, ökonomischen oder politischen Logiken ist immer weniger klar zu unterscheiden. Universitäre Wissenskulturen hingegen sind darauf spezialisiert, die Probleme, Voraussetzungen und Möglichkeiten solcher Oszillationen sichtbar zu machen und Arenen reflexiver Distanzierung und Beobachtung zur Verfügung zu stellen. Sie beschreiben forschend kulturelle Heterogenität mit kognitiven Mitteln und üben ausbildend in den Umgang mit Differenzen ein.⁵ Darin sind sie in der gesellschaftlichen Kommunikation unersetzlich. Ihr Modus einer kognitiven Virtualisierung der Welt erzeugt eine Problemsensibilität, die jede politische oder ökonomische Kalkulation überfordert, deren Wert aber deswegen auch nicht nach deren Kriterien allein zu bemessen ist. Universitäten besitzen ein kommunikatives und wahrnehmungsgestütztes Irritationspotenzial, das weder die Massenmedien noch große Funktionssysteme erzeugen

4 Dies formuliert nur eine Grundeinsicht moderner Organisationstheorie. Vgl. zum Beispiel Weick (1995).

5 Ähnlich, aber im Anschluss an Latour argumentiert D. Baecker für Universitäten als Moderatoren eines Kulturdialogs; vgl. Baecker (2003).

können, auf das sie jedoch zurückgreifen. Eine Kultivierung der Heterogenität des Wissens und der Kultur bedarf einer Heterogenität der universitären Organisation. An die Stelle dogmatisierter und strukturell unbeweglicher Fächer, die sich ihre subdisziplinäre Ausdifferenzierung zugute halten und fachpolitisch zementieren, müsste eine aus beweglichen Forschungseinheiten lose gekoppelte Organisation treten, die problemspezifische Kombinationen kognitiver Beobachtungsstile, Theorien und Methoden herstellt. Die „Einheit“ des Heterogenen der Kultur, des Wissens und der Organisation entsteht operativ in der Gegenwart der Kommunikation. Ihr Korrelat findet sie in der Zumutung an beteiligte Personen, sich dieser operativen Heterogenität kognitiv auszusetzen und sie biographisch in Form von Kompetenzen der Reflexion und Kommunikation zu integrieren.

Eine Ausbildung, die sich in einer Masterphase an diesem Szenario orientiert, erfolgt projekt-, theorie- und forschungsorientiert. Sie setzt auf Individualisierung statt auf Standardisierung. Kreditierte Studienleistungen können an den Nachweis von Projektfähigkeit und von Kompetenzen, weniger an die Absolvierung eines Kerncurriculums gebunden werden. An die Stelle klassischer Fachkulturen träten Forschungsschwerpunkte, die verschiedene Theorie-, Methoden- und Praxisbezüge integrieren. Universitäten können sich auf diese Weise profilieren und in Forschung wie Lehre eigene Akzente setzen. Dies würde auch kleinen Hochschulen Wettbewerbschancen eröffnen, die ansonsten Opfer der Rationalisierung werden. Durch Kooperationen zwischen Forschungseinheiten verschiedener regionaler Hochschulen ließen sich Konsequenzen des absehbaren Rückbaus von Ressourcen, besonders in den Kulturwissenschaften, kompensieren. Die Pflege von Netzwerken zwischen Universitäten, regionalen Unternehmen und Kulturinstitutionen erschließt nicht nur theoretisierungsfähige Praxisfelder, sondern eröffnet Universitäten in begrenztem Rahmen auch Wege in Beratungs- und Weiterbildungsaktivitäten, die, neben Studiengebühren, zu einer neuen, allerdings bescheidenen Finanzierungsquelle werden könnten.

Die klassische Rede von der Autonomie der Universität gewinnt in diesem Szenario die Signatur von Universitäten als zielsuchenden, nicht fremdgesetzte Zielfiktionen erfüllenden bzw. notorisch eben nicht erfüllenden Organisationen. Dazu allerdings bedürfte es einerseits der Autonomisierung von Forschungseinheiten in Bezug auf Ressourcenverwendung, Themen, Kooperationen und Lehre sowie andererseits der Einführung von Entscheidungskompetenzen auf übergeordneter Ebene von Dekanen und Hochschulleitung, die strategische Richtungsentscheidungen universitärer Profilbildung auch gegen Partikularinteressen durchzusetzen und die Möglichkeit von Strukturbrüchen und Neuorientierungen glaubhaft zu symbolisieren vermögen (vgl. dazu auch Schimank 2001). Parallel dazu hätte der Staat sich aus der Regulierung von Studieninhalten und -formen zurückzuziehen.

Angesichts des Wissens über universitäre Wissenskulturen mag dieses Szenario utopisch anmuten. Aber es bleibt abzuwarten, ob eine weitere Überlastung und Bürokratisierung der Universitäten bei politischem wie öffentlichem Verlust an Legitimation nicht Lösungen erzwingt, die ein Überleben der Organisation nur durch das Auffinden funktionaler Äquivalente zu unerfüllbaren Aufgaben gestattet. Das Szenario reformu-

liert das Humboldt-Modell mit organisationssoziologischen Mitteln als ein politisches und kulturelles Projekt. Ihre politische Kraft entfaltete Humboldts Vorstellung stets eher als Ideal denn als organisatorische Wirklichkeit (vgl. v. Bruch 1999). Hatte Humboldt die philosophische Fakultät und die personale Kooperation von Forschern vor Augen, konstituierte die Universität sich über das Prinzip von Fächern als berufsorientierten Verwaltungseinheiten. Dieses Prinzip jedoch erscheint zunehmend als Sonderweg, der an sein Ende gelangt sein könnte. In Forschung und Lehre kann die Organisation Universität den Erwartungen nicht genügen, und das Ideal ihrer Einheit wird als bloße Idee diskreditiert. Forschung und Lehre, als Formen des Umgangs mit Wissen, lassen sich dann in separaten Organisationen ausdifferenzieren, da es zunehmend schwer fällt, eine spezifisch universitäre Forschungs- und Lehrform zu identifizieren. Die Universität repräsentiert insofern die Fiktion der organisatorischen Einheit der Humboldtschen Idee. Sie suggeriert einerseits die Notwendigkeit einer organisatorischen Kopplung des Wissenschafts- und des Erziehungssystems der modernen Gesellschaft, um diese Einheit zugleich als paradoxen Anspruch und unerfüllbare Leistung zu entlarven. Es ist die Frage, ob diese Fiktion heute angesichts der realen Entwicklung noch einmal als politisches Projekt reformuliert und als organisierte Anarchie institutionalisiert werden kann (vgl. in diesem Sinne auch Derrida 2001). Andernfalls steht die Organisationsform Universität zur Disposition.

Literatur

- Baecker, D. (2000): Die Universität als Algorithmus. In: Laske, St. u.a. (Hrsg.): *Universität im 21. Jahrhundert*. München/Mering: Rauer Hampp-Verlag, S. 47-75.
- Baecker, D. (2003): *Der Kulturdialog, oder Was leisten die Wissenschaften und worin besteht die mögliche Rolle der Universität?* (Ms. Witten).
- Bösch, St./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.) (2003): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bruch, R. vom (1999): *Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945*. In: Ash, M.G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 29-57.
- Cohen, M.D./March, J.G. (1986): *Leadership an ambiguity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Daxner, M. (1999): *Die blockierte Universität*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Derrida, J. (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988): *Die Idee der Universität – Lernprozesse*. In: Eigen, M. u.a. (Hrsg.): *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin u.a.: Springer, S. 139-173.
- Humboldt, W.v. (1993): *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden, IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 255-266.
- Jaspers, K. (1946): *Die Idee der Universität*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kieserling, A. (2001): *Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren*. In: Stölting, E./Schimank, U. (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 81-117.
- Kimmich, D./Thumfart, A. (Hrsg.) (2004): *Universität ohne Zukunft?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Knorr-Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992): *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux.
- Mittelstraß, J. (1994): *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Univ.-Verlag.
- Müller-Böling, D. (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Parsons, T./Platt, G.M. (1990): *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rheinberger, H.-J. (2001): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Göttingen: Wallstein.
- Rustemeyer, D. (2003): *Wer weiß?* In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-52.
- Schelsky, H. (1971): *Einsamkeit und Freiheit*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Schimank, U. (2001): *Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen*. In: Stölting, E./Schiman, U. (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 223-242.
- Schleiermacher, F. (2000): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. In: Ders.: *Texte zur Pädagogik*, Bd. I. Frankfurt a.M.: S. 101-165.
- Stichweh, R. (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weick, K.E. (1995): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Universität Trier, Fachbereich I – Pädagogik, 54296 Trier.