

Jan Masschelein
Maarten Simons

Jenseits der Exzellenz
Eine kleine Morphologie der Welt-Universität

Aus dem Englischen von
Florian Oppermann

diaphanes

Inhalt

Die Bildungsuniversität und die unternehmerische Universität <i>Eine kleine Kartographie</i>	15
Die Welt-Universität als Veröffentlichungs- und Versammlungsdispositiv <i>Eine kleine Morphologie</i>	41
<i>Schlussbemerkung</i> Die Universität und ihre Öffentlichkeit	73

1. Auflage
ISBN 978-3-03734-121-6

© diaphanes, Zürich 2010
www.diaphanes.net
Alle Rechte vorbehalten

Satz und Layout: 2edit, Zürich
Druck: Pustet, Regensburg

Jenseits der Exzellenz

»Wir sind kein Humankapital!« Dieser Slogan des studentischen Protests ist eine ungewöhnliche politische Äußerung. Sie zeigt einen Augenblick kollektiver De-Identifizierung an. Natürlich ist die Kapitalisierung des Menschen eine alte Geschichte. Die Geschichte der perversen Humanisierung des Kapitals hingegen ist jünger, und es überrascht nicht, dass Studierende ihre ersten Opfer sind. Auch wenn er politisch suspekt und theoretisch kompromittiert ist, scheinen manche Erfahrungen nur in einem Begriff zur Sprache zu kommen: Ausbeutung. Der Ausdruck »Studierende« ist ein Synonym geworden für ausbeutbare Ressourcen, mobilisierbare Potentiale, Investitionsobjekte, Garanten der Wettbewerbsfähigkeit eines Landes oder, in Hinblick auf den eventuell ungehorsamen Bestandteil des Humankapitals, zu verführende Kunden. Ihre De-Identifizierung ist zugleich auch eine Affirmation: »Wir sind Studierende!« Entgegen den lange schon zu hörenden Klagen der Professoren und aller anderen Dauerbewohner der Institution Universität sind es möglicherweise die Studierenden, die wirklich erfahren, was derzeit mit uns und durch uns geschieht. Zu klagen ist vielen Professoren zur zweiten Natur geworden. Als würde ihr Exzellenzstreben erträglicher durch Widerstand an den Rändern, die Erinnerung an die guten alten akademischen Werte und die zeremonielle Kritik an Politik und Verwaltung. Den heutigen Akademikern scheint aller-

dings in Wahrheit gar nichts unerträglich zu sein. Ihr Exzellenzstreben ist eine Lebensart geworden, ihre Art zu leben. Und die Studierenden werden die Opfer dieser Lebensart: die Opfer des kalten Krieges im Namen der Exzellenz, der täglichen Keilereien im Kampf um Talente und Humankapital und des Innovationswettstreits des akademischen Unternehmertums. Vielleicht werden erst dann, wenn die Studierenden erklären, dass sie kein Humankapital sind, die unternehmerischen Professoren und die unternehmerische Universität zu Opfern ihres eigenen Krieges um Exzellenz. Das Schlachtfeld des Humankapitals überblickend, bemerken sie, dass es dort keine Studierenden mehr gibt – Menschen, die studieren wollen, das heißt, die kein Interesse haben, sondern *interessiert sind* und sich deshalb jenseits jeglicher Investitionslogik oder Profitabilitätsüberlegungen exponieren wollen.

Dieser Augenblick war zugleich auch der Anlass für diesen Essay. Der Augenblick, der uns veranlasste, über die Institution nachzudenken, die wir »Universität« nennen, sowie darüber, was es bedeuten könnte, »Professor« oder »Studierender« zu sein. Vielleicht mit einer gewissen Bedenklichkeit, obendrein zu flüchtig und zu holprig, versucht dieser Essay affirmativ zu proklamieren: Wir sind Studierende, wir sind Professoren, wir sind die Universität! Was wir anbieten wollen, ist eine Übung im Denken, die sich darum bemüht, die spezifische Form der Universität herauszudestillieren, der Universität Luft zum Atmen zu verschaffen und ihr eine Stimme in den globalen, europäischen und nationalen Kriegen um Exzellenz zu verleihen. Nicht nur, um zu sagen, dass dieser Krieg absurd ist, um die permanente Mobilisierung menschlicher und anderer

Ressourcen in Frage zu stellen und um die Aufmerksamkeit auf die Opfer der akademischen Kämpfe zu lenken. Diese Übung erzählt auch noch etwas anderes: Die Universität hat eine eigentümliche Form, oder, genauer, die Universität konstituiert eine pädagogische Form *sui generis*, und diese Form artikuliert einen *öffentlichen* Raum, eine *öffentliche* Zeit und eine *öffentliche* Materie. Über Exzellenz hinauszugehen bedeutet deshalb nicht, die Universität und ihre Schlachtfelder zu verlassen, sondern in die Universität als in eine Form einzutreten, die die Welt zu einer öffentlichen Angelegenheit macht. Dieser Essay versucht, diese eigentümliche Form zur Sprache zu bringen.

Es ist verführerisch, während dieses Versuchs zurückzublicken und sich auf die klassische oder moderne Universität zu berufen, um sie der gegenwärtigen Deformation gegenüberzustellen. Allerdings lesen wir die lange Geschichte der Universität in großen Teilen als eine Geschichte der Zähmung der öffentlichen Form der Universität. Denn öffentliche Zeit, öffentlichen Raum und öffentliche Materie anzubieten, die also für niemanden im Besonderen bzw. für jedermann verfügbar sind, ist gefährlich in den Augen all derer, die eine bestimmte soziale, kulturelle, politische oder ökonomische Ordnung aufrechterhalten oder beschützen wollen. Aus dieser Perspektive betrachtet, haben nicht nur der gegenwärtige Krieg um Exzellenz und der Imperativ der Innovation, sondern auch die modernen Kulturkämpfe und der Imperativ der Vernunft, vielleicht auch die heiligen Kriege im Namen göttlicher Gesetze, die öffentliche Form der Universität neutralisiert. Es gilt hiergegen die Geschichte der Neutralisierung der Universität zu erzählen, ihrer Deformation, denn nur allzu oft wird die Geschichte

der Universität als die Geschichte ihrer Modernisierung und Innovation aufgefasst. Um unseren Versuch vorzubereiten, in unserer Morphologie der Universität über die Exzellenz hinauszugehen, benötigen wir also eine kurze Gegen-Geschichte der Neutralisierung und Zähmung. Der erste Teil dieses Essays entwickelt deshalb eine Kartographie, die kurz die Neutralisierung der öffentlichen Zeit, des öffentlichen Raums, der öffentlichen Materie in der modernen »(historischen) Bildungsuniversität« und der gegenwärtigen »(unternehmerischen) Exzellenzuniversität« untersucht. Er versucht außerdem darzulegen, was es eigentlich bedeutet, »Humankapital« zu sein und an einem Krieg um Exzellenz teilzunehmen. Im Besonderen werden wir skizzieren, welche Erfahrungen von Zeit, Raum und Materie dabei impliziert werden, welches Ethos verlangt wird und was auf dem Spiel steht. Hiervon ausgehend entwickeln wir im zweiten Teil eine kurze Morphologie der Universität und eine Skizze ihrer Bewohner. Diese Morphologie kann als die Artikulation der eigentümlichen öffentlichen Form der Universität aufgefasst werden. Sie ist darüber hinaus ein Versuch, die aktuelle Debatte über die Universität von einer Diskussion hinsichtlich Fragen von Performanz (Ergebnisse, Indikatoren, Rankings), Bedürfnissen (Beurteilungen, Zufriedenheitswerte, Ansprechbarkeit) und Ressourcen (verfügbares Humankapital, finanzielle Ressourcen) in eine Angelegenheit des öffentlichen Interesses zu transformieren. Dies ist kein Versuch, die Universität zu modernisieren oder zu erneuern, sondern die Universität selbst zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen, die uns zum Nachdenken veranlasst, das heißt zum Zögern. Um dies zu erreichen, wollen wir versuchen, ihr erneut eine gewisse »Präsenz«

zu verleihen. Nicht als ein Ideal, sondern als eine Idee, die unser Denken »verlangsamen« und die Möglichkeit zu einem um ein wenig veränderten Bewusstsein der Probleme und Situationen schaffen könnte, die uns heute bewegen.

Die Bildungsuniversität und die unternehmerische Universität

Eine kleine Kartographie

Die Bildungsuniversität und der Zeitpfeil

Die Bildungsuniversität artikuliert ihr *historisch-institutionelles* Selbstverständnis und ihre Orientierung auf Ausbildung in spezifischen Praktiken, Organisationsformen und Politiken. Der zentrale Gegenstand der nun folgenden Kartographie ist jedoch nur das Selbstverständnis der Universität. Überdies würde es den Rahmen dieses Essays sprengen, die geographischen und kulturellen Unterschiede zwischen verschiedenen Universitätsmodellen und -systemen im Einzelnen zu untersuchen. Die Beschränkung auf das »deutsche Modell« der modernen »Forschungsuniversität« sollte ausreichend sein, um unsere These zu verdeutlichen.

Die Entstehung der modernen Forschungsuniversität in Europa (und besonders in Deutschland) hängt eng mit der Entwicklung des modernen Nationalstaats zusammen. Es ist hilfreich, sich an das Hauptproblem in diesem speziellen Kontext zu erinnern: Warum sollte der Staat eine Institution autorisieren, die sich ausdrücklich *nicht* als eine Institution für höhere berufliche Bildung verstand und die ausdrücklich *nicht* den Anspruch erhob, unmittelbaren Nutzen für die Gesellschaft zu haben? Warum sollte der Staat die Existenz einer »Gelehrtenrepublik«, die in »Einsamkeit und

Freiheit« arbeitete, zulassen?¹ So etwas wie einen Konsens zwischen den akademischen Interessen und den Interessen des Staates herzustellen schien eine produktive Lösung dieses Problems zu sein. Es wird geltend gemacht, eine staatlich finanzierte, aber autonome Forschungsuniversität sei sinnvoll, weil man akademische Forschung, und *Bildung* durch Forschung, als notwendige Bedingung für das Individuum, die Gesellschaft und den Staat betrachtet, wie auch dafür, dass die Menschheit als Ganze durch Kultur »aufgeklärt« werde. Wie Bill Readings² detailliert dargelegt hat, bezieht sich Kultur einerseits auf die Einheit allen Wissens (nach der die *Wissenschaft* sucht) und andererseits auf die *Bildung* oder die Kultivierung des Charakters. Die Idee einer vereinheitlichten Nationalkultur, nach der die *Wissenschaft* strebt, legitimiert die Autonomie der Universität. Und es liegt im Interesse des Staates, einschließlich seines kulturell geprägten internationalen Ansehens, die Existenz einer solchen Institution zu ermöglichen.

Es sollte hervorgehoben werden, dass die geforderte und eingeräumte akademische Autonomie ein bestimmtes Verständnis von Zeit, Raum und Materie der Universität und ein spezifisches akademisches Ethos beinhaltet. Zeit wird in *historischen* Begriffen behandelt (das heißt unter den Aspekten von historischer Entwicklung, Fortschritt und Modernisierung), Raum wird *institutionell* verstanden (das

1 Henningsen, Bernd: »A joyful good-bye to Wilhelm von Humboldt: The German university and the Humboldtian ideals of ›Einigkeit und Freiheit‹«, in: G. Neave, K. Blickert & T. Nybom (Hg.), *The European Research University: An Historical Parenthesis?*, New York 2006, S. 91–107.

2 Readings, Bill: *The university in ruins*, Cambridge/London 1996.

heißt der Ort als Standort und Ausdehnung), und Materie wird in Begriffen der *Kultur* gedacht (im Gegensatz zur Natur). *Bildung* durch *Wissenschaft* fasst ein akademisches Ethos zusammen, das auf Kultivierung orientiert ist. Das Selbstverständnis der Bildungsuniversität betrachtet Zeit – verstanden als Pfeil, der in die Zukunft gerichtet ist – als ihr Hauptordnungsprinzip und sieht die Institution als einen Ort an, an dem die Kultur oder die Emanzipation von der Natur durch Bildung bewahrt oder erneuert wird. Mit losem Bezug auf Michel Foucault³ und Gilles Deleuze⁴ wird die Spezifität dieses typisch modernen Selbstverständnisses umso deutlicher, wenn man es schematisch dem vormodernen Selbstverständnis der Welt der Menschen gegenüberstellt. Eine typische vormoderne Erfahrung ist die der eigenen Endlichkeit in Konfrontation mit einem Unendlichen (Gott) außerhalb der Welt. Im Vergleich zu Gott erkennen die Menschen die Unendlichkeit an und lernen sich selbst als endliche Wesen zu verstehen. Teil dieser vormodernen Erfahrung ist jedoch, dass die Menschen sich selbst als fähig verstehen lernen, sich ihre Endlichkeit anzueignen und ihre Bestimmung in dieser Aneignung zu finden. Ein Beispiel für diese Aneignung ist es, gemäß der göttlichen Gesetze und ihrer moralischen Ordnung zu leben. Die mittelalterliche Universität, die Gemeinschaft der Gelehrten und Studenten, die das Buch der Natur lasen, das zugleich das Buch des göttlichen Gesetzes war, machte es möglich, sich diese

3 Foucault, Michel: »Andere Räume« (1966), in: K.-H. Barck, P. Gente und H. Paris (Hg.), *Aisthesis, Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1990, S. 34–46.

4 Deleuze, Gilles: *Foucault* (1986), Frankfurt/M. 1992.

Erfahrung der Endlichkeit anzueignen.

Die Bildungsuniversität schließt sich diesem vormoder-
nen Selbstverständnis nicht mehr an. In ihrem modernen
Selbstverständnis wird die Konfrontation mit dem unend-
lichen Gott durch die Konfrontation mit unendlichen Pro-
zessen innerhalb der Welt und innerhalb der Menschheit
ersetzt. Typische moderne Erfahrungen sind die Erfahrung
von Sprache, Arbeitsprozessen und Lebensvorgängen als
autonome Prozesse, die ihre eigene Geschichte und Ent-
wicklung haben. Der Prozess der Arbeitsteilung und der
Kapitalismus zum Beispiel, wie auch die Evolution des
Lebens und die natürliche Auslese, werden als unabhän-
gig von einzelnen Personen betrachtet. Im Verhältnis zu
der Unendlichkeit dieser (innerweltlichen) Prozesse erfährt
die Menschheit ihre Endlichkeit auf eine neue Weise, sie
versucht aber zugleich, sich diese Endlichkeit zu eigen zu
machen und dem Leben eine besondere menschliche Bestim-
mung zu geben. In diesen typisch modernen Erfahrungen
bringen schließlich Vorstellungen wie Bildung, Nationalität
und Vernunft das moderne Projekt der Aneignung zum
Ausdruck. Was hier zum Vorschein kommt, ist ein historisches,
institutionelles und kulturelles Verständnis der Welt
und der eigenen Stellung innerhalb dieser Welt. Bei diesem
Selbstverständnis geht es um die Erfahrung des Selbst (als
Individuum oder als Kollektiv oder Staat) als Teil einer historischen
Zeit und um die Erfahrung der Fähigkeit, und deshalb
menschlichen Verantwortung, die Vergangenheit zu
bewahren (zum Beispiel in Museen) oder die Zukunft zu
gestalten (zum Beispiel in Forschungsuniversitäten), indem
man die Zwänge der Natur transzendiert. Noch heute sichtbar
bringt die Architektur moderner Museen und Univer-

sitäten diese institutionelle Rolle zum Ausdruck, also die
dauerhafte Institutionalisierung der Gegenwart zwischen
Vergangenheit und Zukunft. Ein anderer Ausdruck dieser
modernen Aneignungen sind die großen (teleologischen)
Erzählungen über Emanzipation und Fortschritt sowohl
auf individueller wie auf kollektiver Ebene. Dies sind die
Erzählungen über die glorreiche Zukunft der (deutschen,
französischen, englischen) Kultur und Nation und über die
Bildung und Emanzipation jedes Einzelnen. Diese Erzäh-
lungen mit ihrer bezeichnenden politischen und bildenden
Dimension enthalten das Versprechen einer menschlichen
Bestimmung, das heißt einer zukünftigen Versöhnung der
Menschheit mit ihrer wahren Natur.

Die moderne Universität – veranschaulicht in den Diskur-
sen über die Universität als einer »Idee« – ist der deutlichste
Ausdruck dieses Selbstverständnisses und zugleich der
selbsternannte Türhüter des historischen Fortschritts, der
dem Zeitpfeil seine Richtung vorgibt. Die Institution gibt
die Regeln vor für die Emanzipation von der Natur durch
Kultivierung auf Grundlage der Vernunft. Die Bildungsuni-
versität betrachtet sich selbst als eine Institution, die die
Gesellschaft, den Staat, ja die Welt auf den Fortschritt hin
orientiert – das heißt, sie garantiert, dass der Wandel in die
richtige Richtung verläuft und Fortschritt und Emanzipa-
tion mit einschließt. Im eigentlichen Sinn sind die Autorität
und Autonomie, die die moderne Universität für sich
beansprucht, die Autorität und Autonomie, Gesellschaft
und Staat die Richtung vorzugeben, und zwar auf Grund-
lage von Kultivierung, die durch akademische Forschung
erzeugt wird. Wissenschaftler und Akademiker sollen die
Bürger intellektuell orientieren sowie die Entwicklung des

modernen Nationalstaats, seines Beamtentums und andere politische und zivile Belange unterstützen. Wie Bruno Latour⁵ im Detail ausgearbeitet hat, wirkt die moderne Wissenschaft in der Tat als eine Maschinerie, die unentwegt Vergangenheit und Zukunft voneinander trennt, indem sie »Tatsachen« (*matters of fact*) im Gegensatz zu bloßen Meinungen, Glaubenssätzen oder Dogmen aufzeigt. Der »akademische Glaube« an die Existenz von unanfechtbaren Tatsachen (wie auch an die hiervon getrennte, aber zu vereinigende Sphäre der Werte) und somit das Festhalten an der Annahme von Objektivität und Wahrheit führt zu einer spezifischen Interpretation der Vergangenheit. Die Vergangenheit wird entweder als eine Zeit der bloßen Meinungen abgewertet oder, im Falle einer weiter zurückliegenden und vergessenen Vergangenheit, als kulturelles Modell oder reiche Tradition beschrieben, an der sich die Zukunft orientieren sollte. Und dieser Deutungsrahmen passt nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf alle ignoranten Zeitgenossen und Organisationen und ihre blind akzeptierte Bindung an die Vergangenheit als Orientierung für ihre Zukunft. Die akademische Maschinerie reformuliert die Vergangenheit fortwährend als eine Zeit, in der die Leute Fakten und Werte vermischten, und sieht ihre Mitbürger in einer aussichtslosen Position, in der sie der Aufklärung bedürfen, gerade so wie die angeketteten Leute in Platons Höhle. Dieses Konzept der Vergangenheit korreliert mit dem Konzept der Zukunft als einer Periode der Aufklärung, es bestätigt die Universität und ihre For-

5 Latour, Bruno: *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*, London 2004.

schungsmaschinerie als Antreiberin des Fortschritts und rechtfertigt ihre Autorität hinsichtlich der Kultivierung der Gesellschaft, der Nation und der Welt. Von der Hinwendung zu den Tatsachen wird dann behauptet, sie böte eine Basis für die vernünftige Integration und Vereinigung aller menschlichen Interessen und bereite somit die Emanzipation von der Natur und die Kultivierung der Menschheit vor. Die Bildungsuniversität, und ihre akademische Elite, fungiert als die Maschine, die die Vergangenheit (und alles und jeden, der an sie gebunden ist) in einen Zustand der Irrationalität, der Unmoral und der Ignoranz transformiert, und als das Werkzeug, das die Gegenwart als einen Moment einsetzt, der auf Emanzipation hinarbeitet und die harmonische und bewusste Anbindung an die Kultur (einschließlich der goldenen Momente der Vergangenheit) einleitet. Weitere Distanzierung von Meinungen, von der dunklen Vergangenheit, von unsauberen Urteilen, überkommenen Gewohnheiten, aufgezwungenen Dogmen... das ist das akademische Basisaxiom.

Moderne Wissenschaftler und alle, die akademische Institutionen durchlaufen haben, verstehen sich deshalb als eine losgelöste Spezies, die in der Lage ist, die »Öffentlichkeit« auf Kultivierung hin zu orientieren. Ihr Ethos der Distanznahme, ihre Hinwendung zu den Tatsachen, ihre Ausrichtung auf Bildung begründen sozusagen ihre Autorität innerhalb der Gesellschaft und was sie über Wertefragen zu sagen haben. Als losgelöste Intellektuelle und Dienstleister der Gesellschaft können sie ihre öffentliche Rolle spielen und die internationalen Kriege um Kultur schüren. Aber wiederum nicht, ohne andauernd ein »dunkles Zeitalter« oder eine »dunkle Höhle«, einen Zustand der Ignoranz,

die Geschichtlichkeit des Augenblicks, ein exemplarisches »Goldenes Zeitalter«, die Notwendigkeit ihrer Intervention und Orientierung und das Versprechen einer aufgeklärten Zukunft zu beschwören. Letztlich wird in der Bildungsuniversität auf die eine oder andere Weise das Ende der Geschichte vorausgesetzt. Ein Zustand völliger Loslösung, in dem die Unterscheidung zwischen der Universität und dem Rest der Gesellschaft verschwindet; der Traum einer ewigen akademischen Gegenwart, in der der Unterschied zwischen Natur und Kultur bedeutungslos ist – bis dieser allerdings eintritt, sollten sich Wissenschaftler natürlich verpflichtet fühlen, Verantwortung für ihre Mitbürger zu übernehmen. Intellektuelle Verantwortung oder Dienst an der Gesellschaft könnten jedoch als Neutralisierung der öffentlichen Rolle der Universität betrachtet werden. Sicherlich erzeugt die Bildungsuniversität eine »Öffentlichkeit«, aber in Bezug auf unbestreitbare »Tatsachen« oder aufgeklärte »Werte«. Sie erhält die Unterscheidung (als ihre eigentliche Maschine) zwischen denen, die losgelöst sind, und denen, die gebunden sind (an die dunkle Vergangenheit, Meinungen, Dogmen), zwischen Intellektuellen und gewöhnlichen Bürgern, zwischen Bildung und bloßer Ausbildung aufrecht. Die Bildungsuniversität ist nicht umsonst eine Elite-Institution, und die Unterstellung eines Zeitalters der Vernunft und des ultimativen Endes der Geschichte ist für das Ethos des modernen Wissenschaftlers wesentlich. Sie begründet die Notwendigkeit der Kultivierung. Die unterstellte intellektuelle oder kulturelle Ungleichheit und das proklamierte Bedürfnis nach Bildung und verantwortlichen Intellektuellen wirken als Strategie, die verhindert,

dass Öffentlichkeit entsteht und dass Themen zu Anliegen des öffentlichen Interesses werden. Wir werden dies später näher ausführen, aber zunächst wollen wir klarstellen, dass sich die Universität dieses historische, institutionelle und kulturelle Selbstverständnis heute nicht mehr länger zu eigen macht, dass sie sich nicht mehr auf Kultur hin orientiert und dass die meisten ihrer Bewohner kein Ethos der Distanzierung im Hinblick auf Kultivierung mehr verkörpern. Wir verkünden nicht »das Ende der Geschichte« – denn dies würde ein modernes Ethos voraussetzen –, sondern das Entstehen eines neuen Selbstverständnisses der Universitäten, einschließlich eines anderen Konzepts von Zeit, Raum und Materie und eines anderen akademischen Ethos.

Die unternehmerische Universität und der Zirkel der Exzellenz

Um das Selbstverständnis dessen zu beschreiben, was wir die unternehmerische Universität nennen wollen, sollten wir einen Blick auf die Diskurse werfen, die heute in Europa in Umlauf sind. Unter dem Titel »Wo liegt das Problem bei den europäischen Universitäten?« erklärt die *Frequently-Asked-Questions*-Website der EU: »Die Leistungsfähigkeit entwickelter Ökonomien hängt stark von ihrer Fähigkeit ab, Wissen zu *erzeugen*, zu *verbreiten* und *anzuwenden*. Diese drei Pole – Bildung, Forschung, Innovation – sind als das »Wissens-Dreieck« bekannt. Leider ist Europa in allen drei Teilen des Wissens-Dreiecks zurückgefallen und

muss seine Leistung in jedem von ihnen verbessern.«⁶ Der Titel einer Mitteilung der Europäischen Kommission, die ebenfalls formuliert: »Universitäten sind ausschlaggebend für das Erreichen der Lissabon-Ziele«, ist aufschlussreich in Hinblick auf die Frage, wie dies erreicht werden soll: *Das intellektuelle Potential Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten* (2005).⁷ Was demzufolge gebraucht wird, ist eine »Modernisierungs-Agenda für Universitäten«, die sich konzentriert auf die Attraktivität und Exzellenz der europäischen Universitäten (basierend auf institutioneller Differenzierung in Erwägung der eigenen Stärken), neue Formen der Selbstregulierung der Universitäten (durch die Fähigkeit zum Setzen strategischer Ziele und zur Übernahme eines professionellen Personalwesens) und erhöhtes Einwerben von Spenden (durch Diversifizieren der Quellen und stärkere Konzentration auf den passenden Output an Studierenden oder Forschung als auf den Input).⁸ Diese Initiativen werden als Teil einer Modernisierungs-Agenda betrachtet und setzen folglich eine Kontinuität des (modernen) Selbstverständnisses voraus. Die Maßnahmen, die mittlerweile in mehreren Mitgliedsstaaten und Universitäten aufgegriffen

6 <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/190>.

7 Europäische Kommission: *Das intellektuelle Potential Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten*. KOM (2005) 152, Brüssel 2005.

8 Europäische Kommission: *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen – Bildung, Forschung und Innovation*. KOM (2006) 208, Brüssel.

werden, sind jedoch Teil einer *Innovations*-Agenda und formulieren ein neues Selbstverständnis: die unternehmerische Universität, ihr derzeitiges ökologisches und produktives Selbstverständnis und ein Ethos, das sich auf Exzellenz hin orientiert.

Während sich die moderne Erfahrung der Endlichkeit auf unendliche innerweltliche Prozesse bezieht, entsteht die unternehmerische Erfahrung der Endlichkeit in Konfrontation mit einem dauerhaften Zustand begrenzter Ressourcen. Das Raumkonzept ist ökologisch (es bezieht sich auf die Umgebung), das Zeitkonzept ist auf den Moment bezogen (was ist hier und jetzt verfügbar), und Materie wird unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob sie verfügbar ist oder nicht. Typische Erfahrungen sind: die Möglichkeiten und Risiken im Hier und Jetzt, die Zukunft, die in gegenwärtigen Möglichkeiten virtuell präsent ist, die Hinterlassenschaften der Vergangenheit, die als nützliche Ressourcen verfügbar sind (das »Erbe«). Es ist nicht nur eine spezifische Erfahrung der Endlichkeit, sondern auch dessen, was es bedeutet, sich die eigene Endlichkeit anzueignen. Was die Menschen sich aneignen müssen, ist die Kraft, produktiven Nutzen aus den begrenzten Ressourcen zu ziehen, die einem hier und jetzt zur Verfügung stehen. Während Bildung im modernen Selbstverständnis den Übergang von der Natur zur Kultur zum Ausdruck bringt, signalisiert das Unternehmertum die Transformation von Ressourcen in nützliche Produkte. Eine Welt der Kultivierung geht von der Existenz einer Natur aus, während eine Welt der Produktion allem und jedem unter dem Gesichtspunkt der Ressource begegnet. Beispiele sind der Zustand einer Organisation, die ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern sucht und

dabei ihre Position in einem vom Wettbewerb geprägten Umfeld in Rechnung stellt, oder das europäische Projekt zur »Mobilisierung der Intelligenz Europas« angesichts des globalen Wettbewerbs, aber auch die Situation der Studierenden, die in ihr Humankapital investieren möchten, weil sie sich davon eine höhere Rendite versprechen. Das Selbst ist, wie alles andere auch, eine begrenzte Ressource, die effizienter und effektiver Produktion bedarf. Dieser unternehmerischen Auffassung vom eigenen Selbst (als Individuum oder als Kollektiv) können die moderne Idee von Fortschritt und Emanzipation bzw. deren Prämissen keinen Sinn abgewinnen. Statt dessen wird das Wort *empowerment* (wie auch »*employability*«, »Mobilisierung«) Teil des Vokabulars im täglichen Kampf. Natürlich ist es immer noch möglich, eine einzelne kreative Handlung, hier und jetzt, unter den Aspekten von Emanzipation und Fortschritt zu qualifizieren. Diese essentiell historischen Qualifizierungen jedoch beziehen sich auf den Erfolg einer *empowerment*-Initiative innerhalb eines bestimmten Umfelds, zu einem bestimmten Zeitpunkt und in Anbetracht der gegebenen Ressourcen.

Aber ein Selbstverständnis unter dem Aspekt von *empowerment* und *employability* impliziert nicht, dass es keine Erfahrung der Zukunft mehr gäbe oder dass alle (großen) Erzählungen über die eigene Zukunft (als Individuum oder Kollektiv) verschwunden wären. Es gibt immer noch solche Erzählungen – sogar »Große Erzählungen« –, diese konzentrieren sich jedoch auf *empowerment* oder auf die Emanzipation vom Umfeld und handeln genau genommen davon, wie man sich positioniert, nicht mehr von Orientierung. Das aufschlussreichste Beispiel ist vielleicht die Geschichte, die im Kontext der europäischen Lissabon-Strategie erzählt

und auf Ebene der Mitgliedsstaaten ein ums andere Mal wiederholt wird: dass man die stärkste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt werde.⁹ Diese Geschichte handelt von der Position Europas im Verhältnis zu anderen Ländern, genauer gesagt von Europas mangelnder Wettbewerbsfähigkeit im Vergleich zu den USA und Asien. Die Geschichte beschreibt die vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen und ruft die Länder und Universitäten Europas dazu auf, ihre (Reserve an) Ressourcen und Möglichkeiten kreativ und erfolgreich in einem gemeinsamen europäischen Umfeld zu kombinieren. Es ist eine Geschichte von *empowerment*, *employability* und Mobilisierung sowie darüber, welche »Strategie« für Europa auf Basis der gegenwärtigen Lage der Dinge (der Ressourcen) und in Anbetracht der (als Benchmark betrachteten) Leistungsfähigkeit der Wettbewerber nötig ist. In Wirklichkeit denkt Europa strategisch und global, nicht historisch oder kulturell.

Fraglos werden typische moderne Konzepte wie Kultur und Tradition (etwa Europas reiche Hochschultradition) immer noch benutzt. Dies sind jedoch keine historischen Konzepte mehr, vielmehr werden sie in Diskursen über das historische und kulturelle *Erbe* benutzt, das heißt, sie sind verfügbare Ressourcen im gegenwärtigen globalen Umfeld (die hohe Forschungsorientierung der Universitäten ist zum Beispiel eine wertvolle Ressource). Auf ähnliche Weise erzählt die europäische Modernisierungs-Agenda, wenn sie auch auf die Humboldt'sche Tradition Bezug nimmt, eine Geschichte darüber, wie man die Leistungsfähigkeit

9 Lisbon European Council, *Presidency Conclusions*, Lissabon, 23./24. März 2000.

der Universitäten verbessert und verfügbare Ressourcen effizient und effektiv mobilisiert. Die »Modernisierungs-Agenda«, die von der Europäischen Kommission festgelegt wird, beruht denn auch auf der Diagnose, »europäische Universitäten sind derzeit nicht in der Lage, in mehreren wichtigen Gebieten ihr Potential zu verwirklichen.«¹⁰ Die Universität wird nicht länger als eine Organisation aufgefasst, die sich selbst als Institution versteht und ihr Augenmerk auf den historischen Moment zwischen Vergangenheit und Zukunft richtet, sondern als eine Organisation, die sich selbst als Teil eines Wettbewerbsumfelds sehen und sich auf ihre unternehmerischen Möglichkeiten konzentrieren soll, um produktiven Gebrauch von ihren Ressourcen zu machen und einen Bedarf zu decken. Von der Universität wird gefordert, sich selbst räumlich in einem Umfeld zu positionieren, sich dauerhaft am *Bedarf* auszurichten und dabei mit begrenzten Ressourcen auszukommen. Und angesichts dieses Bedarfs und dieser Ressourcen werden eine unternehmerische Haltung und Kreativität zu essentiellen Qualitäten.

Beim Unternehmertum geht es darum, Ressourcen zu nutzen, um eine Ware zu produzieren, die einen Bedarf deckt und Gewinn verspricht. Aber Unternehmertum ist, wie Ökonomen aufgezeigt haben, nicht einfach ein mechanischer Prozess der Ressourcenallokation und Produktion. Es umfasst auch ein »Element der Aufgewecktheit« oder »Krea-

10 Europäische Kommission, *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen – Bildung, Forschung und Innovation*. KOM (2006) 208 endgültig, Brüssel.

tivität«, das heißt eine spekulative, kreative oder innovative Grundhaltung, die es erlaubt, in einem Wettbewerbsumfeld Möglichkeiten zu erkennen.¹¹ In Anbetracht der Notwendigkeit unternehmerischen Denkens ist die aktuelle europäische »Modernisierungs-Agenda« für Universitäten recht eigentlich eine Innovations- und Leistungs-Agenda. Im Gegensatz zu Modernisierung und Fortschritt sind Innovation und Leistung a-historische Konzepte und haben jenseits von Bedarf und verfügbaren Ressourcen im Wettbewerbsumfeld keinen Orientierungspunkt. Dies kommt in der europäischen Agenda klar zum Ausdruck, die für eine optimale Mobilisierung aller verfügbaren Ressourcen plädiert, »um zu vermeiden, dass Europa im weltweiten Wettbewerb in den Bereichen Bildung, Forschung und Innovation unterliegt.«¹² Aber auch die eingeforderte optimale Mobilisierung der Humanressourcen und des Humankapitals von Studierenden und Akademikern wie auch die dringliche Aufforderung, kreativ zu sein, sich selbst zu erneuern und die eigene Leistung zu erhöhen, illustrieren das neue Selbstverständnis. Der Agenda liegt keine politische und administrative Perspektive mehr zugrunde, die sich bemüht, ein »europäisches Hochschulsystem«, das verschiedene Institutionen umfasst, zu steuern, sondern eine Management-Gesinnung, die nach Innovationsstrategien sucht, um die Leistung der »Hochschul- und Universitätsunternehmen« innerhalb des

11 Kirzner, Israel M.: *Competition and Entrepreneurship*. Chicago 1973, S. 33.

12 Europäische Kommission: *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation*. KOM (2006) 208 endgültig, Brüssel.

Wettbewerbsumfelds wie auch der Intrapreneure innerhalb dieser »Unternehmen« zu erhöhen. Aus dieser betriebswirtschaftlichen Sichtweise werden die Konzentration auf erhöhte Leistung in Forschung, Lehre und Innovation, das Auflösen von Institutionen, die Restrukturierung von Organisationseinheiten, die Einführung von Leistungsanreizen und die Verlagerung von Humanressourcen unvermeidlich. Hochschullehrer und Studierende haben darüber hinaus zu verstehen, dass ihr Leben ein Produktionsprozess ist, den sie in Hinblick auf größtmögliche Innovation und Leistung managen können und müssen. Zur unternehmerischen Universität, ihren Dozenten und Studierenden gehört deshalb die Management-Maxime: erneuern und Leistung bringen. »Innovationslücken« zu finden und »Leistungsniveaus« anzuheben wird dementsprechend als Selbstzweck betrachtet.

Das Selbstverständnis im Sinne von Innovation und Leistungsfähigkeit steht in engem Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer Richtwerte. Während sich das moderne akademische Selbstverständnis auf die Kultur bezieht, ist das unternehmerische Selbstverständnis auf Exzellenz orientiert. Wiederum bringen die aktuellen europäischen Diskurse klar zum Ausdruck, worum es geht: »Die europäischen Universitäten müssen exzellente Leistungen erbringen: Nur so ist es möglich, die Prozesse, auf die sich die Wissensgesellschaft stützt, zu optimieren und das strategische Ziel zu erreichen, das der Europäische Rat auf seiner Tagung von Lissabon festgelegt hat: *die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum*

mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.«¹³ Die Leitbilder heutiger Universitäten erklären ebenfalls »Exzellenz in Forschung, Lehre und Dienstleistung« zu ihrem allumfassenden und vorrangigen Ziel. An Universitäten wie auch hochschulübergreifend werden Exzellenzcluster gegründet, und Exzellenz wird zum Kriterium für die Förderung von Forschung und sogar Universitäten. Die Referenz auf Exzellenz impliziert, Forschung und Lehre seien Produktionsprozesse und diese Prozesse und ihre Produkte müssten eine Reihe von Qualitätsindikatoren erfüllen, die vorzugsweise in Performanzindikatoren ausgedrückt werden sollten. Die Ausrichtung auf Qualität läuft auf die Erzeugung eines Äquivalenz-Raums hinaus, in dem der produktive Gebrauch von Ressourcen, und somit alles und jedes, anhand einer einzigen Performanzskala gemessen und beurteilt werden kann. Per Vergleich erhalten die Performanzmessungen und -beurteilungen ihre Aussagekraft und öffnen den Raum für die Erfahrung der Exzellenz. Exzellenzorientierung bedeutet also, dass Universitäten alles nach Maßgabe eines »permanenten Qualitätstribunals« beurteilen. Das obsessive Exzellenzstreben ist deshalb mit den »Vergleichs- und Optimierungsdiktaten« gekoppelt; laufender Vergleich soll laufende Performanzoptimierung erbringen.¹⁴ Die Entwicklung von Exzellenzzentren und Kompetenznetzwerken in der

13 Europäische Kommission, *Mitteilung der Kommission – Die Rolle der Universitäten in Europa des Wissens*. KOM (2003) 58, Brüssel, Februar 2003. (Hervorhebung der Autoren.)

14 Bröckling, Ulrich, »Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des »unternehmerischen Selbst«, in: U. Bröckling & E. Horn (Hg.), *Anthropologie der Arbeit*, Tübingen 2002, S. 157–173.

Forschung, die Ausarbeitung von Exzellenzprogrammen in der Lehre und der Wettbewerb zwischen Universitäten, aber auch zwischen Fakultäten und Forschungseinrichtungen, sind Beispiele für die Anwendung der genannten Diktate. Folgende Aussage fasst die aktuelle Konzentration auf Exzellenz und Qualität schön zusammen: »Herausragende Qualität kann nur auf einem Boden gedeihen, den eine durchgängige ›Kultur der Spitzenleistungen‹ auszeichnet. Spitzenleistung hat ein Verfallsdatum: Sie muss ständig herausgefordert und infrage gestellt werden. Einige wenige Universitäten erreichen sie ganzheitlich, viel häufiger sind es jedoch einzelne Fakultäten oder Teams innerhalb einer Einrichtung oder eines Netzwerks.«¹⁵ Mangels fester Referenz bezieht sich der Begriff »Exzellenz« auf die Tatsache, dass eine Universität, eine Forschungseinrichtung oder ein Hochschullehrer gemessen an einer Reihe von Qualitätsindikatoren bessere Performanz, und somit bessere Innovationen, erbringt als andere.

Innerhalb der unternehmerischen akademischen Welt zirkuliert eine klare und drängende Botschaft: Vergleiche dich, sei besser als die anderen, erhöhe deine Leistung, das heißt erhöhe deinen Output durch effizienteren Einsatz der Ressourcen oder, anders gesagt, optimiere das Input-Output-Verhältnis.¹⁶ Die Grundannahme wird treffend wie folgt zusammengefasst: »Exzellenz entsteht im Wettbewerb [...] – nur wenige Universitäten erreichen Exzellenz in

einer großen Bandbreite von Fächern.«¹⁷ In einem Zustand organisierten Wettbewerbs wird zur größten Herausforderung für Universitäten, Professoren und zunehmend auch Studierende: Wie kann man die Pflicht zur fortwährenden »kompetitiven Selbstverbesserung« erfüllen?¹⁸ Da sie zunehmend mit dem Diktat andauernder Verbesserung durch andauernden Vergleich konfrontiert werden, wird ein zweites Diktat Teil des Selbstverständnisses der europäischen Universitäten, Hochschullehrer und Studierenden: das Diktat pro-aktiver Selbst-Adaption und permanenter Selbst-Mobilisierung. Es ist eine akademische Pflicht, nach Möglichkeiten (»Nischen«) Ausschau zu halten, um in Hinblick auf exzellente Leistungen produktiven Gebrauch von den verfügbaren Ressourcen zu machen. Der Krieg um Exzellenz setzt also voraus, dass alles und jeder eine Ressource ist und dass Hochschullehrer und Studierende und alle anderen Ressourcen fortwährend und unerbittlich mobilisiert werden, um internationale Exzellenz zu erzielen. Und was dieses Streben nach Exzellenz antreibt, ist Angst; Angst vor schlechten Rankings, Fehlwahrnehmungen, negativen Bewertungen, verpassten Gelegenheiten, falschen Entscheidungen. In diesem Zustand der Angst und des permanenten Vergleichs wird Stress zu einem wichtigen Treibstoff der akademischen Maschinerie. Stress gilt nicht als etwas, das

17 Europäische Kommission: *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen – Bildung, Forschung und Innovation*. KOM (2006) 208 endgültig, Brüssel, S. 9.

18 Haahr, Jens Henrik: »Open co-ordination as advanced liberal government«, *Journal of European Public Policy*, 2004, 11(2), S. 209-230.

15 Europäische Kommission: *Das intellektuelle Potential Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten*. KOM (2005) 152, Brüssel, S. 5 f.

16 Lyotard, Jean-François: *Das postmoderne Wissen*, Wien 1994.

man vermeiden oder loswerden will, vielmehr kann und soll er als Bestandteil des akademischen Alltags bewirtschaftet und kanalisiert werden, um eine Balance zwischen dem Gefühl für neue Chancen einerseits und dem Burn-out andererseits zu finden.¹⁹

Die voranstehenden Beschreibungen und Beispiele machen wahrscheinlich hinreichend deutlich, dass anders als das moderne Selbstverständnis, für das der »Zeitpfeil« das ordnende Prinzip (im Sinne von *Orientierung*) darstellt, das unternehmerische Selbstverständnis mit dem »Zirkel der Exzellenz« als Ordnungsprinzip (im Sinne von *Positionierung*) einhergeht. Das Aufkommen unternehmerischer Universitäten, aber ebenso unternehmerischer Hochschullehrern, Studierender, ja sogar Staaten und Regionen, korreliert mit dem Aufkommen räumlicher Orientierungssysteme oder, um einen eleganteren Ausdruck zu verwenden, mit *global positioning systems*. »Wo stehe ich im Vergleich mit den anderen?«²⁰ – das ist die aufreibende Hauptfrage im unternehmerischen System, und die Antwort auf diese Frage versieht den Motor der Innovation mit Treibstoff, der den Zirkel der Exzellenz im Schwung hält. Das Bedürfnis nach ständigem Feedback die eigene Leistung betreffend ist unter diesen Bedingungen eine gesunde Obsession. Die Sorge um die räumliche Positionierung und um die Rückmeldungen

19 Sloterdijk, Peter: *Im Weltinnenraum des Kapitals. Zu einer philosophischen Geschichte der terrestrischen Globalisierung*, Frankfurt/M. 2004.

20 Larner, W. & Le Heron, R.: »Global benchmarking: participating ›at a distance‹ in the globalizing economy«, in: W. Larner & W. Walters (Hg.), *Global governmentality. Governing international spaces*, New York 2004, S. 212–232, hier S. 227.

auf nationalem und europäischem Niveau korreliert eindeutig mit der Explosion internationaler Statistiken über Performanzindikatoren und Benchmarks, die dazu dienen sollen, zum Beispiel die »Humankapital- und Innovationslücke«, die »Hochschulabschlüsse«, den »Hochschulzugang« und die »Forschungsleistung« im Vergleich zu anderen Ländern wie den USA, Japan und Kanada zu objektivieren.²¹ Diese und einige andere Indikatoren sind Performanzindikatoren; indem sie die Leistung von Ländern, Organisationen, Forschungseinrichtungen und Individuen oder Lernenden messen, geben sie Hinweise auf die Effizienz und Effektivität der Mobilisierung menschlicher und anderer verfügbarer Ressourcen. Die Mitgliedsstaaten und Universitäten zu vergleichen und in Ranglisten zu klassifizieren bietet einerseits zentralen (europäischen) Agenturen Feedback-Informationen über die totale Mobilisierung der Humanressourcen Europas (im Vergleich etwa zu den USA oder Japan) und fungiert andererseits als Feedback-Instrument, mit dem die Mitgliedsstaaten, Universitäten, Hochschullehrer und Studierenden mobilisiert und dafür verantwortlich gemacht werden können, ihre Leistung zu erhöhen. Totale und permanente Leistungs-Überwachungssysteme und kompetitive Vergleiche (mittels Benchmarking) werden auf diese Weise unverzichtbare Werkzeuge zum Sammeln aktueller Informationen, um den Bedarf nach permanentem Leistungsfeedback zu decken, um Innovationslücken zu finden und um den Zirkel der Exzellenz in Bewegung zu halten.

21 Europäische Kommission: *Das intellektuelle Potential Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten*. KOM (2005) 152, Brüssel 2005, S. 3.

Es ist wohl kaum überraschend, dass der Krieg um Exzellenz an vielen Fronten geführt wird und dass die Studierenden dabei eine besonders bedeutende sind. Die Mobilisierung der Studierenden, oder vielmehr der Ressourcen, die in den Studierenden verkörpert sind, erscheint als eine wichtige Strategie, um die Wettbewerbsfähigkeit Europas, der Mitgliedsstaaten, Universitäten, Forschungszentren und Studienordnungen zu erhöhen. Teil dieser Strategie ist es, die Studierenden zu *unternehmerischen Lernenden* zu formen, die in sich selbst investieren, das heißt zu Personen, die jene Kompetenzen produzieren, die ihre *employability* sichern. Studentisches Unternehmertum wird auf diese Weise ebenfalls zu einem riskanten und aufreibenden Geschäft: Es bedeutet nach Lerntrajektorien Ausschau zu halten, die Marktwert besitzen, Nischen und Investitionsmöglichkeiten zu entdecken, Entscheidungen mit hoher Rendite zu treffen, auf kreative Weise Kompetenzen und Leistungsnachweise anzusammeln. Unternehmerische Studierende besuchen nicht einfach die Universität oder ein Seminar, sie treffen kalkulierte Entscheidungen, wobei sie ihre Bedürfnisse und insbesondere die Notwendigkeit, Kompetenzen zu erwerben, in Rechnung stellen. Für unternehmerische Studierende fungieren Kompetenzen und Prüfungsergebnisse schließlich als Humankapital, das heißt als Ertragsquelle mittels *employability*. Und die Regierungen wiederum können mittels studentischen Unternehmertums die Beschäftigungsfähigkeit und die Mobilisierung aller Talente vorantreiben, als Bestandteil der Entwicklung der wissensbasierten Wirtschaft und Politik. Die privaten Investitionsüberlegungen der Studierenden und ihre Akkumulation von Humankapital durch (lebenslanges) Lernen wirken

als eine Art deregulierte Arbeitskräfteplanung. Unternehmerische Studierende suchen (um ein klares Bild darüber zu haben, wie nützlich es ist, was sie lernen) nach einer kompetenzbasierten Bildung, die flexible Lerntrajektorien und eindeutige Lernmodule bietet (um schnelle Anpassungen an der eigenen Investition vornehmen zu können).

Was nötig ist, sind allerdings *globale Positionsbestimmungssysteme* für alle Lernenden, damit sie ihre Position kennen, ihren Wettbewerbsvorteil messen können und fähig sind, über ihre zukünftigen Lerninvestitionen und ihre Humankapitalakkumulation zu entscheiden. Die Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmens, und der damit verbundenen nationalen Qualifikationsrahmen der Mitgliedsstaaten, erfüllt diesen Bedarf.²² Indem sie Lernergebnisse vom Lern-Input und dem (geographischen, kulturellen und institutionellen) Kontext ablösen, wirken diese Rahmen mit ihren Referenzwerten für Kompetenzen als Übersetzungs- und Validierungsmittel, die die Kommunikation zwischen der Angebotsseite der Kompetenzproduktion (gleichgültig, ob in offiziellen, nicht-offiziellen oder außerschulischen Lerntrajektorien produziert) und der Nachfrageseite, also dem Bedarf nach Kompetenzen in der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft, erleichtern. Validierte Kompetenzen oder anwendbare *»learning outcomes«* sind Ausdruck der mobilisierten Masse des Humankapitals. Was auf diese Weise entsteht, ist eine (nationale, europäische) *»Währung des Humankapitals«* und in naher Zukunft wahrscheinlich eine *»Zentralbank des Humankapi-*

22 Europäische Kommission: *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Brüssel 2008.

tals«, die über den Wechselkurs entscheiden wird. Der Kreis des Lernens ist geschlossen; Studierende ebenso wie andere Lernende können sich auf eine endlose solipsistische Reise der Kapitalisierung des Lebens freuen. Diese Reise, auf der man elektronische Portfolios und andere Humankapital-Portemonnaies mit sich führt, ist ein gleichermaßen hochmaterialistisches wie zunehmend virtuelles und spekulatives Unternehmen. Es sollte mittlerweile klar sein, dass der gegenwärtige »Krieg um Talente« auf eine eigentümliche Weise gleiche Chancen erzeugt: Die Talente, die nicht zu Kompetenzen und Qualifikationen entwickelt werden, sind eine Verschwendung der verfügbaren Humanressourcen und schwächen die Wettbewerbsfähigkeit.

An dieser Stelle können wir fortfahren und die Spezifika der unternehmerischen Universität untersuchen. Die historische Universität arbeitet als eine Maschinerie, die auf Grundlage der Erzeugung von Fakten und durch wissensbasierte Kultivierung die Gesellschaft modernisiert. Die unternehmerische Universität kümmert sich vielleicht nicht um Fakten oder Wertefragen, sehr wohl aber kümmert sie sich um Ressourcen und Produkte. Sie ist die Maschinerie, die auf kreative Weise menschliche und andere Ressourcen in Produkte (Kompetenzen, Technologie usw.) umwandelt, um die Gesellschaft einer permanenten Innovation zu unterziehen. Was aber ist charakteristisch für diese Maschinerie, die man Universität nennt? Es wird behauptet, die einzigartige Rolle der Universität verdanke sich dem »Wissens-Dreieck«, das heißt der Kombination dreier Aktivitäten, die als unverzichtbar für die Wissensgesellschaft gelten: die Produktion von Wissen (Forschung), die Vermittlung von Wissen (Bildung) und die Fortbildung und regionale Ent-

wicklung (Innovation). Aber von historischen Gründen und abstrakten Bezugnahmen auf Humboldt sowie der Idee der modernen Forschungsuniversität einmal abgesehen, leuchtet es in keiner Weise ein, warum die Kombination dieser Aktivitäten und Funktionen in einer einzigen Organisation so wichtig sein sollte. Wenn man von den Voraussetzungen der europäischen Modernisierungs-Agenda ausgeht, beginnen die folgenden Fragen Sinn zu ergeben: Warum sollte man an den Universitäten festhalten, wenn jede ihrer Aufgaben von anderen, monofunktionalen Organisationen womöglich effizienter (exzellenter) erfüllt würde? Ist die Kombination als solche für die Wissensgesellschaft von Bedeutung? In Übereinstimmung mit dieser Art von Fragen beginnen auch radikalere Fragen Sinn zu ergeben: Vielleicht ist die Kombination eher ineffizient? Ist nicht die Universität eine irgendwie lächerliche Organisation, die an und für sich »unfairen« Wettbewerb erzeugt? Und könnten wir nicht sagen, dass die Mitarbeiter der Universitäten ausgebeutet werden (in einem klassischen marxistischen Sinn), indem sie genötigt werden, drei verschiedene Funktionen auszuüben, während in anderen Organisationen ein Mitarbeiter nur eine Funktion auszuüben hat? Und was ist die Besonderheit an der akademischen Bildung und daran, Studierende/r zu sein, wenn es beim Studieren ums Lernen geht, beim Lernen um die Produktion von Kompetenzen, und auch andere Lerntrajektorien zugänglich sind, auf denen ähnliche Kompetenzen produziert und ähnliche Qualifikationen erworben werden können?

In der Tat geht es nicht nur darum, dass die europäische multifunktionale Universität – die herkömmlich als öffentliche Institution betrachtet wird, was ihre Finanzierung,

Zweckbestimmung, Regulierung und Ergebnisse anbelangt – hinsichtlich jeder der drei Aktivitäten (Forschung, Bildung, Dienstleistung/Innovation) monofunktionalen Wettbewerbern gegenübersteht. Sie steht *privaten* Wettbewerbern gegenüber, da jeder ihrer drei Aktivitäten auch Privatunternehmen nachgehen. Die universitäre Forschung konkurriert mit privat geführten Forschungseinrichtungen, deren Forschungsergebnisse nur Privaten zugute kommen. Private Business Schools scheinen – hinsichtlich ihrer Finanzierung und ihrer Funktion – eine Alternative für staatlich finanzierte Studiengänge an Universitäten geworden zu sein. Die Universität ist nur eine unter vielen anderen öffentlichen und privaten Organisationen, die ihre Dienstleistungen anbieten (Beratung, Regionalentwicklung, Schulung), und sie trägt nur neben anderer, forschungsbasierter Entwicklung in privaten Unternehmen zu technologischen Innovationen bei. Auch die allgegenwärtige Übersetzung der Funktion des »Dienstes an der Öffentlichkeit« in »Innovation« bedarf kaum einer Erklärung. Gibt es denn, mit Ausnahme von Teilen ihrer Finanzierung und der »ownership«, noch irgendetwas Öffentliches an der unternehmerischen Universität, an ihrer Produktions- und Lernarmee? Gibt es eine distinkte Eigenschaft der Zeit, des Raums, der Materie der Universität, die unternehmerisch wird? Angesichts dieser Fragen, und angesichts der Frage nach der Bedeutung und der Rolle der Universität überhaupt, ist es an der Zeit für eine Morphologie der Universität.

Die Welt-Universität als Veröffentlichungs- und Versammlungsdispositiv

Eine kleine Morphologie

Sowohl die Bildungsuniversität als auch die unternehmerische Universität enthalten Deformationen der spezifischen öffentlichen Form der Universität. Indem wir über Bildung und Exzellenz hinausgehen, wollen wir der Universität nicht den Rücken kehren, sondern vielmehr die spezifische Form der Universität genauer untersuchen. Die Besonderheit der Universität liegt weder in der Tatsache begründet, dass sie drei (getrennte) Funktionen kombiniert, noch darin, dass ihre Mitarbeiter drei Rollen ausfüllen (Forschung, Lehre, Dienst an der Öffentlichkeit), noch in der Tatsache, dass ihre Lehre forschungsbasiert ist, sondern sie liegt in ihrer *spezifischen pädagogischen Form* begründet: einer Form sui generis, die an sich zugleich Erforschung, Bildung und Weltverfertigung (Mondialisierung) umfasst. Als Form ist sie ein raumzeitliches Dispositiv, das Text, Bilder und Objekte in »Dinge« umwandelt, die Inter-esse wecken, in Gedankendinge oder in Fragestellungen. Es ist eine *Form, die Materie in öffentliche Materie* (in eine Welt) *umwandelt* und ein Publikum von Studierenden und Professoren versammelt und *zu öffentlichen Figuren macht*. Diese Form schließt eine besondere Erfahrung der Zeit (als gegenwärtige Zeit, das heißt als »Lücke«), des Raums (als heterotoper Raum) und der Materie (als den Themen oder den Dingen von Belang) mit ein. Sie impliziert ein besonderes akademisches Ethos (ein experimentelles Ethos des öffentlichen

Vernunftgebrauchs und des öffentlichen Denkens) und steht in Zusammenhang mit einer bestimmten Kunst (des »Darstellens« – nicht des Vorführens oder Kultivierens), einer bestimmten Architektur und einer Selbstdisziplin. Die paradigmatische (aber sicher nicht die exklusive) Figur dieser spezifischen pädagogischen Form ist das Kolleg bzw. die öffentliche Vorlesung,¹ und die wesentlichste Kunst, Architektur und Selbstdisziplin lassen sich dieser öffentlichen Vorlesung zuordnen.²

Was wir deutlich machen wollen, ist, dass die pädagogische Form der Universität eine öffentliche Form ist, wobei wir öffentlich in einem breiten Sinne beziehen wollen auf Dinge und Menschen, die »ent-eignet« sind, nicht mehr gebunden, die losgelöst sind von Partikularinteressen (sozialer Gruppen, Berufe, Märkte, Staaten...) und Gepflogenheiten (in der Sphäre der Produktion und Reproduktion). Wie im

1 Im Begriff »Vorlesung« wird hier stets der Begriff »Kolleg« mitgedacht, der aber im Deutschen im alten Sinne des Wortes außer Gebrauch geraten ist. Dieser bedeutete nicht nur »Vorlesung«, sondern im Besonderen das gemeinsame Lesen von Professor und Studenten, wie es in der frühen Neuzeit an den Universitäten üblich war – und somit die öffentliche Ausrichtung dieses Tuns, um die es uns den gesamten Text über gehen soll.

2 Auf eine bestimmte Weise setzen wir die Studien von Ivan Illich und Friedrich Kittler fort, die auf die Praxis des Kollegs als der Gründungsgeste der (mittelalterlichen) Universität hingewiesen haben, sowie die Studien Readings, der sich ebenfalls auf den »Schauplatz des Lehrens« und die »Zeit des Studiums« als eine Quelle für den Widerstand gegen die Universität der Exzellenz bezieht (Readings, a. a. O.; auf deutsch in Auszügen in: *Unbedingte Universitäten: Was ist Universität?*, Zürich 2010; Kittler, Friedrich A.: *Aufschreibesysteme 1800–1900*, München 1987). Allerdings betonen wir besonders ihre öffentliche Dimension.

ersten Teil bereits gesagt wurde, gibt es eine Geschichte der Deformation dieser öffentlichen Form, das heißt ihrer Neutralisierung oder Zähmung, um Partikularinteressen, eine bestimmte Ordnung und herkömmliche Gepflogenheiten zu schützen. Aber neben dieser Kartographie gibt es auch eine Morphologie der pädagogischen Form der Universität, die wir durch eine Überprüfung der spezifischen Versuche, eine öffentliche Form zu erfinden und zu artikulieren, eröffnen können. Unser Anliegen hierbei ist nicht das eines Historikers, aber es ist dennoch hilfreich, einige der wichtigsten Bewegungen zu untersuchen, die Dimensionen dieser öffentlichen pädagogischen Form zum Ausdruck bringen.

Bewegungen und Erfindungen

Die Profanierung des Buches

Man hat die Universitäten als die wichtigste Hinterlassenschaft bezeichnet, die uns vom Mittelalter geblieben ist. Ihr Ursprung liegt in einer bestimmten Versammlung von Menschen, die eine besondere pädagogische Form (eine besondere Art des Studiums und der Lehre) einschloss und eine besondere Art zu leben ermöglichte, die von den unmittelbaren Anforderungen der ökonomischen und sozialen Welt und von der Ordnung der Domschulen und Klöster losgelöst war, aus denen sie entstanden sind.³ Das Modell dieser

3 Vgl. Verger, Jacques: »Patterns«, in: Hilde de Ridder-Symoens (Hg.), *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*, Cambridge 1992, S. 35–72.

Versammlung war nicht die pythagoräische Gemeinschaft (die Platons Akademie inspiriert hatte), sondern die mittelalterliche Assoziation, die man »universitas« nannte. Dieser Ausdruck wurde zur Bezeichnung aller möglichen Arten von Assoziationen gebraucht und musste deshalb präzisiert werden: als *universitas magistrorum et scholarium* oder *universitas studii*. Entscheidend hierbei ist, dass dies keine Vereinigung von Meistern und Schülern, Gesellen oder Lehrlingen (*operae*), sondern von Magistern (später Professoren) und Studierenden war.

Die erste Bewegung kann also zusammengefasst werden in der Erklärung: *Wir sind keine Schüler, Jünger, Gesellen, Lehrlinge, sondern Studierende – universitas studii*. Diese Erklärung bedeutet auch eine De-Identifikation mit Praktiken der Initiation oder Vorbereitung, um Teil einer bestimmten gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen oder Berufsgruppe zu werden. Affirmiert wird hingegen, dass die Zeit des Studiums eine »freie Zeit« ist (griechisch σχολή, scholè – Muße), das heißt Zeit, die frei von sozialen, religiösen oder ökonomischen Sorgen ist und frei, sich auf den Text einzulassen. Die Universität war also eine neue Form der scholè, des öffentlichen Studiums (außerhalb der Abgeschlossenheit der Klosterzelle), und ihre Bewohner waren Magister und/als Studierende, für die die Suche nach Wahrheit und Wissen keine private Berufung, sondern eine öffentliche Aktivität war. Ihr Herzstück war eine bestimmte Form des öffentlichen Kollegs, das an die Geburt des Buchs-als-Text gebunden war, das nicht mehr als Symbol der kosmischen und göttlichen Realität galt, sondern als Materialisierung von Abstraktionen und Konzepten, sprich von Gedanken. Eine der wichtigsten Erfindungen der

mittelalterlichen Universität ist in der Tat der geschriebene Text als optisches Objekt (der also im heutigen Sinne des Wortes lesbar ist, anstatt hörbar), als Buch-als-Text, das dem öffentlichen Studium zugänglich ist und es überhaupt erst ermöglicht.⁴ Die Erfindung des lesbaren Textes sorgt dafür, dass Worte von einem bestimmten Gebrauch durch eine bestimmte Gruppe losgelöst werden und nicht mehr »sakral« sind. Das Buch-als-Text verlangte nach Interpretation und Kommentar. Die öffentliche Vorlesung war ein *collegium*, eine gemeinsame Lektüre und die Versammlung einer denkenden Öffentlichkeit um einen gemeinsamen Text. Das verfügbare Buch-als-Text beinhaltet eine Profanierung, das heißt die Zugänglichkeit für den öffentlichen Gebrauch. Und obwohl es anfangs nicht an die *curiositas* der Renaissance und die »rationale« Kritik der Aufklärung gebunden war, verlangte dieses öffentliche Studium keinen Gehorsam, sondern eine kommentierende, interpretierende Herangehensweise, die mit einem *amor veritatis* und *amor sciendi* verbunden war. Es brachte für keinen Beruf einen unmittelbaren Nutzen, führte aber zu dem Recht (und manchmal der Pflicht), öffentlich an allen europäischen Universitäten Kollege abzuhalten (*licentia ubique docendi*). Wir können die Einzelheiten dieser mittelalterlichen Erfindung nicht vertiefen, und zweifellos wurde sie von Anfang an von allen möglichen Strategien begleitet, ihre öffentliche Form zu bändigen, und wurde auf eine beständige Lebensführung nach dem göttlichen Gesetz und seiner moralischen Ordnung verpflichtet. Die Versuche, diesen Akt der

4 Vgl. Illich, Ivan: *In the Mirror of the Past. Lectures and Addresses 1978–1990*, New York, London 1992.

Profanierung zu neutralisieren und die vermeintlichen religiösen, sozialen und politischen Gefahren geschriebener/lesbarer Texte einzudämmen, sind offensichtlich zahllos, aber die Bewegung war entscheidend für die Erfindung einer öffentlichen pädagogischen Form.

Die Profanierung der Vernunft

Die zweite Bewegung ist Ausdruck des Versuchs, eine öffentliche pädagogische Form jenseits des Nationalstaats und seiner bürgerlichen und juristischen Einhegung aller menschlichen Angelegenheiten zu erfinden. Sie lässt sich auf den Punkt bringen in der Formulierung: *Wir sind keine Beamten, keine Geschäftsträger der Kirche, keine angestellten Lehrer, sondern »Gelehrte«*. Gefordert wird – wie Kant sehr deutlich formuliert – eine öffentliche Sphäre, in der der Gebrauch der Vernunft um seiner selbst willen betrieben wird und in Anbetracht derer die öffentliche Sphäre, die der Staat für sich selbst reklamiert, nichts anderes als ein Ort des Gehorsams und des Privatgebrauchs der Vernunft ist. Worum es dieser Bewegung geht, ist die De-Identifikation mit dem Privatgebrauch der Vernunft und allen Arten der Domestizierung der Vernunft, aber zugleich die Affirmation des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft. Es ist lohnend, sich diese Bewegung und die Unterscheidung, die sie zwischen dem privaten und dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft trifft, ein wenig genauer anzusehen, da sie uns Hinweise auf ein bestimmtes akademisches Ethos liefern kann.

In seinem Traktat »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« verbindet Kant die Aufklärung bekanntlich mit der Freiheit, und »zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen.«⁵ Kant fährt fort, indem er deutlich macht, was er unter dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft versteht, nämlich »denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht«. Als »Gelehrter«, der sich an »ein Publikum im eigentlichen Verstande« richtet, betrachtet man sich selbst »als Glied eines ganzen gemeinen Wesens, ja sogar der Weltbürgerschaft«. Deshalb ist man als Gelehrter ein Weltbürger, der, wie Kant sagt, keine Schüler *lehrt*, sondern »öffentlich seine Gedanken äußert« und damit beschäftigt ist, sie »dem Publikum mitzuteilen«. Als Gelehrter spricht man »zum eigentlichen Publikum, nämlich der Welt«, und »in seiner eigenen Person«. Gelehrte legen ihre Gedanken »der Welt öffentlich vor« und fürchten sich nicht »vor Schatten«. Kant stellt diesem öffentlichen Gebrauch der eigenen Vernunft den Privatgebrauch gegenüber, den jemand von ihr macht, der »in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten*, oder Amte« handelt, also »von der Regierung zu öffentlichen Zwecken gerichtet«. In diesem Fall handelt man als »Teil der Maschine«. Und als Teil einer öffentlichen Institution (einer Maschine mit öffentlichen Zwecken) spricht man »im Namen eines anderen«, und das Sprechen wird zu einer Art Unterrichten oder Lehren. Kant

5 Kant, Immanuel: »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M. 1977.

zufolge ist der Gebrauch, den man als Teil einer sozialen Maschine oder Institution von seiner Vernunft macht, rein privat, da diese »immer nur eine häusliche, obzwar noch so große, Versammlung« ist.

Versuchen wir zu reformulieren, was Kant hier sagt. Zunächst einmal unterscheidet Kant nicht nur zwischen dem privaten und dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft, sondern auch zwischen dem öffentlichen Gebrauch und dem zu öffentlichen Zwecken. Der öffentliche Charakter ist also nicht an eine Institution und ihre Zwecke gebunden (das heißt, an den Ort oder die Sphäre des Gebrauchs und/oder ihre erklärten Ziele, den Dienst an einer bestimmten Gemeinschaft oder Nation), sondern an eine Figur und das Ethos, das diese Figur auszeichnet. Es ist die Figur des Gelehrten, und wie Kant feststellt, kann *jedermann* diese Figur sein. Diese Figur ist ein *Weltbürger*, aber nicht, weil sie Teil einer bestimmten Gemeinschaft ist oder ein bestimmtes Territorium bewohnt (zum Beispiel alle Menschen, die auf der Erde wohnen). Sie ist ein *Weltbürger*, weil und soweit sie sich selbst als Bewohner der Welt begreift, die sie durch und *im Gebrauch* ihrer Vernunft, dadurch dass und wie sie spricht, ins Leben ruft. Der öffentliche Charakter dieses Sprechens ist nicht an eine bestimmte Domäne oder Sphäre gebunden, das heißt eine Domäne oder Sphäre mit klaren Grenzen und Operationsregeln (die deshalb als Maschine gelten kann). Wir könnten hier, neben dem Staat als Maschine, auch an eine Wissenschaft oder Kultur denken. Der öffentliche Charakter bezieht sich statt dessen auf einen bestimmten Gebrauch der Vernunftbegabung, einer Begabung, die, wie Kant zu Beginn seines Essays erläutert, jeder besitzt, *einzig eingeschränkt* durch Faulheit und Feig-

heit. Der öffentliche Charakter hat folglich mit dem spezifischen Gebrauch selbst zu tun. Dieser spezifische Gebrauch liegt vor, wenn wir uns nicht den Regeln einer »Maschine« oder »Institution« unterwerfen und wenn wir uns nicht an ein Publikum wenden, das durch diese Institution und ihr Tribunal festgelegt wird. Institutionen bleiben, trotz ihrer großen Zielgruppen, »häusliche Versammlungen«, die einen Privatgebrauch der Vernunft erfordern. Der öffentliche Gebrauch dagegen liegt vor, wenn wir das Publikum in seinem eigentlichen Sinn ansprechen, das heißt ein Publikum, das sich aus jedem zur Vernunft Begabten konstituiert, also ein Publikum jenseits jeder Maschine oder Institution.

Infolgedessen ist auch die Figur des Gelehrten durch ein egalitäres Ethos charakterisiert; er spricht die anderen unter der Voraussetzung der Gleichheit an – im Sinne der Profanierung der Vernunft als etwas, dessen sich jeder bedienen kann, der nicht zu faul oder zu feige dazu ist –, er spricht im eigenen Namen und demonstriert dadurch ein Ethos, demzufolge man auch sich selbst aussetzen muss. Dies ist ein experimentelles Ethos, weil der Gelehrte sich selbst den Grenzen (der Institution oder Maschine) aussetzt und die Sache, über die er spricht, zu einer öffentlichen Angelegenheit, spricht, sie öffentlich macht. Kant unterscheidet dieses Ethos sehr genau vom *Ethos des Gehorsams* dessen, der als Teil einer Maschine handelt, das heißt der Figur, die Regeln gehorcht und sich selbst dem Tribunal einer »häuslichen Versammlung« unterwirft, in deren Namen die Maschine operiert (auch wenn es eine Maschine mit öffentlichen Zwecken ist). Kant bejaht demnach eindeutig die Möglichkeit eines öffentlichen Vernunftgebrauchs. Er verschließt allerdings diese Möglichkeit gleich

wieder, insofern er (1) seine Öffentlichkeit auf ein *lesendes* Publikum beschränkt und insofern als (2) die Vernunft für ihn letztlich ein sehr spezielles urteilendes *Ethos des Gehorsams* impliziert.⁶ In seinen kritischen Schriften, die sich mit den allgemeinen Prinzipien der Vernunft befassen, transformiert er die Öffentlichkeit (definiert als die Welt jenseits jeglicher häuslichen Versammlung) in ein neues Königreich (eine neue häusliche Versammlung, eine neue Maschine): das Reich der universalen Vernunft mit seinen Gesetzen und seinem eigenen Tribunal. An diesem Punkt – und von ihm selber – wird der öffentliche Gebrauch der Vernunft gezähmt, indem Kant die Grenzen darstellt, innerhalb derer der korrekte Vernunftgebrauch sich bewegen sollte – und er beginnt seine Leser als »Richter« anzusprechen. Oder aber es geht, wie wir weiter oben ausgeführt haben, um die Zähmung durch Kultivierung und die Neutralisierung der öffentlichen pädagogischen Form.

Die Profanierung der Kultur und der Zeit

Die dritte Bewegung behauptet: *Dieses Institut ist nicht die Universität, und wir sind keine Generation (kein modernes Subjekt), sondern Studierende.* In diesen Behauptungen hört man das Echo der De-Identifikation von 1968 mit Formen der Autorität, die auf Kultur (und allen anderen Formen des Paternalismus) fußen, und mit einem rigiden, national

6 Michel Foucault: »Was ist Aufklärung?«, in: Eva Erdmann, Rainer Forst, Axel Honneth (Hg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt/M., New York 1990, S. 35–54.

verfassten und bürokratisch organisierten akademischen System. Die Behauptung, dass die Institution nicht die Universität ist, dass Studierender zu sein nicht mit dem Objekt der institutionalisierten Pädagogik der Aufklärung gleichzusetzen ist, bedeutet, dass Studium und Lehrinhalte von dem heiligen Projekt der Bildung abgelöst sind. Studierender zu sein heißt, Teil einer Bewegung zu sein und deshalb eine gegenwärtige Situation, ein Jetzt zwischen Vergangenheit und Zukunft zu inaugurieren. Die Affirmation, Studierender zu sein, wird gleichzeitig zur Affirmation eines revolutionären Ereignisses und zu dem Enthusiasmus, der die Geschichte transzendiert. Die Studierenden lehnten die historische Universität ab. Sie weigerten sich, entweder anzuerkennen, dass sie eine unreife Generation seien, die in eine Tradition eingefügt ist, oder als Intellektuelle die neuen Türhüter der Kultur zu werden, die im Namen derer sprechen, die nicht für sich selber sprechen können. Die Affirmation, Studierender zu sein, ist hier die De-Identifikation sowohl damit, ein unreifes Kind, wie damit, ein reifer Erwachsener zu sein. Worauf es ankommt, ist, wie Readings schreibt, »dass das *Bildungs*-Narrativ – ein einfacher Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter, von der Abhängigkeit zur Emanzipation (das kantische Narrativ der Aufklärung, das den Wissensprozess der Moderne selber prägt) – von den Studierenden im Namen einer Ungewissheit zurückgewiesen wurde.«⁷ Damit bricht der »Zeitpfeil« ab, der in der historischen Universität institutionalisiert war, und damit zerfällt auch jegliche teleologische Auffassung davon, was

7 Readings, *The University in Ruins*, a. a. O., S. 147.

es bedeutet, Studierender zu sein. Und alle anderen »gesellschaftlichen Positionen« gleich mit. Die öffentliche Sphäre dringt in die Universität ein, die Kraft kollektiver Überlegung und Imagination, und sowohl Vergangenheit als auch Zukunft werden aus der öffentlichen Sphäre heraus neu geformt.

Professoren können nicht länger im Namen der (ihrer) Kultur oder der Zukunft vorgeben, ihr Wissen gelte für die neue Generation. Und die Studierenden tragen nicht länger den Stempel des »Zeitpfeils«, den die historische Universität ihnen eingepreßt hat, und sie greifen nicht länger nach einer souveränen sozialen und politischen Position als Intellektuelle. Studierender zu sein ist nun jedoch gleichermaßen durch Enthusiasmus wie durch Offenheit und Unsicherheit markiert und schließt die intensiviert Erfahrung einer Anbindung an das soziale, ökonomische und politische Leben in einer de-institutionalisierten Universität mit ein. Eine neue öffentliche pädagogische Form wird erfunden, um Studierende und Professoren zu versammeln und die Universität zu organisieren und zu »leben«. Die Profanierung der Kultur und der Institutionen eröffnet Studierenden und Professoren eine neue Form, die Zukunft (und die Vergangenheit) kollektiv zu imaginieren und nach Zeit und Raum für das Studium, die Lehre, die Forschung, die öffentliche Diskussion innerhalb oder außerhalb der demontierten Institutionen zu suchen. Studierende und Professoren *haben* keine spezifischen Interessen – als Teil einer öffentlichen Sphäre *sind* sie vielmehr interessiert und an eine Welt jenseits der Nationalkultur, rigider Bürokratie und institutioneller Logik angebunden. Revolutionärer Enthusiasmus wird selbstverständlich sofort kanalisiert, Bewegun-

gen werden institutionalisiert, Anführer entpuppen sich als politische Kandidaten und die Bindung an die Öffentlichkeit wird nach der Logik des Dienstes an der Öffentlichkeit umgedeutet. Interessengruppen, Identitätsprojekte, öffentliche Umfragen und Pädagogiken selbstgeleiteten und individualisierten Lernens zu organisieren scheint eine wirksame Strategie gewesen zu sein, um die öffentliche Imagination zu neutralisieren. Dennoch hat die Profanierung der geheiligten Trennlinie zwischen den Generationen, des sakralen Charakters des zu Überliefernden (Wissen und Kultur) und des »Zeitpfeils« Versuche eingeleitet, eine öffentliche pädagogische Form neu zu erfinden.

Die Profanierung der Produktion und Zirkulation

Die Erklärung am Anfang dieses Büchleins bringt die letzte Bewegung auf den Punkt: *Wir sind kein Humankapital. Wir sind keine Lernenden, wir sind Studierende.* Vielleicht auch, und dies ist die Erklärung, die in diesem Essay artikuliert werden soll: *Wir sind keine Unternehmer, keine Wissensproduzenten, keine Innovatoren, wir sind Professoren.* Möglicherweise kommt hier eine De-Identifikation mit der Produktion zum Ausdruck, die Profanierung der Zeit des Investierens, Rechnens und Wählens sowie der Ausbruch aus den personalisierten Kreisläufen des Lernens und der endlosen Akkumulation von Leistungsergebnissen. Es geht um die Profanierung der *Zeit* der Produktion, Transmission und Innovation von Wissen sowie des *Raums* der Umgebung, der Zirkulation und der Mobilisierung. Aber vielleicht sollten wir noch eine andere Profanierung zur

Kenntnis nehmen. Ungeachtet früherer Momente der Profanierung und ungeachtet der Vermassung und Demokratisierung pflegte die akademische Gemeinschaft ihr Publikum weiterhin als ein Publikum von *Lesern* anzusprechen, als Leute von Bildung, als Träger und Repräsentanten der Kultur.

Vielleicht werden wir heute Zeugen einer Profanierung des Denkens und der Sprache, das heißt, Denken und Sprechen werden von Kulturen, Sprachen und ihren raumzeitlichen Fixierungen abgekoppelt. Was sonst bedeutet der sogenannte Konsumenten-Student, der Netzwerk- und Online-Student – der so oft von Professoren mit einem kulturellen Selbstverständnis kritisiert oder lächerlich gemacht wird –, wenn nicht, dass jeder denken und sprechen kann. Natürlich könnte man der ängstlichen Auffassung sein, diese Demokratie im Denken und Sprechen – sowie die klare Botschaft: »Ihr Professoren habt uns nicht beizubringen, wie man denkt und spricht« – unterminiere die Fundamente der Universität. Und diese Botschaft ist für jene Professoren besonders schwer zu ertragen, die genau *erklären* wollen, dass und wie wir alle in der Sprache gefangen sind, gefangen in einer endlosen Reihe von Repräsentationen und verurteilt zu endloser Konstruktion und Rekonstruktion der Realität. Lautet die Botschaft hier nicht: »Hört auf, über die (Un-)Möglichkeit des Denkens nachzudenken, hört auf, über die (Un-)Möglichkeit des Sprechens zu sprechen, denkt und spricht statt dessen *über etwas*«? Eine Demokratie im Denken und Sprechen anzunehmen bedeutet deshalb anzunehmen, jedermann sei fähig, zu sprechen und zu denken, und bedeutet weiterhin, die Erfahrung des Denkens und Sprechens zu ermöglichen, als Art und Weise,

eine gemeinsame Frage kollektiv zu behandeln. Diese Profanierung des »Kommunizierens« inauguriert vielleicht sogar die Erfindung einer pädagogischen Form, in der Studierende und Professoren sich für etwas interessieren und in der das zum Thema wird, was ein denkendes Publikum versammelt. Unsere Morphologie liegt mit dieser vierten Bewegung auf einer Linie, aber sie greift auch auf die früheren Bewegungen zurück, in der Annahme, dass eine Form etwas Erfundenes ist und neu erfunden werden kann und soll. Unser Versuch, die spezifische Form der Universität zu klären, ist der Versuch, eine spezifische *pädagogische* Form zur Sprache zu bringen, und die Vorlesung muss als die paradigmatische Artikulation dieser Form betrachtet werden. Auf eine besondere Weise und als eine bestimmte Form integriert die öffentliche Vorlesung, was heutzutage in die sogenannten Lehr-, Forschungs- und Service-Funktionen unterteilt wird, und operiert als ein Dispositiv, das Denken öffentlich macht und ein Publikum um eine Sache des Denkens versammelt.⁸

8 Vgl. Latour, Bruno: »From Realpolitik to Dingpolitik or How to Make Things Public«, in Bruno Latour & Peter Weibel (Hg.), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, Karlsruhe/Cambridge 2004, S. 14–41.

Artikulationen der Form der Universität

Eine Frage der öffentlichen Vorlesung

Es mag merkwürdig erscheinen, die öffentliche Vorlesung heute wieder in den Vordergrund zu rücken. Max Horkheimer hat sie bereits 1953 als »Symptom des Archaismus« und »missglückte Säkularisierung der Predigt« bezeichnet,⁹ in welcher die Professoren als Wächter der (wissenschaftlichen) Wahrheit das Publikum als Hörschaft ansprechen. Ja, warum eigentlich sprechen Professoren im Zeitalter des Internets immer noch in öffentlichen Vorlesungen zu Massen von Studierenden? Und dennoch halten nicht nur Professoren an dieser archaischen Unterrichtsform fest, auch Studierende scheinen nach öffentlichen Vorlesungen zu verlangen und stellen sogar die Tendenz zu sogenannten aktivierenden Unterrichtsformen in Frage. In Übereinstimmung mit Horkheimer könnte man monieren, die Studierenden bevorzugten öffentliche Vorlesungen, weil sie Transparenz und einen klaren Überblick brauchen, oder sie bedürften einer Art von Doktrin, um sich in einer immer komplexer werdenden Welt zu orientieren. Man bemerkt jedoch mit Überraschung, dass Horkheimer seine kritischen Kommentare über den akademischen Unterricht und die öffentliche Vorlesung mit der Idee beschließt, dass wir diese *anachronistischen* Momente und archaischen Formen – die er auch als ein »Refugium« bezeichnet und die, über kontraktuelle Beziehungen hinaus, auf Vertrauen zwi-

⁹ Horkheimer, Max: »Fragen des Hochschulunterrichts«, in: *Frankfurter Universitätsreden* 8, 1953, S. 24–40.

schen Studierenden und Professoren beruhen – vielleicht brauchen. Der Grund dafür ist, dass man sich in der Raumzeit der Vorlesung auf etwas Gemeinsames konzentriert, das heißt auf eine Sache und ihre Wahrheit, und dies nicht nur als Mittel zum Zweck. Die gemeinsame Sache verlangt Hingabe und Anteilnahme, sie bringt zum Vorschein, worum es beim Leben und beim Zusammenleben gehen könnte, und deshalb kann sie inspirierend oder bildend sein.

Die öffentliche Vorlesung macht aus der Figur des Akademikers (des Gelehrten, mit Kant gesprochen) die öffentliche Figur des Professors. Diese Figur betritt den Hörsaal nicht als Wissenschaftler, der Tatsachen präsentiert und wie diese Tatsachen produziert wurden. Sie oder er enthüllt keine Welt von Fakten, zu der sie oder er Zutritt hat und die Studierenden (noch) nicht. Aber er ist auch kein bloß Unterrichtender, der den Hörsaal in eine Lernumgebung verwandelt und den Studierenden die Welt der Lernressourcen zugänglich macht, um sie zu befähigen, ihre produktiven und zunehmend individualisierten Lernkreisläufe zu beginnen. Während einer Vorlesung stellt der Professor etwas in den Raum, und dieser Akt umfasst zwei Bewegungen: Er spricht über eine Sache, aber diese Dinge und sein Reden werden zugleich den Hörern gegenwärtig gemacht, die dadurch zu einem Publikum werden, einem Publikum von Studierenden. Es kommt hierbei nicht nur darauf an, dass den Studierenden etwas sichtbar gemacht und vermittelt wird. Eine Vorlesung zu halten ist eine Form des Redens, die zu zögernd ist, um die Studierenden um Fakten herum zu versammeln, auch viel zu bedacht, um ihnen den produktiven Umgang mit Ressourcen beizu-

bringen. In der Vorlesung spricht man in Gegenwart eines Publikums über Dinge von Belang. Im Gegensatz zur Unterrichtsstunde spricht der Professor/die Professorin zu einem Publikum und betrachtet sich selbst nicht als wesentlich verschieden vom versammelten Publikum. Während der Vorlesung wird etwas in einer solchen Weise dargestellt, dass das Publikum sich fähig fühlt, Anschluss an das Dargestellte zu finden und sich mit ihm zu befassen, in seiner Gegenwart zu denken. Während der Vorlesung setzt sich der Professor den Dingen von Belang aus, die er oder sie präsentiert, und lädt, wie Goffman betont, die Studierenden ein, sich auf etwas einzulassen, unter der Voraussetzung der Gleichheit aller in Hinblick auf die Deutung und Bewertung dessen, was im Spiel ist.¹⁰ In der Tat, eine Sache in den Raum zu stellen schließt einen Akt der Profanierung mit ein. Tatsachen und Ressourcen werden zu Themen und möglicherweise zu Dingen von Belang, indem Worte und Dinge von bestimmten Verwendungen und spezifischen Interessen losgelöst und sozusagen frei zu jedermanns Verfügung gestellt werden.

Deshalb wird, wie klein oder spezifisch der zentrale Gegenstand der Vorlesung auch sein mag, die Sache zu einem Gegenstand des Denkens und provoziert in folgedessen Fragen darüber, wie man sich darauf beziehen sollte. Um es sehr allgemein zu sagen, während der Vorlesung enthüllt etwas seinen öffentlichen Belang, das heißt es enthüllt die Frage, wie wir mit ihm leben und uns ihm gegenüber verhalten wollen. Eine Vorlesung umfasst folglich stets die

10 Goffman, Erving: *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*, Konstanz 2005.

Einladung, ein interessiertes und beteiligtes Publikum zu werden, und begegnet Studierenden nicht als einer Gruppe von Unwissenden oder Lernenden.

Der Professor präsentiert in der Vorlesung die Welt nicht als eine Sammlung von Fakten und Ressourcen, sondern indem er sie zu einem gemeinsamen Anliegen macht. Im Hörsaal wird die Welt zu einem realen und gemeinsamen Thema und werden die Hörer zu einer Anteil nehmenden Öffentlichkeit. Diesen wollen wir den Begriff Studierende vorbehalten wissen, sofern Studieren beinhaltet, sich in Gegenwart eines Themas oder gemeinsamen Anliegens dem Denken zu widmen. In diesem Sinne bedeutet Studierender zu werden stets auch, sich aus dem Hörsaal davontragen zu lassen, über den Vortragenden hinaus hin zum Thema, hin zur Welt, und somit sowohl hier als auch dort zu sein. Genau deshalb ist eine Vorlesung auch keine Vorführung oder Unterhaltung. Es gibt keine Bühne, keine Rollen, kein Drehbuch (es ist keine »häusliche Versammlung«, um Kants Formulierung zu verwenden), dafür gibt es jemanden, der die Welt präsentiert und Studierende als Publikum versammelt. Worum es eigentlich geht, ist eine Form des öffentlichen Nachdenkens (der öffentliche Gebrauch der Vernunft). Der Hörsaal und die öffentliche Vorlesung sind der Ort und die Zeit, wo Leute ohne klare Position sind, wo sie sich exponieren, wo sie außerhalb der Zeit der Produktion und Mobilisierung stehen, weil sie durch eine Herausforderung zum Denken verlangsamt werden, durch die Provokation, sich an einen Gegenstand zu binden und ihn zu hinterfragen. Diese Provokation *findet ihren Ort (das heißt, sie findet statt)*, indem ein Gegenstand in den Raum gestellt und sein Schutz und seine Aneignung (zum Beispiel als Fakten

aufgrund eines bestimmten Gebrauchs von Methoden und Theorien oder als Gegenstand einer bestimmten Disziplin) annulliert wird. Der Professor spricht keine Wahrheit aus im Namen von etwas oder jemand anderem, er spricht nicht im Namen der Welt draußen, sondern die Welt wird in und durch seine Rede als Thema gegenwärtig. Der Professor spricht auf diese Weise immer in seinem/ihrer eigenen Namen – was nicht heißt, dass er oder sie bloß persönliche Ansichten über etwas äußert. Etwas wird real und denkbar in Ideen, Worten, Äußerungen, Bildern, Textfragmenten. Der Professor sagt Wahres, und das Kriterium für Wahrheit ist nicht in erster Linie an Validität oder Verlässlichkeit gebunden (das verweist, in Kants Worten, auf eine Maschine), sondern daran, ob es Denken provoziert. Der Professor agiert als Parresias, also als jemand, der frei heraus spricht, über eine Frage und im eigenen Namen. Was sich während einer Vorlesung ereignet, ist, dass sein Denken zu einem öffentlichen Denken wird, indem es etwas zum Thema macht.

Dass diese Provokation zum Denken stattfindet, führt auch dazu, dass das Lehren seiner Absicherungen durch gewisse Lehrmethoden und didaktische Kunstgriffe entledigt wird, die Themen in Ressourcen oder Fakten überführen und die Studierenden davon abhalten, sich zu exponieren und ein Publikum zu werden. Anstatt Lektionen darüber zu erteilen, wie die Welt ist, anstatt Umgebungen mit wirksamen Lern-Ressourcen zu schaffen, bietet die Vorlesung die Möglichkeit, durch öffentliches Nachdenken eine Welt zu erschließen oder Dinge öffentlich zu machen und ein Publikum um diese Dinge zu versammeln. Es ist eine Möglichkeit des öffentlichen Denkens, das sich durch die Deutung

der Dinge vor einer Hörschaft artikuliert, während man sich selber in der Präsenz dieser Dinge befindet, wodurch man diese sozusagen zum Sprechen bringt, sie zu einem Thema macht und ihnen Präsenz verleiht. Oft schlecht artikuliert, zögernd, fragend, tastend, suchend, aber diese Präsenz ist das Ereignis, das zum Denken provoziert. Fakten und Ressourcen oder der Professor als Forscher oder Unterrichtender provozieren kein Denken, sondern appellieren an Wissen und Produktionsfähigkeit. In der Vorlesung geht es darum, den Dingen selbst die Kraft zu verleihen, die Studierenden (und den Professor selbst) zum Denken zu provozieren, anstatt die Studierenden auf die Tatsachen zu verweisen, die sie kennen sollten, oder auf die Ressourcen, die sie für ein produktives Lernen zu nutzen haben. Kurz gesagt, die einzigartige pädagogische Form der Universität ist die Form, die das Denken öffentlich macht und ein Publikum um Gedanken herum versammelt.

Raum und Zeit der öffentlichen Vorlesung

Im Lichte der voranstehenden Überlegungen wird klar, dass die Besonderheit der öffentlichen Rolle der Universität nicht in erster Linie in der Forschung liegt (in der Veröffentlichung von Forschungsarbeiten und in der Information der Öffentlichkeit über die Ergebnisse) oder im Unterricht/der Lehre (der Vermittlung von Wissen an eine Gruppe von »Lernenden«), sondern hauptsächlich im öffentlichen Nachdenken (dem Studium) und in der öffentlichen Rede des Professors, in Hörsälen, Auditorien und Seminarräumen. Dabei sollten wir allerdings die spezielle Architektur dieser Orte nicht

außer Acht lassen. Hörsäle oder Seminarräume sind häufig darauf ausgelegt, Menschen um *etwas* zu versammeln, um dieses Etwas, diese Sache öffentlich zu machen und dem Publikum zu ermöglichen, ins Dasein zu kommen. Hörsäle sehen aber nicht aus wie ein Theater oder Parlament. Sie haben keine Bühne, keine Arena, kein Halbrund. Sie sind oft nicht so gestaltet, dass eine Aufführung gut sichtbar ist oder die Blicke auf den Redner (gleichsam als dem »Vorsitzenden«) gelenkt werden. Als pädagogische Form scheinen sie konzipiert zu sein, Menschen als Gleiche (als Publikum) um etwas zu versammeln, versammelt von jemandem, der sich seine Gedanken über etwas Öffentliches macht. Deshalb unterscheidet sich die Bauweise dieser Räume wohl von der Bauweise aktueller flexibler (Lern-)Umgebungen, die auf schnellen Unterricht, klare Visualisierung von Fakten und die Verfügbarkeit von Lernressourcen ausgerichtet sind. Diese physischen und virtuellen Lernstätten ermöglichen Wissensproduktion und -vermittlung und somit die Zirkulation und Mobilisierung des Humankapitals, wirken aber dem Öffentlichmachen des Denkens oft entgegen. Wir wollen hier nicht dafür eintreten, all die alten Hörsäle zu restaurieren – obschon viele von ihnen immer noch die Gelegenheit zum öffentlichen Nachdenken geben. Wir wollen jedoch darauf hinweisen, dass das Öffentlichmachen des Denkens irgendwo und irgendwie stattfindet und dass es wichtig sein könnte, diese öffentlichen pädagogischen Orte zu erfinden oder wieder zu erfinden. Deshalb wollen wir detaillierter untersuchen, was sie auszeichnet. Diese Orte können, mit Foucault, als Heterotopien beschrieben werden, als eine Art Sanktuarium, das die bestehende soziale Zuweisung von Räumen und die Aufteilung von

Orten, heute vielleicht auch des (ökologischen) Raums der Umgebungen, der Zirkulation und Mobilisierung, aufhebt.

In seinem berühmten Essay »Andere Räume« behauptet Foucault, dass selbst in unserer Zeit, der Zeit der »Netzwerke«, in der der Raum in Form von Relationen oder Verbindungen zwischen Orten (des Lernens, der Produktion, der Akkumulation) Gestalt annimmt, dass es also selbst heute noch Räume, Heterotopien, gebe, die in gewisser Weise »heilig« seien.¹¹ Das »Heilige«, auf das sich Foucault bezieht, ist primär in dem Sinn zu verstehen, den wir auch in den Begriffen »Asyl« oder »Sanktuarium« finden – Horkheimer benutzte das Wort »Refugium«, als er über die anachronistischen Momente der Vorlesung sprach –, die anfänglich keine Zeit/keinen Raum von besonderem religiösen Wert bezeichnete, sondern eine Zeit/einen Raum, in der/in dem die Gesetze aufgehoben oder außer Kraft gesetzt waren (die Gesetze der Politik, der Ökonomie und der Religion, des Staates, des Marktes und der Kirche). In unserer Terminologie sind diese »heiligen Orte« genau solche, an denen alles und jeder profaniert und seiner Bindungen entledigt, quasi enteignet wird. Sie werden zu öffentlichen Orten (wo das Heilige im eher klassischen Sinn, also dem eines Ortes, der seine Bedeutung von einer bestimmten Religion bezieht, ungültig ist). Eine *Heterotopie* ist ein »Ort ohne Ort«, ein »*lieu sans lieu*«, ein Ort, der in gewisser Weise außerhalb der üblichen Ordnung der Orte – oder Stätten –, steht, auch wenn er immer noch ein konkreter »Ort« oder »Standort« mit *seiner eigenen Ordnung, seinen*

11 Foucault: »Andere Räume«, in: Barck u. a. (Hg.), *Aisthesis*, a. a. O., S. 34–46.

eigenen Techniken, Ritualen, Redeweisen ist. Er ist nicht einfach ein leerer Raum. Faubion beschreibt ihn als Limbus, in dem man keinen Status hat (und folglich ohne Position ist – außerhalb der Maschine, um Kants Formulierung zu verwenden), einen *realen* Raum, der das Alltägliche bedroht und herausfordert, aber zugleich für den Utopisten und all die großartigen (noch) nicht existierenden Orte, die er oder sie im Sinn hat, langweilig ist.¹² Dieser Platz ist aber auch kein innerer oder intimer Raum. Foucault zufolge ist er ein Ort, an dem wir exponiert, ausgesetzt sind, das heißt, »durch den wir aus uns herausgezogen werden, in dem sich die Erosion unseres Lebens, unserer Zeit und unserer Geschichte abspielt.«¹³

In diesem Sinne kann der Hörsaal als Heterotopie beschrieben werden. In ihm werden *wir* einer gemeinsamen Sache ausgesetzt und in ein öffentliches Nachdenken hineingezogen. Ausgesetzt werden ist hier keine Relation des Wissens (und der damit einhergehenden Asymmetrien zwischen denen, die bereits wissen, und denen, die noch nicht wissen) und auch keine Relation der Nützlichkeit (und der Unterschiede zwischen denen, die etwas nutzen können, und denen, die das nicht können). Die Relation des Sich-Aussetzens ist eine Relation der Provokation und findet als Ereignis statt, das ein denkendes Publikum um eine wichtige Angelegenheit versammelt. Als Heterotopie umfasst der Hörsaal Strategien der *Kommunisation*, der *Vergemein-*

schaffung, das heißt Strategien, die es ermöglichen, am *munus* einer Sache teilzunehmen. Ein Thema, das Nachdenken provoziert und eine Sache in einen Gegenstand des öffentlichen Nachdenkens verwandelt, wirft allerdings sofort die Frage auf, wie man angesichts des Themas zusammenleben soll. Immunisierungsstrategien installieren klare Aufteilungen, Hierarchien und Rollen und halten einen davon ab, sich zu exponieren, oder verhindern, dass eine Sache zum Thema wird. Objekte, Tatsachen, Ressourcen können kein Publikum versammeln, können kein Nachdenken provozieren. Einen Raum von Themen zu betreten bedeutet jedoch nicht, in eine Welt der Imagination einzutreten, es bedeutet zuallererst, einen realen Raum zu betreten, in dem Menschen als Gleiche zusammenkommen, unter Zurücklassung ihres sozialen Habitus sozusagen, in dem die Dinge und Worte von ihrer gewöhnlichen Verwendung losgelöst und in dem alle an eine gemeinsame Sache angeschlossen werden. Mit Bezug auf Isabelle Stengers könnten wir sagen, dass in dieser Heterotopie sich etwas wirklich ereignet – der Hörsaal ist irgendwie ein »magischer Ort« und die Vorlesung ein »magisches Ritual.«¹⁴ Der magische Moment kommt dann zustande, wenn etwas zum Thema wird und öffentliches Denken tatsächlich stattfindet. Die Vorlesung, als eine Art magisches Ritual, »entzündet ein Publikum ins Dasein«, das heißt, sie versammelt Menschen als Gleiche in der »Gegenwart von etwas« und verlangsamt sie, lässt sie

12 Faubion, James D.: »Heterotopia: An Ecology«, in: Lieven de Cauter & Michiel Dehaene (Hg.): *Heterotopia and the city. Public space in a post-civil society*, Oxford 2008, S. 31–40.

13 Foucault, »Andere Räume«, a. a. O., S. 38.

14 »Magisch« bezieht sich hier namentlich auf die Vorstellung einer »Anrufung« oder eines »Zusammenrufens«, im Sinne von »etwas erscheinen lassen«, vgl. dazu Stengers, Isabelle: »The Cosmopolitical Proposal«, in: Latour/Weibel (Hg.): *Making Things Public*, a. a. O., S. 994–1003.

zögern, lässt sie (wieder) denken.¹⁵ Der Hörsaal ist nicht nur ein »anderer Ort«, sondern auch eine »andere Zeit«. Als Heterochronie ist er ein Ereignisraum, das heißt ein Ort, an dem etwas geschieht, stattfindet, seinen Ort findet. Die öffentliche Vorlesung versammelt Menschen in der Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft, bricht den Zeitpfeil, verwandelt Zeit in »öffentliche Zeit« oder *scholè*. Freie Zeit ist jedoch keine Freizeit, sondern sie wird außerhalb der besetzten Zeit (Zeit der Bildung, der Produktion, der Mobilisierung, der Zirkulation) zur Zeit des Studiums und Denkens, des Zögerns und des Verlangsamens in der Gegenwart von einem Ding. Anders als in der isolierten Zeit im einsamen Studierzimmer verwandelt sich etwas nicht nur in eine Angelegenheit des Interesses, sondern in eine Angelegenheit des öffentlichen Interesses. Der Hörsaal ist der Ereignisraum des öffentlichen Studiums und des öffentlichen Denkens. Wir wollen erneut betonen, dass »die eigentliche Sphäre des Denkens«, um mit Hannah Arendt zu sprechen, nicht die Sphäre ist, von der »die westliche Metaphysik von Parmenides bis Hegel geträumt hat« als »von einem zeitlosen, raumlosen, übersinnlichen Bereich«, sondern das, was sie die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft nennt. Aber diese Lücke, eine andere Bezeichnung für die Gegenwart, »ist nicht die Gegenwart, wie wir sie gewöhnlich verstehen«, also »nicht ein Kontinuum, nicht ein Fluß von ununterbrochen Aufeinanderfolgendem«. ¹⁶ Es ist nicht die

15 Marres, Noortje: »Issues Spark a Public into Being. A key but often forgotten point of the Lippmann-Dewey Debate«, in: Latour/Weibel (Hg.), *Making Things Public*, a. a. O., S. 208–217, hier S. 208.

16 Arendt, Hannah: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*, München 1994, S. 14–17.

kulturelle Gegenwart (eine Entwicklungsphase) oder die unternehmerische Gegenwart (eine Marktchance), sondern das, was nur ins Dasein tritt, wenn wir uns selber einsetzen und uns also auch dem aussetzen, was geschieht – befasst mit dem, was in der Gegenwart gegenwärtig ist. Die »Übung im Denken« (die Arendt zufolge nicht erlernt werden kann, sondern wieder und wieder durchgeführt werden muss) erfordert die Selbsterfahrung als jemand, der »zu etwas fähig ist«, unter Aufhebung der historischen Zeit (und der historischen Notwendigkeit), der biographischen Zeit (und der psychologischen Notwendigkeit), der sozialen Zeit (und der soziologischen Notwendigkeit) – das heißt »Nicht-Zeit-Raum«, wie Arendt sagt. Aber diese Aufhebung ist gleichzeitig eine Anbindung, eine Anbindung an die Gegenwart, an das Thema, das gegenwärtig gemacht wird, und deshalb ein Engagement im öffentlichen Denken.

Die öffentliche Vorlesung zieht uns in die gegenwärtige Zeit, die Lücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart, wo wir »bei der Sache« sind (und deshalb in gewisser Weise abwesend), in die Zeit des öffentlichen Nachdenkens, in der wir Zeit und Raum vergessen. Wahrscheinlich kennen wir alle diese Art von Vorlesungen oder öffentlichen Momenten, oder haben sie gekannt. Es sind die Momente, in denen wir spüren, dass sich wirklich etwas ereignet und dass dieses Ereignis etwas mit der öffentlichen Rede zu tun hat. In der öffentlichen Rede steht etwas auf dem Spiel, eine Sache (ein Text, ein Bild, ein Virus, ein Fluss, ein Neuron) wird zum Thema, und die Hörer werden zum Denken in seiner Gegenwart provoziert. Das hat zur Folge, dass, wenn wir Hörer einer Vorlesung sind, wir selbst und unsere Beziehungen zu diesen Dingen auf dem Spiel stehen

und dass wir beginnen müssen, für uns selbst zu sehen und zu denken. Öffentliche Vorlesungen sind deshalb mit dem Entstehen eines neuen Bewusstseins verbunden oder mit einem Überraschen des Selbst, das die eigenen privaten Angelegenheiten übersteigt, dadurch dass Dinge zu einer öffentlichen Angelegenheit werden.¹⁷ Die Magie der Vorlesung kommt vielleicht dem nahe, was Latour ein »kollektives Experiment« nennt.¹⁸ Während einer Vorlesung und im Angesicht des präsentierten Themas wird auf die Probe gestellt, wer wir sind und was wir denken. Es ist keine experimentelle Situation, in der Professor und Studierende unbeteiligte Beobachter wären, sondern diese sind ein Teil von ihr, oder genauer, man wird Professor und Studierender gerade durch die Teilnahme an der kollektiven Versammlung um Dinge von Belang. Als öffentliches Ereignis führt sie die Frage ein, wie wir zusammen leben werden mit einer Sache, die zum Thema geworden ist.

An dieser Stelle können wir das besondere Ethos dieser paradigmatischen Figuren klären, die an dieser einzigartigen pädagogischen Form der Universität (der öffentlichen Vorlesung und dem öffentlichen Denken) beteiligt sind: das Ethos des Professors und der Studierenden.

17 Vgl. Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien 2010.
18 Vgl. Latour, Bruno: *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. London 2004.

Das Ethos des Professors und des Studierenden

Der Professor kann als »Wahrheitssager« oder *Parresias* beschrieben werden.¹⁹ Professor zu sein bedeutet dann Bekenntnis, *professio*, abzulegen, was nicht einfach heißt, etwas festzustellen, zu konstatieren, wie die Dinge sind, und zu beschreiben, was ist. *Professio* leitet sich vom Lateinischen *profero* her, was mehrere Bedeutungen hat: sich aus freiem Willen anbieten, zum Vorschein bringen, verschieben/vertagen (*ex professo* heißt öffentlich, offen; *professus* bezieht sich auf das, was man öffentlich gemacht hat, und *professae feminae* sind öffentliche Frauen, also Prostituierte). In Übereinstimmung mit diesen ursprünglichen Bedeutungen meint »Bekenntnis ablegen« einen Modus des Sprechens, der etwas zur Welt hinzufügt, der deshalb auch eine Welt schafft und dadurch zu einer Invokation/Konvokation des Denkens führt. Der Professor verleiht einer Sache seine Stimme, bringt eine Angelegenheit zur Sprache, stellt sie in den Raum und macht sie gegenwärtig, und indem er dies tut, schafft er in den Dingen eine Kraft, die uns zum Denken veranlasst. Aus diesem Grund hat der Professor vielleicht auch etwas von einem Gewährsmann, einem Zeugen, einem Diplomaten, denn all diese »Rollen« haben damit zu tun, etwas präsent zu machen, etwas auf eine Weise zu Gehör zu bringen (die Stimmen von Personen, Dingen, Ereignissen), die geeignet ist, es neu zu denken zu geben.²⁰

19 Vgl. Foucault, Michel: *Diskurs und Wahrheit*, Berlin 1996.
20 Vgl. Stengers: »The Cosmopolitical Proposal«, a. a. O.

Was ein Professor sagt, schließt immer eine erklärte Verpflichtung oder Bindung mit ein.²¹ Als Professor Mathematik oder Literatur zu lehren heißt nicht einfach, Mathematik oder Literatur zu unterrichten, es erfordert die Selbstverpflichtung durch ein öffentliches Versprechen, sich einer Sache zu widmen, sich ihr hinzugeben (und sich ihr gewidmet, hingegeben zu haben). Der Professor spricht nicht einfach nur über etwas, über Objekte und Fakten, sondern bringt stets auch seine Hingabe an die Sache zum Ausdruck. Sie ist für ihn stets eine Sache von Belang, von Interesse. Dem Professor zuzuhören geht folglich stets mit einer Art Verpflichtung gegenüber dem Thema einher, über das er spricht. Offensichtlich hat der Professor somit die Anmutung des Enthusiasten, nicht des Experten. Gewissermaßen ist er stets eine Art Amateur, also jemand, der bis zu einem gewissen Grad »liebt«, worüber er spricht. Die Vorlesung ist also der Ort, wo jemand etwas zu denken gibt, weil er auch sein eigenes Denken darbietet oder seine eigenen Gedanken demonstriert und zeigt. In diesen Augenblicken werden Ideen und Worte exponiert, werden sie öffentlich, und weil Menschen um sie versammelt werden, gehören sie nicht länger irgendjemandem, sondern jedem (oder niemand im Besonderen).

Der öffentliche Gebrauch der Vernunft durch den Professor beinhaltet ein experimentelles und egalitäres Ethos. Es ist diese Haltung, die etwas in ein gemeinsames Thema verwandeln kann, die Dinge und Worte freigibt und somit jeden einlädt, sich einzulassen, das heißt, Studierender zu

21 Vgl. Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*, Frankfurt/M. 2001.

werden. Im Hörsaal ist man kein Studierender im Sinne von Intelligenz, Vorbildung, Kultiviertheit, Lernfähigkeit. Eine Sache, die zum Denken provoziert, macht gleich, sie versetzt auf ein und dieselbe Ebene von Sorgfalt, Interesse und vielleicht sogar Mut, dem Mut, am öffentlichen Denken teilzuhaben und sich der Frage gegenüber zu sehen – die vielleicht sogar aus einem bestimmten Thema hervorgeht –, wie wir mit ihr zusammen leben werden. Studierender zu sein bedeutet also, in die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft einzutreten, einen »anderen Ort« und eine »andere Zeit«, und dem Zeit zu widmen, wofür man Sorge tragen sollte. Studierender zu sein heißt immer, Studierender von etwas, einer Sache, zu sein, eines Dings von Belang. Deshalb und ungeachtet der aktuellen Studierendenzahlen ist Studieren immer kollektives Studieren, und Studierender zu sein steht immer im Zeichen des Öffentlichen. Studieren wird hier von der Versöhnung durch Bildung ebenso unterschieden wie von dem endlosen Kreislauf des Lernens. Die Zeit des Studiums ist die Zeit des Sich-Schwächens, des Sich-Verlierens im Angesicht zum Beispiel eines »Textes« oder von »Dingen«. Was jede echte »Studienzeit« ausmacht, ist in der Tat die Zeit des Experimentierens, die ein Sich-Exponieren umfasst. Texte oder Dinge sind nicht bloß eine Spielwiese, auf die man seine Gedanken und Handlungen projiziert, oder Ressourcen, die man im Geist des Unternehmers ausbeuten kann, sondern sie werden tatsächlich zu etwas, dem Menschen ausgesetzt sind und in deren Gegenwart sie denken können und sollen. Diese Art des Sich-Aussetzens ist fraglos unbequem, nicht nur weil es in dieser experimentellen Situation keine Kriterien oder Regeln mehr gibt, nach denen man die Dinge, mit denen

man konfrontiert wird, bewerten könnte, sondern auch weil in der Gegenwart einer Sache stets die eigene Position auf dem Spiel steht.

Schlussbemerkung

Die Universität und ihre Öffentlichkeit

Die Entstehung der unternehmerischen Universität wird mittlerweile von vielen Warnrufen begleitet, die darauf hinweisen, dass Universitäten sowie das akademische und studentische Leben radikal privatisiert werden. Diskussionen über Eigentumsrechte, Open Source, Forschungsfinanzierung und (europäische) Staatsbürgerschaft sind nur einige der Themen, die die Sorge um die öffentliche Rolle der Universität in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Die aktuellen Debatten über die Erneuerung oder die Verteidigung der öffentlichen Rolle der Universität werden auf verschiedenen Ebenen geführt. Auf einer Ebene wird darüber diskutiert, ob die Finanzierung, Ausstattung oder Regulierung der Universitäten und ihrer Aktivitäten privat oder öffentlich organisiert werden sollte: Wer zahlt? Wer entscheidet? Zweitens konzentriert sich die Diskussion darauf, wer von den Ergebnissen profitiert und ob Bildung, Wissen oder Dienstleistungen öffentliche (nicht-konkurrierende und nicht-ausschließende) oder private Güter sind: Wer hat Zugang? Wer sind die Nutznießer? Eine dritte Ebene der Diskussion über die öffentliche Rolle der Universität besteht darin, die Sphäre der Universität als eine öffentliche Sphäre zu betrachten, die die Studierenden auf ihre Rolle als verantwortliche Bürger vorbereitet. Hierbei wird die Universität als ein geschützter Raum aufgefasst, in dem man zivile demokratische Fähigkeiten erlernen kann – das universitäre Leben als eine Form der Sozialisierung in Hinblick

auf »staatsbürgerliche Employabilität«. Jede dieser Diskussionen, so wichtig sie auch zweifellos sind, ist auf Überlegungen beschränkt, die sich auf eine einzelne Funktion (Bildung, Forschung, Dienstleistung), eine Organisations-eigenschaft oder auf den Staat/die Nation beziehen. Um die öffentliche Rolle der Universitäten jenseits der Exzellenz erneut zu bekräftigen, sollten wir allerdings vielleicht die Praktiken, die man heute Bildung, Forschung und Dienstleistung nennt, der Probe der spezifischen pädagogischen Form der Universität unterziehen, anstatt zu versuchen herauszufinden, wie diese Funktionen wieder miteinander verbunden werden oder wie sie wieder öffentlich werden könnten. Oder um es anders zu sagen: Wir können und sollten diese Form neu erfinden, indem wir uns an die Devise halten: »Wir sind kein Humankapital, keine Gemeinschaft der Lernenden, keine Unternehmer, sondern Studierende und Professoren.« Vielleicht ist diese gemeinschaftliche These heute, und gerade heute, Ausdruck einer einzigartigen *communitas* von Studierenden und Professoren.

Und deshalb sollten wir versuchen herauszufinden, was dabei helfen könnte, aus Hochschullehrern (wieder) Professoren zu machen und aus Lernenden Studierende. Wir sollten erneut darüber nachdenken, wie man einen Text, einen Virus oder einen Fluss wieder in einen Grund zum Nachdenken verwandelt; wie man die Örtlichkeiten so gestaltet, dass sich das Denken in der Gegenwart des Themas oder der Sache vollzieht; wie man zum Beispiel den Hörsaal konzipieren soll, seine Architektur (das Innere und Äußere des Habitats), seine Vortragstechnik, seine materielle Art, Studierende zusammenzubringen; wie man vermeidet, dass eine Vorlesung zu einer Vorführung oder einem Schauspiel

wird, statt dessen dafür sorgen kann, dass sie ein öffentlicher Akt des Wahrheitssagens bleibt; wie man eine gewisse Geschlossenheit oder Nähe (sowohl räumlich als auch zeitlich) herstellt, um imstande zu sein, »in der Gegenwart von« zu denken; wie man Zeit und Raum bekommt, um sich im kollektiven Studium zu beteiligen und einzusetzen; wie man neue Informations- und Kommunikationstechnologien nutzt, um öffentliches Denken und kollektives Studium zu provozieren. Dies sind spezifische Fragen über die »Architektur und Didaktik der Weltuniversität«, die wir hier nicht ausführlicher diskutieren können. Aber wir möchten betonen, dass vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben darin besteht, die heutigen auf die Lernenden zentrierten und von der Nachfrage getriebenen Lehr- und Lerndiskurse und die damit verbundenen Mobilisierungsdiskurse und Technologien der Unterrichtsqualität und Exzellenz zu verlangsamen. Wir könnten damit anfangen, uns an Humboldts Äußerung von 1810 zu erinnern, dass der Professor nicht für den Studierenden und der Studierende nicht für den Professor da sei; an der Universität seien beide für die Wahrheit da – und müssen sich, aus unserer Perspektive, über ein Thema Gedanken machen.

Aber für wen ist die Universität und ihre einzigartige pädagogische Form ein Ding von Belang? Im andauernden akademischen Krieg und bei der permanenten Mobilisierung der Hochschullehrer und Studierenden ist diese Frage vielleicht eine Verschwendung von Zeit und Ressourcen, vielleicht sogar Ausdruck eines naiven Pazifismus. Wir hoffen, dass dieser Essay dennoch dazu beiträgt, die Universität wieder zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen – die Universität und ihre Öffentlichkeit.