

Norbert Ricken
Hans-Christoph Koller
Edwin Keiner *Hrsg.*

Die Idee der Universität – revisited

 Springer VS

Die Idee der Universität – revisited

Norbert Ricken • Hans-Christoph Koller
Edwin Keiner (Hrsg.)

Die Idee der Universität – revisited

 Springer VS

Herausgeber

Prof. Dr. Norbert Ricken
Universität Bremen
Deutschland

Prof. Dr. Edwin Keiner
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Deutschland

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Universität Hamburg
Deutschland

ISBN 978-3-531-18636-8
DOI 10.1007/978-3-531-19157-7

ISBN 978-3-531-19157-7 (eBook)

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort	9
-------------------	---

Norbert Ricken

Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität	11
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Vergewisserungen und Perspektiven

Uwe Schimank

Krise – Umbau – Umbaukrise? Zur Lage der deutschen Universitäten	33
-------------------------------------------------------------------------------	----

Heinz-Elmar Tenorth

„Bildung und Wissenschaft“ – Brauchen wir noch die Universität?	45
---------------------------------------------------------------------------	----

Micha Brumlik

Von Berlin über Freiburg nach Bologna – Der Kampf um die Autonomie der Universität	63
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Roland Reichenbach

Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch?	79
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Studium und Lehre

Peter Vogel

Studium zwischen Qualifikation und Bildung:

Was passiert mit den Universitäten?

Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs

in der Erziehungswissenschaft 103

Sabine Klomfaß

Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg?

Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland

unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform 127

Birgit Althans, Sebastian Manhart & Marc Tull

Vom Klassen-Körper zum Vorlesungs-Körper.

Zur Transformation der Vorlesung in der Bologna-Reform 143

Jan Masschelein & Maarten Simons

The University in the Ears of its Students.

On the Power, Architecture and Technology of University Lectures 173

Muster der Subjektivierung

Peter Alheit

Die Exklusionsmacht des universitären Habitus.

Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“ 195

Sabine Maschke

Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung 209

Christine Thon

Idee der Universität und studentischer Protest.

Zur akademischen Formierung politischer Subjekte 229

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*Wolfgang Meseth*

Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin.

Überlegungen zur Normativität in der empirischen Forschung 249

Edwin Keiner & Sarah Schauffer

Disziplinäre und organisatorische Grenzen,

Überschneidungen und Neuformatierungen.

Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft 269

Matthias Rürup

Praxis der Theorie – Anregungen für eine

erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung 303

Autoren 321

Vorwort

Universitäten und Hochschulen durchlaufen gegenwärtig weitreichende Prozesse der Transformation, deren komplexe strukturelle, politische und ideelle Folgen noch kaum abzusehen sind, sich aber in Details und Fragmenten, in Begriffen und Strukturen, in Erwartungen und Verhaltensweisen doch als Ahnung bereits abzeichnen. Stichworte wie Bologna-Prozess, Exzellenz-Wettbewerb und spätmoderne Wissensgesellschaft markieren – wenn auch sicherlich nur grob – die sich verändernde Lage der Universität mit Blick auf ihre Aufgaben in Lehre, Forschung und Gesellschaft. Längst ist aus der Reformrhetorik der 1990er Jahre zur Krise der traditionellen Universität die Verpflichtung zur strukturellen Reform und deren permanente Praxis geworden, ohne dass aber gleichzeitig orientierende Perspektiven und konzeptionelle Ideen problematisiert oder neu entwickelt würden; eher im Gegenteil: der Betrieb der Universität scheint sich zunehmend aus einer funktionalen Logik – z. B. der der Effizienz-, Qualitäts- (und anderen Logiken folgenden) -steigerung – zu speisen.

Der nun seit einiger Zeit ausgetragene Streit darum, was an und in den Universitäten passiert, ist daher nur folgerichtig auch mit der Frage verbunden, was (die) Universität eigentlich ist, steht doch mit der sich ändernden Gestalt der Universität auch ihre Idee zur Disposition. Gerade weil aber die alten ‚Ideen der Universität‘ nicht länger zu überzeugen vermögen und verbraucht scheinen, so gilt es, auch gegenwärtig und in den unterschiedlichsten Hinsichten danach zu fragen, welcher Logik die Transformationsprozesse folgen und welche ‚Idee der Universität‘ sie implizieren.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Band die Absicht, den Streit um die Universität einerseits aufzugreifen und in seinen Bedeutungs- und Auseinandersetzungslinien zu rekonstruieren, und andererseits – insbesondere aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive – in diesen Streit auch einzugreifen; der Topos der ‚Idee der Universität‘ markiert dabei die hier eingenommene

Konzentration auf Fragen der Gestalt und Logik der Universität, die auch den Diskurs um die Universität figurieren und regulieren, was jeweils sagbar und anerkennbar und nicht sagbar und nicht anerkennbar ist.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf eine Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurück, die unter dem Titel „Die Idee der Universität – revisited“ im März 2011 an der Universität Bremen stattfand.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die nicht nur ihre Beiträge bereitwillig zur Verfügung gestellt haben, sondern sich auch in Geduld haben üben müssen, und dem Verlag Springer VS sowie Frau Stefanie Laux, die die Bearbeitung und Herstellung des Bandes gewohnt zuverlässig und entgegenkommend gestaltet haben. Für das Lektorat und die Erstellung der Druckvorlage sei Dominic Bergner von der Universität Bremen herzlich gedankt. Die gelungene Tagungsorganisation lag in den Händen von Ines Splinter – auch ihr gilt unser herzlicher Dank. Schließlich sei der Universität Bremen für die nicht unerhebliche Beteiligung an der Finanzierung der Tagung gedankt.

Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner

Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität

Norbert Ricken

Der grundlegende Wandel der europäischen Universitäten ist unübersehbar: Spätestens seit bzw. mit der Schaffung eines „Europäischen Forschungsraums“ im Rahmen der Lissabon-Strategie (2000) und der Konstruktion sowie Durchsetzung eines „Europäischen Hochschulraums“ im sogenannten „Bologna-Prozess“ (1999) hat sich das Gesicht der Universität in nahezu jeder Hinsicht verändert. Das, was einst als überkommene Gestalt der Universität galt und über einen erstaunlich langen Zeitraum durchaus auch als Kontinuität erfahrbar und (wieder) erkennbar war, taugt kaum noch dazu, gegenwärtige Praktiken an, in und der Universität angemessen zu beschreiben. Wenig verwunderlich ist daher, dass die klassischen Begriffe zur Kennzeichnung der Universität – seien es nun die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit der Wissenschaften oder die Bildung durch Wissenschaft – zunächst überaus problematisch erscheinen: Nicht nur, weil Forschung und Lehre – einst die beiden zentralen und unveräußerlichen Aufgaben der Universität – sich längst durch Modularisierung und die Einführung eines zentralen Credit-Systems wie dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) einerseits und die rasante Bedeutungszunahme von Drittmittelforschung andererseits radikal verändert haben, so dass sowohl deren Eigensinn als auch ihr Zusammenhang kaum noch erkennbar sind (vgl. bereits Schimank & Winnes 2001, S. 295); sondern vielmehr auch, weil die Stellung der Universität in der Gesellschaft – und zwar sowohl die ihr zugeordnete als auch die von ihr selbst beanspruchte Rolle, Funktion oder Aufgabe in der und für die Gesellschaft – eine andere geworden ist, wie dies in den unterschiedlichsten Überlegungen zu einer spätmodernen Wissensgesellschaft deutlich werden kann (vgl. stellvertretend Gerlof & Ulrich 2006, Böschen & Schulz-Schaeffer 2003 wie auch Müller & Stravoravdis 2007). Es sind diese gravierenden Wandlungsprozesse, die auf der einen Seite die überkommenen ‚Ideen der Universität‘ als weithin unangemessen erscheinen lassen und doch zugleich auf der anderen Seite deren anhaltende Le-

bendigkeit bewirken. Denn bereits ein wenig Vertrautheit mit den Diskursen zur Universität belegt deren offensichtliche Alternativlosigkeit, sind es doch gerade diese klassischen bzw. klassisch gewordenen ‚Ideen der Universität‘, auf die man sich auch gegenwärtig immer wieder neu bezieht – und auch wohl beziehen muss.

Der seit einiger Zeit immer wieder an- und abschwellend ausgetragene Streit darum, was an den Universitäten passiert (vgl. exemplarisch Horst et al. 2010b), ist daher auch nur folgerichtig mit der Frage verbunden, was (die) Universität eigentlich ist und sein sollte (vgl. Horst et al. 2010a). Wo auch immer man hin hört, so scheint das, was passiert, mindestens ein Bruch mit (wenn nicht sogar ein Verat an) den gemeinhin anerkannten Ideen zu sein und die erhebliche Distanz der gegenwärtigen Universität zu ihren eigenen Ideen zu belegen (vgl. z. B. Hörisch 2006 und Brandt 2011). Ungeachtet der Triftigkeit dieser Einschätzungen, das hier als unproblematisch unterstellte Verhältnis von Idee und Wirklichkeit legt seinerseits unterschiedliche Lesarten nahe, die eigens zu prüfen wären: *Erstens* lassen sich – so scheint es zunächst – Diagnosen leichter erstellen, wenn man Soll- und Ist-Zustände ermittelt und in ein Verhältnis setzt; dass das dann gegenwärtig nahezu ausnahmslos zugunsten der Idee ausfällt, ist dabei zwar auffällig, aber weniger entscheidend, werden doch beide – und das scheint bedeutsam – als ein Konkurrenzverhältnis justiert, so dass Realität und Idee sich wechselweise widersprechen bzw. sich widerlegen können – was auch dazu führen kann, dass in dieser Logik auch das Festhalten an Ideen als hoffnungslose Naivität gebrandmarkt werden kann. *Zweitens* aber nährt die übliche Rhetorik über Ideen auch den Glauben, dass Ideen Prinzipien seien, die hinter der etablierten institutionellen Gestalt – z. B. der der Universität – stünden, so dass mit der sich ändernden Gestalt der Universität einerseits auch ihre Idee zur Disposition steht und andererseits bereits eine neue Idee bzw. die Besinnung auf überkommene Ideen ausreichte, die derzeitig als beschwert erfahrene Universität zu ändern. Es ist daher kaum überraschend, dass in ‚Krisenzeiten‘ der Universität immer wieder auch ‚Ideenschriften‘ – in z. T. erstaunlicher Ähnlichkeit (vgl. exemplarisch Jaspers 1923, Becker 1925 und König 1935 sowie Anrich 1956, Müller 1990 und Horst et al. 2010a) – auftauchen bzw. kompendienartig erstellt werden und kritisch in den Diskurs eingefädelt werden können. Doch der in dieser Perspektive nahezu zwangsläufig nahegelegte Topos der ‚Krise der Universität‘ (vgl. auch Stölting & Schimank 2001) – dies sei kurz eingeschoben – ist dabei allerdings wenig hilfreich: Einerseits vage und (fast) so alt wie die Universität selbst legt er andererseits nahe, die noch näher zu bestimmende Lage der Universität in einem einfachen binären Muster zu interpretieren – nämlich wiederum als Differenz von Idee und Realität, die sich dann in zwei zumeist oppositionell gedachten Strategien, nämlich der der Bewahrung der Universität (und ihrer Ideen) auf der einen Seite und der drängenden Modernisierung derselben auf der anderen (vgl. unter den Vorzeichen der ‚Zukunft‘

Kimmich & Thumfart 2004 wie auch Sieg & Korsch 2005), niederschlägt. Bricht man aber mit dieser vereinfachten Verhältnisbestimmung von Idee und Realität bzw. Gestalt, dann ist es *drittens* nicht abwegig, das Problem der Idee – insbesondere angesichts der Komplexität und Verwickeltheit der Universitätsgenese und ihrer sozialstrukturellen Bedingungen – ganz auszuklammern bzw. als ein bloßes ‚Oberflächenphänomen‘ zu verstehen (vgl. exemplarisch Tenorth 2012 wie auch Tenorth 2010b). Was einerseits in einer Art Entlarvungsstrategie durchaus als ein analytischer Gewinn zu verzeichnen wäre, vergibt aber andererseits auch die Möglichkeit, die Logik von Etablierungs- und Transformationsprozessen zu befragen und entlang ihrer möglicherweise impliziten ‚Ideen‘ zu rekonstruieren; spätestens aber bei anstehenden Gestaltungsfragen müssen schließlich figurierende Gesichtspunkte benannt und diskutiert werden, sollen nicht bloß funktionale oder gar technische Fragen im Vordergrund stehen – die aber ihrerseits selbst dann als ‚Ideen‘ fungieren.

Alle drei genannten Muster bestimmen den gegenwärtigen Diskurs zur Universität, verbergen jedoch mehr das Problem, als dass sie es genauer zu fassen erlauben. Denn vielleicht ist es weniger die Diskrepanz von vermeintlich gegebener Idee der Universität, der die erfahrbare Realität nicht – nicht mehr oder noch nie – entspricht, oder deren grundsätzliche Untauglichkeit bzw. Überflüssigkeit, die problematisch sind, sondern vielmehr die eigentümliche Beobachtung, dass längst für überholt gehaltene Ideen der Universität – genauer: die überkommenen und auf Humboldt zurückgeführten Ideen der Universität als einer „universitas litterarum“ – den Diskurs und die Argumentationen auch derjenigen begrifflich wie auch kategorial noch bestimmen, die für einen „Abschied von Humboldt“ (vom Bruch 1999; vgl. ausführlicher vom Bruch & Müller-Luckner 2010) plädieren, die die derzeitigen Auseinandersetzungen um die Universität kennzeichnet und auch deren Stillstand verdeutlicht. Anders formuliert: Es ist überaus bedeutsam, dass die klassischen Ideen der Universität, wie sie mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden werden (vgl. Kapitel II), auf der einen Seite als überholt abgetan und übergangen werden, auf der anderen Seite aber jederzeit – auch durchaus von den gleichen Protagonisten – bemüht werden (können oder gar müssen), wenn es um Positionierungen im gegenwärtigen Feld der Universität geht. Diese eigentümliche Differenz aber macht auch deutlich, dass es vielleicht weniger die Frage ist, ob die benannten Ideen möglicherweise veraltet sind oder doch noch Aktualität und gestalterische Kraft besitzen (vgl. exemplarisch zu diesem Streit Ash 1999 und Mittelstraß 1998 sowie Mittelstraß 1994, S. 26 f.), sondern vielmehr, dass ein Mangel an anderen Ideen herrscht. Insofern ginge es nicht darum, immer wieder neu das längst abgelaufene Verfallsdatum der Humboldtschen Ideen ins Spiel zu bringen oder ihren Verfall bzw. gar den vermeintlichen Verrat an eben diesen zu beklagen, wie dies insbesondere im Streit um die ‚Ökono-

misierung der Wissenschaften' (vgl. exemplarisch Frost 2006 sowie aus größerer Entfernung Zymek 2005 und Weingart 2008) gern unternommen wird, sondern darum, den Diskurs um Gestalt und Bedeutung der Universität – kurz: um ihre Idee – wieder zu entfachen und die offene Auseinandersetzung darum auch zu suchen. Denn auch wenn die alten ‚Ideen der Universität‘ nicht länger zu überzeugen vermögen, weil sie ebenso überholt wie verbraucht erscheinen, so gilt es doch einerseits (analytisch) danach zu fragen, welcher Logik die Transformationsprozesse folgen – d. h. welche ‚Idee der Universität‘ sie implizieren –, und andererseits (auch praktisch-gestalterisch) Gesichtspunkt benennen zu können, wie Universität aussehen könnte oder gar sollte.

I.

Durchmustert man nun zunächst die zahlreichen Veränderungen der Universität in ihren verschiedenen Dimensionen der *Lehre*, der *Forschung* und der *akademischen Selbstverwaltung*, dann wird zunächst deutlich, wie vielgestaltig und grundsätzlich der Wandel sich insbesondere in den letzten Jahren vollzogen hat. Doch zugleich lässt sich darin auch nachvollziehen, dass dieser Wandel seinerseits gerade nicht Folge veränderter universitärer Selbstverständnisse ist, sondern sich auch der Durchsetzung, Steigerung und (elektronischen) Operationalisierung der bisherigen Ideen und Logiken verdankt; verkürzt als Vermutung vorab formuliert: es sind vielleicht weit mehr Prozesse der funktionalen Differenzierung im Kontext der bisherigen Wissenschaftslogiken, die schließlich dazu führen, dass die ‚Idee der Universität‘ aus den Augen verloren zu gehen scheint.

Innerhalb der *Lehre* stellt die – in der Bologna-Deklaration vom 19. Juni 1999 beschlossene – Einführung neuer und vergleichbarer Studienstrukturen in Kombination mit der Modularisierung des Studiums und der Einführung eines europaweit gültigen Leistungspunktesystems die vielleicht einschneidendste Reform seit gut 10 Jahren dar. Viele der in den letzten Jahren an jeder Universität mit viel Zeit und Energie (auch immer wieder neu) diskutierten Fragen – wie z. B. Fragen des konsekutiven oder grundständigen Studienaufbaus, der Polyvalenz des Bachelor-Abschlusses und der gleichzeitigen ersten Berufsqualifikation etc. – sind dabei unmittelbare Effekte der (national durchaus unterschiedlichen) strukturellen Rahmungen; andere Fragen aber – wie z. B. die der curricularen Ausgestaltung und der damit verbundenen Wahl(un)möglichkeiten sowie der Gestaltung des Prüfungs- und Anerkennungswesens – und die damit verbundenen Proteste gegen Verschulung, Überfrachtung und Prüfungsdruck sowie Mobilitätsbegrenzung lassen sich nicht einfach auf strukturelle Setzungen und deren Implikationen zurückführen, sondern sind auch – trotz der Tatsache der jeweiligen Neuerfindung

von Studiengängen und -strukturen an den einzelnen Universitäten interessanterweise „standortübergreifend“ und insofern eher allgemein – durchgängiges Ergebnis von nirgends ausdrücklich vorgeschriebenen Ausgestaltungen, auf die sich die jeweilig Lehrenden mehr oder weniger selbst geeinigt haben. Wiederum andere Problembereiche schließlich wie Abbruchquoten, kapazitäre Überlastsituationen sowie auch eine grassierende Uneinheitlichkeit des Lehrangebots, die u. a. auch den (ausdrücklich gewollten) Ortswechsel erheblich erschwert, sind weitgehend unabhängig davon, weil sie z. T. bereits vorher bestanden haben und allenfalls in den neuen Strukturen nun umso erkennbarer und spürbarer werden. Auch wenn die einzelnen Bausteine der Studienreform in sich – zumindest oft – plausibel sind und sich in ihrer sich erst langsam abzeichnenden Gestalt der Logik einer zunehmenden (funktionalen) Differenzierung verdanken, so hat sich doch darin unter der Hand der Charakter von Studium und Lehre insgesamt verändert; verkürzt formuliert scheint die ‚Freiheit der Lehre‘ einer ‚Verschulung der Wissenschaften‘ weitgehend gewichen zu sein. Was aber auf der Oberfläche als Streit zwischen ‚wissenschaftlicher Freiheit‘ und ‚disziplinärer Verbindlichkeit‘ – mit ihren jeweiligen Schattenseiten der grassierenden Beliebigkeit von Angeboten einerseits und deren dogmatischer Verschulung andererseits – ausgetragen wird und auf vermeintlich unterschiedliche Logiken und Ideen zurückgerechnet werden kann, zeigt sich in einer anderen Perspektive auch als Folge einer bis in kleinste Detail durchgreifenden Regulierung und informationstechnischen Operationalisierung sowie Bürokratisierung der Studienstrukturen. Anders formuliert: Es sind vielleicht weniger andere Ideen bzw. der universitären Lehre fremde Ideen – wie z. B. die der ‚Ökonomisierung‘ –, die den Geist des Studiums in Bachelor-Master-Strukturen bestimmen, als vielmehr deren ebenso ungebrochene wie lineare Umsetzung und vereinheitlichende Regulierung. Die oft beklagten Wahlunfreiheiten, das überaus eng getaktete Prüfungssystem und die Verbindlichmachung von (fast) einer jeden Veranstaltung führen zwar zu überaus (über-)regulierten Studienstrukturen, die als Unfreiheit und Zurichtung vonseiten der Studierenden empfunden werden müssen, folgen aber doch überwiegend den auch schon in der traditionellen Lehre enthaltenen Imperativen – wie z. B. der „unbestreitbaren“ Wichtigkeit des jeweils eigenen Fachs, der wissenschaftlichen Selbstlegitimation durch Verankerung im Prüfungskanon sowie der längst üblichen Kodifizierung des jeweiligen Wissens qua verbindlicher Lehr- und Handbücher.

Man mag nun die – insgesamt mit „Bachelor-Master-System“ überschriebenen – eingeführten Studienstrukturen begrüßen oder verdammen, deutlich aber wird doch dreierlei: Zum einen ist die offenkundige Ambivalenz der neuen Studiensituation nicht zu der einen oder anderen Seite einfach auflösbar; weder lässt sich die derzeitige Lage einfach als Erfolg feiern noch in der gleichen Logik als ein Scheitern auf der ganzen Linie verdammen. Zum anderen aber sind die beschrie-

benen Problemlagen nicht einfach zwingende Folgen der Bologna-Reform selbst; vielmehr müssen sie entlang ihrer unterschiedlichen Quellen – Struktur, Kollegium, Verwaltung – voneinander unterschieden und differenziert diskutiert werden. Das aber lässt schließlich vermuten, dass es weniger die richtigen oder falschen Ideen (auch der Lehre) sind, die das Problem erheblich er- und beschwerter Studienverhältnisse hervorbringen, sondern die mangelnde (auch kollegiale) Auseinandersetzung um ebenso mögliche wie gemeinsame Ideen; unter dem Deckmantel der im Vorhinein als (vor)gegeben und gesichert verstandenen oder als antiquiert eingeklammerten Humboldtschen Ideen der Universität ist das Ringen darum, wie denn Studium und Lehre gemeinsam einzurichten sei, doch – und dies vor allem schon in den Zeiten vor Bologna – erheblich zu kurz gekommen. Dass erst seit wenigen Jahren die Frage und Suche nach sowie die Diskussion und Prüfung von Ideen der Universität neu aufgebrochen sind und aufbrechen konnten, ist insofern auch eine Folge ehr verwilderter, weil unterlassener bzw. als obsolet abgewerteter Diskussionen um figurierende Gesichtspunkte – sprich: Ideen – der Universität.

Für den Bereich der *Forschung* zeigt sich ein nicht ganz unähnliches Bild: Was für die Lehre die Einführung neuer Studienstrukturen und -logiken ist, scheint im Feld der Forschung die drastische Bedeutungszunahme von durch Drittmitteln geförderter Forschung zu sein. Blickt man zurück auf die noch gar nicht alte – in der ersten Novelle des Hochschulrahmengesetzes erst 1985 auch rechtlich vollzogene – Öffnung der Universität für Drittmittelforschung, dann ist es überaus erstaunlich, wie diese Form der Forschungsorganisation – von der Antragstellung und Begutachtung von Forschungsvorhaben über ihre Ausgestaltung als einem befristeten Projekt bis hin zur strategisch weitreichenden Planung von Projekten, Anschlussprojekten und Zukunftsstrukturplänen – gegenwärtig die Vorstellungen von Forschung dominiert. Das berührt nicht nur die Kriterien zur Bewertung von Forschung – Forschung ist nicht nur in besonderer Weise bedeutungsvoll, wenn sie drittmittelfinanziert ist, sondern (diesseits inhaltlicher Bestimmungen) umso bedeutsamer, wenn sie durch spezifische Drittmittelgeber (wie z. B. die DFG) finanziert und insofern ausgezeichnet worden ist –, sondern hat seinerseits massiven Einfluss auf die Forschungs- und Forschungsorganisationspraktiken, wie ein Blick auf verbreitete Antragskulturen und entsprechende Gutachtenkulturen zu zeigen vermag. Doch auch wenn es allemal nicht abwegig ist, die Durchsetzung dieser Forschungslogik auch mit der Inanspruchnahme konkurrierender Ideen – z. B. der der ‚Ökonomisierung‘ der Forschung – in Verbindung zu bringen, so trifft diese Diagnose m. E. nicht den Kern der Prozesse und ihrer impliziten Logik. Und dies aus mindestens zwei Gründen: Zum einen entspricht diese Lesart nicht dem Selbstverständnis der beteiligten Wissenschaftsakteure, was man aber durchaus auch als Selbstmissverständnis derselben noch verstehen könnte

und sich auch mit Blick auf die schon lange prekäre Finanzierung der Universitäten durch den Staat durchaus erstmal anders darstellt – nämlich als Ersatzfinanzierung einer strukturellen Finanzierung; berücksichtigt man aber die (angesehenen) Geldgeber, so wird auch deutlich, dass mindestens ein großer Teil von ihnen nichts anderes verteilt als wiederum öffentliche Gelder, so dass diese ökonomische Logik der privaten Ersatzfinanzierung weniger zu überzeugen vermag und eher den Gedanken der strategischen Umverteilung nahelegt. Darüber hinaus ist zum anderen aber ein (durchaus nicht ausgeschlossener ökonomischer) Gewinn der Forscher selbst nicht deren Antriebskraft – allein die Ablehnungsrate immer zeitaufwendig ausgearbeiteter und beantragter Forschungsprojekte macht deutlich, wie wenig ‚ökonomisch‘ hier mit Blick auf Vorbereitungs- und Ausarbeitungsressourcen agiert wird. Mindestens ergänzend, wenn nicht sogar zentral muss in dieser Logik des Forschungsprojekts der Zusammenhang von Leistung und Geltung, von Reputation und letztlich sogar Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns mit berücksichtigt werden. Dieses Streben aber ist nicht neu, sondern mit Forschungsenergie seit jeher verbunden; neu daran ist aber, dass Inhalte deutlich weniger – bisweilen gar nichts – zählen. Am Beispiel des Begriffs der „Exzellenz“ mit Bill Readings formuliert: „What gets taught or researched matters less than the fact that it be excellently taught or researched“ (Readings 1997, S. 13). Die Zunahme formaler Kriterien für „exzellente Forschung“ aber legt nahe, dass es auch im Feld der Forschung eher Prozesse einer funktionalen Differenzierung sind, die die Umgestaltung der Forschungslogik zu einer Drittmittelforschung(slogik) bestimmen oder in Teilen auch tragen.

Was die Folgen dieses Umbaus des Forschungsfelds betrifft, so sind diese durchaus weitreichend: Was auf der einen Seite aufgrund des Wettbewerbs als (erhebliche) Intensivierung und auch qualitative Verbesserung der Forschung gesehen werden kann, führt (bzw. kann) auf der anderen Seite auch zu einer zunehmenden und zunehmend sich vertiefenden Spaltung innerhalb der Universität zwischen „normaler“ und erfolgreicher, sprich: „exzellenter“ Forschung (führen) (und deren möglicher und lukrativer Ausgründung in eigenen Forschungsinstituten). Zugleich aber setzt sich mit dieser Forschungslogik auch ein verändertes Selbstverständnis der Forschenden durch, die sich – mit Ulrich Bröcklings Diagnose einer spätmodernen Subjektivierungsform formuliert – nun als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) zu verstehen lernen: eigeninitiativ und in jeder Hinsicht selbstverantwortlich, mit hoher Motivation und dem ungebremsten Risiko, sich nicht nur die Erfolge, sondern auch die Misserfolge allein selbst noch zuschreiben zu müssen – und dabei die strukturellen Bedingungen (und Einschränkungen) des eigenen Forschens mindestens latent (bzw. allemal im eigenen Selbstverständnis) aus dem Blick zu verlieren. Deutlich wird m. E. dabei, dass es v. a. die spezifisch projektartigen Strukturen und Praktiken sind, die sich durch-

setzen und die – (in Teilen) anstelle einer regulären Dauerfinanzierung – entsprechend gewollt sind; dass sie sich aber (so) durchsetzen können, hängt ganz entscheidend auch daran, dass sie an eingewohnte Überzeugungsmuster, wissenschaftliche Selbstverständnisse und disziplinäre Praktiken anschließen können, die älter sind und mit Wissenschaft schon weit länger verbunden sind.

Für den Bereich der *Administration* bzw. *Verwaltung* schließlich lässt sich Ähnliches bemerken: Die unstrittige Erhöhung von Verwaltungsaufgaben – durch aufwendigere Planungen, Lehr- und Prüfungsformen sowie weitgreifende Evaluationen und die permanente Einrichtung von Arbeitsgruppen und Ausschüssen, denen die WissenschaftlerInnen angehören sollen, weil ja allein sie ihre Belange am besten beurteilen können –, die Ausweitung professoraler Tätigkeiten in den Bereich des Managements (ohne dafür ausgebildet zu sein) sowie schließlich die zunehmende Ersetzungen korporativer Strukturen (wie z. B. Dekan und Rektor) durch professionelle Akteure (z. B. in Fakultätsleitungen und Präsidien) umreißen auch hier ein sich veränderndes Szenario, machen aber zugleich auch deutlich, dass nichts davon wirklich gänzlich neu und bis dato fremd gewesen wäre.

Resümiert man nun das solchermaßen beschriebene Bild der Universität „heute“, dann lässt sich – für diesen Zusammenhang der Frage nach den Ideen der Universität – vielleicht dreierlei festhalten: (1) Die Breite und Tiefe der Veränderungen in den Feldern der Lehre, Forschung und Administration legt nahe, einen Strukturwandel der Universität zu vermuten. Dieser wäre – zwar nicht kausal, aber doch systemisch – auch mit dem Wandel der Wissenschaften selbst und ihrem Verhältnis zur Gesellschaft (vgl. Nowotny et al. 2004 wie auch Ricken 2011) verbunden. (2) Aufgrund der Logik bzw. der mindestens nicht eindeutigen Gegenlogik der gegenwärtigen Wissenschaftspraktiken (zum bisherigen wissenschaftlichen Selbstverständnis) scheint eine einfache Bewertung der Prozesse – positiver oder negativer Art – jedoch zu kurz zu greifen; vielmehr ist es diagnostisch unverzichtbar, die Anknüpfungspunkte mit in Rechnung zu stellen, die die Umstrukturierungen derzeit so erfolgreich machen. Es sind also weder neue oder wissenschaftsfremde Ideen, die nun überhand nähmen, sondern auch bisherige Wissenschaftslogiken selbst und deren Steigerung sowie Differenzierung, die sich – weil Inhalte aufgrund der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung immer weniger diskursiv zugänglich und beurteilbar sind – formalisieren und zu einem technokratischen Regime verdichten. Der denkbare Strukturwandel geht insofern nicht zwingend mit einem Paradigmenwechsel einher. (3) Das aber macht die eingangs notierte Ambivalenz des (einerseits affirmativen, andererseits negativen) Rückgriffs auf die klassischen Ideen der Universität verständlich(er) und eröffnet darin zugleich die offene Frage, wie denn die Universität – und aus welcher Perspektive eigentlich – überhaupt bestimmt werden könnte.

II.

Die knapp tausendjährige Geschichte der (westlichen) Universität zeigt eindringlich, dass jeder Versuch, sie auf eine (gar einzige) Idee zu bringen, notwendig scheitern muss (vgl. exemplarisch Rüegg 1994): Nicht nur, weil die Gestalt der Universität von ihren Anfängen im 12. Jahrhundert als „universitas studiorum“ in Bologna und „universitas magistrorum“ in Paris bis hin zur Humboldtschen Neuerfindung im 19. Jahrhundert als „universitas litterarum“ in Berlin zu unterschiedlich und vielgestaltig ist, um in einer Idee auf den Begriff gebracht werden zu können; sondern auch, weil die Rede von der „Idee“ einer historisch gewordenen Institution in sich selbst bereits ein problematisches Geschichtsverständnis birgt, das „Plan“ und „Tat“ prämiert und die historischen Prozesse als Verwirklichungen von (sogar vorab gefassten) Ideen aus gibt.

Nichtsdestotrotz findet sich der Rekurs auf die „Idee der Universität“ im universitären Diskurs immer wieder: Versteht man sie aber nicht als „Plan“, der „Taten“ folgen müssen, dann ließe sich die Rede von „den Ideen“ als Versuch verstehen, die jeweilige Gestalt und Logik einer Institution – im Sinne einer „Grammatik“, die als (nicht vollständige) Regel die Produktion weiterer Sprechakte (und auch das nur im Nachhinein) verstehen lässt – zu begreifen und auf den Begriff zu bringen. Mit Idee ist daher gemeint, (logische wie symbolische) Prinzipien zu rekonstruieren, die – auch wenn sie nicht explizit und vorab ausgegeben worden sind und allemal nicht als Plan fungieren können – sowohl die Konstruktion der Universität selbst als auch (vor allem) die Debatten um die Universität, deren jeweilige Sinn- und Nichtsinhaftigkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit figurieren. Sich also auf die „Idee der Universität“ – und dies ausdrücklich in einem kritischen Reflexionsmodus: „revisited“ – zu beziehen, bedeutet, sich aus einer anderen Perspektive als von einem historischen oder soziologischen Standpunkt aus zu nähern; es bedeutet, die Logik der Diskurse zu reflektieren und die Prinzipien zu rekonstruieren, die regeln, was in einem Diskurs (über Universitäten oder was auch immer) legitimerweise gesagt und nicht gesagt werden kann.

Als eine solche Matrix der gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die Universität können (und müssen) die Humboldt'schen Ideen der Universität gelten, wie sie aus einigen wenigen Schriften Humboldts hervorgehen und bis heute als Stichwortgeber funktionieren. Dabei ist in der historischen Forschung über die europäische Universität es weitgehend unbestritten, dass die Neuerfindung der Universität in Deutschland am Beginn des 19. Jahrhunderts – abgesehen von den Unterschieden insbesondere zwischen dem deutschen, dem französischen und dem britischen Universitätstypus (vgl. Shils & Roberts 2004) – als Initialzündung für die Entwicklung der europäischen Universitäten und der Hochschulen auf der ganzen Welt gelten kann (vgl. auch Rüegg 2004), so dass der Gründung

einer neuen Universität zu Berlin durchaus eine paradigmatische Bedeutung zugesprochen werden kann (vgl. auch Tenorth 2010a sowie insgesamt vom Bruch & Tenorth 2010–2013). Vorbereitet durch die Überlegungen Immanuel Kants (vgl. Kant 1964b), der im „Streit der Fakultäten“ die Neubegründung der Artistenfakultät als einer an der Vernunft ausgerichteten und auf das freie und kritische Denken ausgerichteten philosophischen Fakultät forderte, und anknüpfend an die Skizzen zu einer Berliner Universität von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (vgl. Schleiermacher 1956) entwirft und erläutert Wilhelm von Humboldt die Universität als eine Forschungsuniversität und sucht damit unter dem Titel einer „universitas litterarum“ sowohl der zunehmenden Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Akademien und Forschungseinrichtungen als auch den gesellschaftlichen Einbindungsbestrebungen, die der Universität ihre jeweiligen – ökonomischen, kirchlichen und auch staatlichen etc. – Zwecke einzuschreiben suchen, zu begegnen (vgl. v. a. Humboldt 1966b sowie Humboldt 1966a). Der Kern der Humboldt’schen Universität kann dabei in vier stichwortartig formulierten Prinzipien zusammengefasst werden:

(a) „*Freiheit der Wissenschaft*“ als Kennzeichnung der allgemeinen Unabhängigkeit und Autonomie der Universität: Mit dieser Formel, die wie kaum eine andere das Selbstverständnis universitärer Wissenschaften markiert, versucht Humboldt über Kants „Streit der Fakultäten“ hinaus, die Universität insbesondere vor zwei Inanspruchnahmen zu bewahren, nämlich der dogmatisch-kirchlichen und der staatlichen Zensur auf der einen Seite und den Ansprüchen der Mittelschicht und der Bourgeoisie auf der anderen Seite. Die historische (und auch ironische) Konstruktion, dass der moderne Nationalstaat seinen eigenen Interessen und finanziellen Verpflichtungen entgegen die Unabhängigkeit der von ihm finanzierten Universität zu garantieren habe, hat dabei oft zu Konflikten geführt: So stießen (und stoßen noch heute) staatliche Eingriffe in die Universität immer wieder auf den Widerstand der Professorenschaft und wurden stets als illegitime Ein- und Übergriffe sowie grundrechtliche Beschränkungen der universitären Autonomie ausgelegt; aber auch umgekehrt fungiert der Titel der „*Freiheit der Wissenschaft*“ als Rechtfertigungspraxis, die inhaltlichen Anfragen – sei es in Form von Erwartungen, Aufträgen oder gar Vorschriften – an Forschung und Lehre von äußeren gesellschaftlichen Einmischungen immer wieder freizuhalten zu versuchen.

(b) Mit der „*Einheit von Forschung und Lehre*“ formuliert Humboldt ein zweites Strukturprinzip, das nicht nur bis heute an Aktualität nichts verloren hat und nahezu überall aufgegriffen wird, sondern seinerseits als Inbegriff der Humboldt’schen Universitätsidee gelten kann. Was aber zunächst als bloße Kennzeichnung des Zusammenhangs von Forschung und Lehre gelesen wird und zumeist als pädagogische Forderung an die Lehre, sich an die Forschung anzuschließen und ihre eigenen Inhalte weder zu veralten noch zu bagatellisieren, adressiert wird, wird

bei Humboldt – mit dem Ziel der freien Vereinigung von Studenten und Professoren in ihrem endlosen Streben nach Wahrheit – auch umgekehrt als ein Erfordernis der Forschung, die zwingend der Lehre bedarf, um als Forschung „vital“ zu bleiben, formuliert: „Das Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden“ (Humboldt 1966b, S. 256). Wie kaum ein anderer Gedanke markiert daher die „Einheit von Forschung und Lehre“ die institutionelle und praktische Verwirklichung der Humboldt’schen Idee der Universität.

(c) Diese Forderung des Zusammenhangs und der Zusammenhangsbildung setzt sich im dritten Prinzip der „*Einheit der Wissenschaft*“ fort. Mit dieser Kennzeichnung der Universität, die Wissenschaften als eine – ausdrücklich: philosophische – Einheit aller Disziplinen zu begreifen und sie insofern auch als Singular fassen zu können, kommt eine eher idealistische Perspektive auf die Wissenschaften zum Tragen, die eng mit Kants Vorstellung von der Aufklärung – „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“ (Kant 1964a, S. 53) – verbunden ist und auf einen wissenschaftlichen Habitus zielt, der nicht nur alle wissenschaftlichen Praxen verbindet und vereint, sondern die innere Tätigkeit des Geistes selbst kennzeichnet. „Um nun auf immer diesen Abweg [einer ‚Entleerung‘ der Wissenschaften zu einer „leeren Hülse“, NR] zu verhüten, braucht man nur ein dreifaches Streben des Geistes rege und lebendig zu erhalten: einmal Alles aus einem ursprünglichen Princip abzuleiten [...]; ferner Alles einem Ideal zuzubilden; endlich jenes Princip und dies Ideal in Eine Idee zu verknüpfen“ (Humboldt 1966b, S. 258).

(d) Das letzte – für Humboldt zwar zentrale, in den gegenwärtigen Debatten aber nur noch wenig diskutierte – Prinzip der „*Bildung durch Wissenschaft*“ fasst die Humboldt’sche Idee der Universität zusammen und gibt ihr eine Richtung. Mit ihm ist jedoch nicht nur der Beitrag der Wissenschaft für die Bildung des einzelnen gemeint, also die Aufgabe, die „objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung [...] zu verknüpfen“ (Humboldt 1966b, S. 255) und sowohl die Welt als auch (bei manchen: vor allem) sich selbst durch intensive Auseinandersetzung mit der Welt voran- bzw. gar hervorzubringen, sondern auch umgekehrt, dass die Wissenschaft der ganzen Hingabe (der Person) bedarf, wie dies bei Humboldt sowohl in den Formulierungen zu „Einsamkeit und Freiheit“ (vgl. Humboldt 1966a, S. 191) als auch zu der Forderung und Selbstformung, „sich und der Wissenschaft“

(Humboldt 1966a, S. 191) zu leben, zum Ausdruck kommt. Ausdrücklich formuliert Humboldt diesen Zusammenhang – durchaus in beiden Richtungen: „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt“ (Humboldt 1966b, S. 257–258). Und verloren für die Bildung: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“ (ebd., S. 258). Humboldt geht es dabei zentral darum, „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (ebd., S. 257). Daher ist einerseits unablässige und unabschließbare Forschung die innere Logik des Wissens und das einzig angemessene Verhalten gegenüber dem Wissen: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt“ (ebd., S. 256). So wie aber Wissen – aufgrund seiner perspektivischen Konstitution – nie abgeschlossen sein kann und insofern zu immer neuem Wissen drängt, kann mit Lehre andererseits ein zweites Moment der Logik des Wissens gekennzeichnet werden, wie es insbesondere bei Schleiermacher formuliert worden ist: Wissenschaft – so Schleiermacher in seinen „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“ (1808) – kann „nicht von einem allein zur Vollendung gebracht und vollständig besessen werden“ (Schleiermacher 1956, S. 223), sondern muss ein „gemeinschaftliches Werk“ (ebd.) sein. Daher „ist das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens: Mitteilung“ (ebd., S. 224). Mit diesen beiden Markierungen im Wissen – das Wissen einerseits als sowohl ungeschlossen als auch unabschließbar zu begreifen und andererseits selbst als Mitteilung zu denken – ist Wissen in und für sich selbst reflexives Wissen, d. h. immer neben dem ‚Was‘ des Wissens auch ein Wissen um das ‚Wie‘ des Wissens; folgt man diesen Markierungen, dann ist – so Humboldt – der Sinn der Wissenschaft erreicht: „Wird aber endlich in höheren wissenschaftlichen Anstalten das Princip herrschend: Wissenschaft als solche zu suchen, so braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt zu werden“ (Humboldt 1966b, S. 259).

Es sind diese – wenn auch erst in der Rezeption Humboldts zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu geradezu paradigmatischen Rang erhoben (vgl. exemplarisch Becker 1925) – Prinzipien, auf die auch im gegenwärtigen Streit um die Universität und ihre ‚Idee‘ immer wieder zurückgegriffen wird; die dabei sich abzeichnende Ambivalenz – sich einerseits dieser Ideen affirmativ zu bedienen und sie zugleich

auch als veraltet und unangemessen zurückzuweisen – resultiert dabei auch daraus, dass die Frage, aus welcher Perspektive eigentlich die Universität in den Blick zu nehmen sei, weder endgültig noch eindeutig beantwortet ist.

III.

Bereits die Humboldt'schen Ideen der Universität beinhalten eine Unentschiedenheit und Uneindeutigkeit in der Frage, aus welcher Perspektive die Universität mehr oder weniger angemessen in den Blick zu nehmen ist, changiert doch der gewählte Gesichtspunkt einerseits zwischen einer *wissenschaftlichen* Perspektive, in der die Forschung – auch in ihrer Eigenlogik als unabgeschlossenes Erkenntnisprojekt – den Vorrang hat, und einer *pädagogischen* Perspektive, in der entlang des Gedankens der Bildung (durch Wissenschaft) die Lehre und die damit verbundene (selbstbezogene) Auseinandersetzung im Vordergrund steht. Zugleich ist aber die Universität insbesondere durch Humboldts Versuch, Bildung als übergreifendes Zentralprinzip auch der Universität zu verankern, auch von anderen – z. B. technischen, ingenieurialen oder überhaupt (vermeintlich „bloß“) instrumentellen – Nützlichkeitsabwägungen weitgehend freigehalten, so dass der Streit der Fakultäten um die gesellschaftliche Bedeutung und den Sinn der Wissenschaften sich bis heute an dieser Frage entzünden und zwischen den natur- und sozial- bzw. kulturwissenschaftlichen Wissenschaften polarisieren kann. Begründen die einen ihre Legitimität und offenkundige Produktivität, indem sie auf (technisch-instrumentellen) Fortschritt rekurrieren und ihre Forschungsleistungen insbesondere im Kontext einer (vermeintlichen) Wissensgesellschaft als unverzichtbares Kapital sowohl für die Produktion selbst als auch für die nachwachsende Generation deklarieren, so suchen die anderen oft genug gerade unter umgekehrten Vorzeichen ihre gesellschaftliche Unverzichtbarkeit zu behaupten, indem sie auf Bildungs- und Identitätsbildungs- wie Reflexionsprozesse und -vermögen verweisen, die nicht einfach einer vermeintlich technischen Logik sich verdanken; das für die Rollenbestimmung der Geisteswissenschaften in Anspruch genommene Spektrum reicht dabei von „Kompensationswissenschaften“ (Marquard 1986) über „Orientierungswissenschaften“ (Frühwald et al. 1996) bis hin zu „Transformationswissenschaften“ (Peukert 2003) und ist in sich selbst bereits schillernd genug.

Ohne jeden Zweifel – die Universität lässt sich aus den verschiedensten Perspektiven in den Blick nehmen und in ihrer Gestalt – d. h. in ihrer Funktion und Logik – bestimmen; so ist es ganz und gar nicht abwegig, auch *ökonomisch*, *politisch* und *soziologisch* sowie auch *historisch* sich der Universität zu nähern (vgl. exemplarisch Simons 2007 sowie Biesta 2007) – ganz im Gegenteil: die jeweilig

gewählten Teilperspektiven akzentuieren Aspekte, die in einer ergänzenden Zusammenschau der Perspektiven ebenso fruchtbar sind wie auch ihre eigene Berechtigung haben. Nichtsdestotrotz ist damit die Frage, welche dieser Perspektiven auch (mehr oder weniger) gegenstandsangemessen ist, noch nicht beantwortet. Üblicherweise wird die Universität gegenwärtig aus einer pädagogischen oder wissenschaftlichen Perspektive interpretiert:

(a) Als eine Institution des Bildungssystems ist die Universität – im Verbund mit anderen Institutionen im tertiären Bildungsbereich – für die Hochschulbildung und eine wissenschaftliche Berufsausbildung zuständig. In diesem Zusammenhang ließen sich viele verschiedene und widersprüchliche Herausforderungen anführen, die oft genug zu einer für alle Beteiligten unproduktiven Diskussion, z. B. über Theorie und Praxis, freiheitliche Erziehung und Berufsausbildung Anlass geben. Als Ausweg aus solchen Antinomien wird in der Regel die pädagogische Funktion der Forschung erwähnt, obgleich es keinen empirischen Beweis für die Wirksamkeit der Forschung gibt (vgl. Verburgh et al. 2007).

(b) Auch wenn die Universität als Institution des wissenschaftlichen Systems in der Tat einer der wichtigsten Orte der Forschung ist, so gibt es dennoch kein Universitätsmonopol auf Forschung: Nicht nur, weil es viele andere (private oder gewerbliche) Forschungsinstitute und wissenschaftliche Akademien gibt, sondern auch, weil sich im Wettbewerb mit diesen Forschungsinstituten und wissenschaftlichen Akademien oft deren Überlegenheit erweist, sowohl in der Forschung selbst, wie bei der Einwerbung von Mitteln und der Zufriedenheit von gesellschaftlichen „Kunden“.

Die Spannung zwischen diesen beiden – oft genug auch konkurrierenden – Perspektiven ist nicht einfach aufhebbar: weder kann eine der beiden Perspektiven ihre jeweilige Dominanz oder gar Ausschließlichkeit beanspruchen – auch wenn sie den ganzen Tag lehren (würden), wären Professoren und Professorinnen nicht bloß ein Teil des Bildungssystems, sowie sie auch umgekehrt sich nicht ausschließlich auf ihre Rolle als Forscher zurückziehen können –, noch ist es einfach möglich, beide Perspektiven miteinander zu kombinieren. Weiterführender wäre es daher vielleicht, nach einer dritten Perspektive zu suchen, aus der Forschung und Lehre in ihren jeweiligen Eigenlogiken erläutert und zugleich doch auch aufeinander bezogen werden können. Eine mögliche Perspektive – und wie ich finde auch fruchtbare Perspektive, weil sie den spezifischen Inhalt universitärer Angelegenheiten zu reflektieren vermag: die simultane Produktion von Wissen und Reflexion dieses Wissens – wäre eine wissenstheoretische Perspektive (vgl. ausführlicher Ricken 2007).

In einer solchen Perspektive würde zum einen deutlich werden, wie radikal der Begriff des Wissens sich im Laufe der Universitätsgeschichte verändert hat: So ließe sich die Universität zunächst im frühneuzeitlichen Horizont eines als ge-

geben und insofern auch begrenzt verstandenen Wissens (*doctrina*), das deshalb auch positiv gelehrt und gelernt werden kann (*disciplina*) (vgl. Stichweh 1994), verorten und in ihrer Entwicklung nachzeichnen zu einer *reflexiven Institution* modernen Zuschnitts, in der das Wissen hinsichtlich seiner eigenen (theoretischen wie gesellschaftstheoretischen) Produktions- und Aneignungsbedingungen reflektiert wird und werden muss (vgl. z. B. Horkheimer 1937 und Habermas 1968), sowie einer *gesellschaftskritischen Institution*, in der – wie dies Jacques Derrida eindrücklich in seiner Idee einer „unbedingten Universität“ formuliert hat – „nichts außer Frage steht“ und stehen darf (Derrida 2001, S. 14), so dass die Universität selbst einerseits zu einer paradigmatischen Institution einer wenn nicht schon aufgeklärten, so doch sich (demokratisch) aufklärenden Gesellschaft „ohne Leitbild“ (vgl. Habermas 1986) werden kann, die nun andererseits aus eingewöhnten Selbstverständnissen herauszuführen vermag und ihrerseits Öffentlichkeit als Streit um die gesellschaftlichen Belange zu eröffnen verhilft (vgl. jüngst Masschelein & Simons 2010). Zum anderen aber wäre es auch möglich, das Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre im Begriff des Wissens zu übergreifen und beide Aspekte als jeweilige Momente des Wissens und des Wissens(produktions)prozesses selbst zu begreifen. So garantiert der Forschungsbezug der Lehre nicht nur deren notwendige Aktualität, sondern markiert – wie es Humboldt formulierte – die (auch für die Lehre relevante) Unabschließbarkeit des Wissens, so wie auch umgekehrt der unverzichtbare Lehrbezug der Forschung nicht ein beliebiges „Add-on“ darstellt, sondern deren implizite sozial-diskursive wie -reflexive Struktur zum Ausdruck bringt, so dass die Lehre auch zum Ort der Auseinandersetzung um den Sinn, die Legitimität und die Funktion der Forschung wird und damit zugleich den Raum öffnet, sich in die Produktion und Reflexion von Wissen einzuüben (vgl. ausführlicher Ricken 2007, S. 494–496).

Das aber könnte – abschließend – heißen, die Idee der Universität in einer „wissentlichen Universität“ zu suchen: wissentlich in dem Sinn, dass es in ihr um das Wissen selbst, um die Produktion und Reflexion des Wissens geht; wissentlich in dem Sinn, dass dieser Wissensbezug ihr selbst vor Augen steht und wissentlich, d. h. (ihrer selbst) bewusst und reflektiert sowie absichtsvoll und verantwortlich, praktiziert wird; und wissentlich schließlich in dem Sinn, dass – weil Wissen Mitteilung ist – dies notwendigerweise Verhandlung, Beratung und einen offenen Diskurs über die jeweilig eigenen Grenzen hinweg verlangt.

IV.

Vor dem Hintergrund dieser Weichenstellungen zur Lage der Universität (I.), ihrer Ideen (II.) und der Perspektiven, aus der man sich ihr nähern kann (III.), lässt

sich der hier vorliegende Band verstehen als ein – innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft unternommener, aber auf sie nicht eingrenzbarer – Versuch, eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Universität und ihrer Ideen zu skizzieren und zugleich Perspektiven ihrer (Weiter-)Entwicklung anzubieten und zu diskutieren. Dabei formieren die unterschiedlichen Beiträge eine Arena, in der die Auseinandersetzung um die Universität verortet sowie durch Anregungen unterschiedlicher Art (weiter-)geführt wird.

In einem ersten – mit „Vergewisserungen und Perspektiven“ überschriebenen – Kapitel geht es dabei um ebenso systematische wie historische Erkundungen der gegenwärtigen Lage und deren jeweiligen Entwicklungskontexten: *Uwe Schimank* eröffnet die Frage nach der Universität, indem er die allfällige Krisenrhetorik aufgreift und die derzeitige Lage als eine Umbaukrise zu verstehen gibt, die sich konsequent aus der Bearbeitung bisheriger Krisen ergibt und ihrerseits nach neuen Bearbeitungsformen sucht. Dieser Fragebewegung hält *Heinz-Elmar Tenorth* eine zwar historisch orientierte, aber auch grundsätzlich angelegte Überlegung entgegen, die mit der Brauchbarkeit und Unbrauchbarkeit der Universität spielt und gerade in letzterer eine spezifische Brauchbarkeit zu erheben versucht. Durchaus ergänzend dazu unternimmt *Micha Brumlik* in seinem Beitrag eine Erkundung der (Geschichte der) Universität entlang der ihr immer auch widersprüchlich zugeschriebenen Aufgaben und Funktionen, zu denen diese sich – mit Rekurs auf das Konzept der Autonomie – wiederum immer unterschiedlich in ein Verhältnis zu setzen versucht hat; durch die historische Kontextuierung bekommt die Auseinandersetzung mit der Spannung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft eine fruchtbare Tiefenschärfe, wie sie sich in den Überlegungen Martin Luthers, Immanuel Kants und Friedrich Schleiermachers sowie schließlich Martin Heideggers zeigt. *Roland Reichenbach* schließlich unternimmt eine ebenso bildungs- wie demokratietheoretische Erkundung der gegenwärtigen Universität im Zeichen der Massenuniversität, arbeitet darin typische Facetten des zeitgenössischen Hochschulbetriebs heraus, die er schließlich in ein – demokratietheoretisch gerahmtes – Plädoyer für Dilettantismus einmünden lässt.

In einem zweiten Kapitel stehen dann Fragen zu „Studium und Lehre“ im Vordergrund, wie sie sich insbesondere durch die Bologna-Reform aufgedrängt haben: Während *Peter Vogel* eine kritische Sichtung des Bologna-kritischen Diskurses in den Erziehungswissenschaften unternimmt und die vermeintlich wohlfeile Krisen- und Verfallsrhetorik entschieden zurückweist, untersucht *Sabine Klomfaß* in empirischer Perspektive die durch die Bologna-Reform hervorgebrachten Veränderungen des Hochschulzugangs, die – paradoxerweise – die Öffnungstendenzen von Hochschule wiederum zunichte zu machen scheinen. Geradezu komplementär zueinander problematisieren dann *Birgit Althans*, *Sebastian Manhart* & *Marc Tull* auf der einen und *Jan Masschelein* & *Maarten Simons* auf

der anderen Seite die Vorlesung bzw. die university lecture in ihrer Gestalt und Funktion und geben dadurch einen ebenso empirisch wie konzeptionell justierten Einblick in eine der die Universität von Anfang an kennzeichnenden Lehr- und Lernformen.

Die Beiträge des – mit „Muster der Subjektivierung“ überschriebenen – dritten Kapitels greifen nun explizit machttheoretische Fragen der gegenwärtigen Universität auf und focussieren dabei insbesondere die Frage, zu wem man wird – sei es, indem man sich selbst dazu macht, sei es, weil man von anderen dazu gemacht wird –, wenn man an der Universität ist oder in sie eintritt. So geben *Peter Alheit* wie auch *Sabine Maschke* und schließlich *Christine Thon* bedeutsame Einblicke in qua Habitus produzierte universitäre Exklusionsprozesse, in den Übergang ins Studium sowie in den Prozess der Formierung politischer Subjekte in und durch die studentischen Proteste. Auch wenn sich die theoretischen Mittel der Bearbeitung – von Bourdieu über Foucault und Butler bis hin zu Laclau und Mouffe – voneinander unterscheiden, so wird doch ein durchaus ähnlicher Befund zutage gefördert, der sich in der Frage nach den jeweiligen Motoren der Normalisierungs- und Subjektivierungsweisen qua Anerkennbarkeit und Zugehörigkeit bündeln lässt.

Ein viertes Kapitel schließt die Anregungen des vorliegenden Bandes ab, indem es unter der Überschrift „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ Überlegungen zur Verfasstheit und Lage der Erziehungswissenschaft als einer universitären Disziplin anstellt: Während *Wolfgang Meseth* in seinem Beitrag nach der Normativität des Pädagogischen fragt und so die Gestalt der Disziplin als einer Sozialwissenschaft zu bestimmen sucht, problematisieren *Edwin Keiner* & *Sarah Schaufler* die disziplinären Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen zwischen den „Geschwisterdisziplinen“ der (Pädagogischen) Psychologie auf der einen und der Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite. *Matthias Rürup* schließlich skizziert entlang des Topos der Praxis der Theorie ausgewählte Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung.

Literaturverzeichnis

- Anrich, Ernst (Hg.) (1956): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Becker, Carl Heinrich (1925): Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig: Quelle & Meyer.

- Biesta, Gert (2007): Towards a Knowledge Democracy? Knowledge Production and the Civic Role of the University. In: Simons, Maarten/Haverhals, Barbara/Lindblom-Ylänne, Sari/Ricken, Norbert/Verburgh, An (Hg.): *The University Revisited. Questioning the Public Role of Universities in the European Knowledge Society*. Heidelberg: Springer, S. 467–479.
- Böschen, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hg.) (2003): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brandt, Reinhard (2011): *Wozu noch Universitäten? Ein Essay*. Hamburg: Meiner.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frost, Ursula (Hg.) (2006): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform [Sonderheft der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik]*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Frühwald, Wolfgang/Jauß, Hans Robert/Koselleck, Reinhart/Mittelstraß, Jürgen/Steinwachs, Burkhard (1996): *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerlof, Karsten/Ulrich, Anne (2006): *Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse (Antrittsvorlesung von 1965). In: ders.: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt/M., S. 146–168.
- Habermas, Jürgen (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 32 (1986), S. 703–718.
- Hörisch, Jochen (2006): *Die ungeliebte Universität: Rettet die Alma Mater!* München u. a.: Hanser.
- Horkheimer, Max (1937): Traditionelle und Kritische Theorie. In: *Zeitschrift für Sozialforschung*, Jg. 6 (1937), H. 2, S. 245–309.
- Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina, et al. (Hg.) (2010a): *Unbedingte Universitäten: Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: Diaphanes.
- Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina, et al. (Hg.) (2010b): *Unbedingte Universitäten: Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Humboldt, Wilhelm von (1966a): Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). In: ders.: *Werke*. Band 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 168–195.
- Humboldt, Wilhelm von (1966b): Über die innere und äußere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In: ders.: *Werke*. Band 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 255–266.
- Jaspers, Karl (1923): *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Kant, Immanuel (1964a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, hg. von Wilhelm Weischedel. Band 6: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Wiesbaden: Insel, S. 51–61.
- Kant, Immanuel (1964b): Der Streit der Fakultäten (1798). In: ders.: *Werke in 6 Bänden*, hg. von Wilhelm Weischedel. Band 6: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Wiesbaden: Insel, S. 261–393.

- Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hg.) (2004): *Universität ohne Zukunft?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- König, René (1935): *Vom Wesen der deutschen Universität*. Berlin: Die Runde.
- Marquard, Odo (1986): *Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften*. In: ders.: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam, S. 98–116.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich: Diaphanes.
- Mittelstraß, Jürgen (1994): *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, Jürgen (1998): *Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 15/98* (3. April 1998), S. 3–11.
- Müller, Ernst (Hg.) (1990): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig: Reclam.
- Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hg.) (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Peukert, Helmut (2003): *Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung*. In: Arens, Edmund/Mittelstraß, Jürgen/Peukert, Helmut/Ries, Markus: *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung*. Luzern: Edition Exodus, S. 9–30.
- Readings, Bill (1997): *The University in Ruins*. Cambridge, Mass. u. a.: Harvard University Press.
- Ricken, Norbert (2007): *The Deliberate University. Remarks on the ‚Idea of the University‘ from a Perspective of Knowledge*. In: *Studies in Philosophy and Education*, Jg. 26 (2007), H. 5, S. 481–498.
- Ricken, Norbert (2011): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten – eine Einführung*. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 9–24.
- Rüegg, Walter (1994): *Was lehrt die Geschichte der Universität?* [Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Bd. XXXII/6]. Stuttgart: Steiner.
- Rüegg, Walter (2004): *Themen, Probleme, Erkenntnisse [Kapitel 1]*. In: Rüegg, Walter (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)*. München: Beck, Bd. 3, S. 17–41.
- Schimank, Uwe/Winnes, Markus (2001): *Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen Hochschulsystemen*. In: Stöltzing, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.): *Die Krise der Universitäten. Sonderheft 20/2001 der Zeitschrift Leviathan – Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 295–325.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1956): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. In: Anrich, Ernst (Hg.): *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 219–308.

- Shils, Edward/Roberts, John (2004): Die Übernahme europäischer Universitätsmodelle [Kapitel 6]. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945). München: Beck, Bd. 3, S. 145–196.
- Sieg, Ulrich/Korsch, Dietrich (Hg.) (2005): Die Idee der Universität heute. München: Saur.
- Simons, Maarten (2007): The ‚Renaissance of the University‘ in the European Knowledge Society. An Exploration of Principled and Governmental Approaches. In: Simons, Maarten/Haverhals, Barbara/Lindblom-Ylänne, Sari/Ricken, Norbert/Verburgh, An (Hg.): The University Revisited. Questioning the Public Role of Universities in the European Knowledge Society. Heidelberg: Springer, S. 433–447.
- Stichweh, Rudolf (1994): Die Einheit von Lehre und Forschung. In: ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 228–245.
- Stöltzing, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Sonderheft 20/2001 der Zeitschrift Leviathan – Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tenorth, Heinz Elmar (2010a): Wilhelm von Humboldts Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik N. F., Jg. 20 (2010), H. 1, S. 15–28.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010b): Lebensform und Lehrform – oder: Die Reformbedürftigkeit der Humboldtschen Universität. In: Kaube, Jürgen/Schmidt, Johannes F. K. (Hg.): Die Wirklichkeit der Universität. Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 341–355.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): ‚Mythos Humboldt‘ – die große Erzählung über die Tradition der deutschen Universität und ihre Funktion und Geltung. In: Behrmann, Carolin/Bruhn, Matthias/Trinks, Stefan (Hg.): Intuition und Institution. Kursbuch Horst Bredekamp. Berlin: Akademie Verlag, S. 69–82.
- Verburgh, An/Elen, Jan/Lindblöm-Ylänne, Sari (2007): Investigating the Myth of Relationship between Teaching and Research in Higher Education: A Review of Empirical Research. In: Simons, Maarten/Haverhals, Barbara/Lindblom-Ylänne, Sari/Ricken, Norbert/Verburgh, An (Hg.): The University Revisited. Questioning the Public Role of Universities in the European Knowledge Society. Heidelberg: Springer, S. 449–465.
- vom Bruch, Rüdiger (1999): Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810–1945. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 29–57.
- vom Bruch, Rüdiger/Müller-Luckner, Elisabeth (Hg.) (2010): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910. München: Oldenbourg.
- vom Bruch, Rüdiger/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2010–2013): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010. 6 Bände. Berlin: Akademie.
- Weingart, Peter (2008): Die Ökonomisierung der Wissenschaft. In: NTM/Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin, Jg. 16 (2008), H. 4, S. 477–484.
- Zymek, Bernd (2005): Was bedeutet „Ökonomisierung der Bildung“? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“. In: Berliner Debatte Initial, Jg. 16 (2005), H. 4, S. 3–13.

Vergewisserungen und Perspektiven