

Zueignung im Rahmen von Unterricht: Universitätsunterricht

Studieren: Eine besondere Form der Bildungsbewegung. Einige Überlegungen zu den Ansprüchen an Universität und Universitätsunterricht.

In: Zueignung. Zur Pädagogik von Andreas Gruschka. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 371-387.

1. Wissenschaft bildet – bildet Wissenschaft?

Die europäische Universität ist in der Krise. Die Geldmittel, die seitens des Staates zur Verfügung gestellt werden, sind knapp, während die Leistungserwartungen an die Universität als eine der zentralen Ressourcen der so genannten Wissensgesellschaft hoch sind. So heißt es etwa in einer Mitteilung der Europäischen Kommission:

„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.“

(Europäische Kommission 2003) Der Umbau der Universitäten zu wettbewerbsfähigen und unternehmensartigen Strukturen mit weitgehend autonomen Wirtschaftsprozessen sowie parallel dazu die Vereinheitlichung der Studienarchitekturen zur dreigliedrigen Struktur von Bachelor-, Master- und PhD-Abschlüssen ist Teil der von der Kommission beschriebenen Initiative und hat an den Universitäten wohl keinen Stein auf dem anderen gelassen. Als Ziel wird ein Vorantreiben der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Universität genannt. Studierende dagegen gehen protestierend auf die Straße, skandieren „Bildung statt Ausbildung“ und haben offenbar nicht den Eindruck, dass die umfassenden Reformen Vorteile fürs Studieren bringen.

Der Grund dafür liegt in der besonderen Logik der Universität als Ort des freien und öffentlichen Denkens, der besonderen Struktur der Wissenschaft als Beruf und Tätigkeit und des Studierens als besondere Form des Lernens und der Bildungsbewegung.

In der Folge wird zu zeigen versucht, dass die Universität aus ihren Grundvoraussetzungen heraus „unbedingt“, „bedingungslos“ – „sans condition“ (vgl. Derrida 1998) – ist und sein muss, wenn sie die von ihr erwarteten Leistungen bringen soll. Sie kommt in die Krise, wenn man ihr diese Bedingungslosigkeit nicht zumindest in groben Zügen zugesteht. Genau dieser Anspruch

der Bedingungslosigkeit jedoch beunruhigt, ist unbequem und führt daher zu Eingriffsversuchen, zu Versuchen, die Unbedingtheit zu zähmen und die notwendige Offenheit, die sich als eine Konsequenz der Unbedingtheit ergibt, durch Vorgaben und Rahmen zu schließen.

Seit dem Mittelalter wird der Geltungsanspruch theoretisch begründeten und systematisch erfassten Wissens zunehmend zum universalisierten Referenzpunkt der sich laufend weiter entwickelnden neuzeitlichen Gesellschaften. Die heraufziehende Moderne und das mit ihr entstehende System von Wissenschaft als Leitsystem kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungen verlangen nach einer Öffnung der Wissenschaft, einem Abgehen von tradierten Lehrmeinungen und strategischen Beschränkungen dessen, was erkundet werden soll und darf. Die „Distanzierung von Meinungen, von der dunklen Vergangenheit, von unsauberen Urteilen, überkommenen Gewohnheiten, aufgezwungenen Dogmen“ wird zum „akademischen Basisaxiom.“ (Maschelein/Simons 2010, S. 21) Obwohl sich aus dieser inneren Logik der Wissenschaft zwingend ableitet, dass sie die in sie gesetzten Erwartungen nur jenseits jeder Indienstnahme erfüllen kann, wurde und wird laufend versucht, in das offene System Wissenschaft und die damit verbundenen notwendigen Freiheiten der Universitäten einzugreifen, von außen, aber auch von innen heraus – rückhaltloses, d.h. vor keiner Frage, vor keinem Tabu Halt machendes Denken kann sich als riskant für Strategen, aber auch für manche Mitglieder der Universität darstellen, da es sich weder so ohne weiteres instrumentalisieren lässt, noch ist es technisch verfügbar bzw. kann man es mechanisch abhandeln. Universitäten jedoch können ihre Trümpfe nur ausspielen, wenn rückhaltloses, freies und öffentliches Denken als ihre „Kernkompetenz“, als ihr besonderes Potential anerkannt und ermöglicht wird. Die Versuchung ist und war schon immer groß, die Universität in den Dienst zu nehmen und sie für die jeweils opportunen politischen und wirtschaftlichen Zwecke zu „optimieren“. Das Dilemma dabei ist, dass die Universität nur dann ihre besten Leistungen bringt, wenn man gerade nicht versucht, sie zu von außen zu optimieren und ihr fremde Zwecke vorzugeben.

So bringt etwa die Französische Revolution eine erste große Krisenphase der sich neu konstituierenden neuzeitlichen Universität. Die Universitäten werden als Orte des alten Regimes betrachtet und diese Einschätzung führt zu zahlreichen Schließungen von Universitäten. Vor allem in Frankreich, später in Italien, auch in Deutschland kommt es zu einem Sterben von Universitäten (Vgl. u.a. Weber 2002, S. 154 u. passim). Es gibt zu dieser Zeit Kritiker der Universitäten, die sich für deren gänzliche Schließung aussprechen – man möge stattdessen Spezialinstitute gründen, in denen anwendungsbezogene und für berufliche Zwecke nützliche Qualifikationen vermittelt werden.

Andere treten für eine durchgehende Erneuerung der Universität ein. 1809/10 verfasst Wilhelm

von Humboldt als Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts einen Vorschlag für eine Neuordnung des gesamten Schulwesens, u. a. auch der Universitäten. Dass die Universitäten zu diesem Zeitpunkt keinen guten Ruf genossen, lag übrigens nicht nur an den genannten politischen Umständen, sondern ist auch den Universitäten selbst und deren verkrusteten Traditionen und Attitüden zuzuschreiben, die sich dort als gängige Kultur eingebürgert hatten. Der gelehrte Unterricht bediente sich Anfang des 19. Jahrhunderts häufig überholter Lehrbücher verstorbener Kollegen, deren Lehrsätze von den Professoren vorgelesen und bestenfalls teilweise um eigene Hinweise ergänzt wurden (vgl. dazu u.a. Benner 1995, S. 210). Studieren war vor allem Mittel zum Zweck geworden, um sich mit einem akademischen Abschluss erweiterte Karrieremöglichkeiten zu erschließen, sich etwa Eintritt in die höhere Offiziers- oder Beamtenlaufbahn zu verschaffen.

Humboldts Konzept nimmt nun eine Neuorientierung der Universität vor, die sich an einer anderen als der Tradierung von Lehrmeinungen verpflichteten Form der Wissenschaft als Leitmotiv ausrichtet. Keine „fertige Wissenschaft“, sondern wissenschaftliches Denken sollte gelehrt werden. Nicht das Verwalten von Wissen wird als Aufgabe der Universität bestimmt, sie wird vielmehr als der Ort betrachtet, an dem Wissen fortwährend neu zu suchen, zu erweitern und zu vertiefen ist.

„Dies vorausgeschickt, sieht man leicht,“ schreibt Humboldt „dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, 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. 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 [...]. Denn nur Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“ (Humboldt, 1997⁵ [1809/10], S. 120)

Die Wissenschaft hat demgemäß die Aufgabe öffentlicher Aufklärung und darin auch gleich inkludiert die Kritik an dieser Aufklärung. Wissenschaft wird nicht bloß als Anreicherung von Wissen begriffen, sondern wirkt sich auf den ganzen Menschen aus: Wissenschaft, so verstanden, bildet. Es kommt ihr darüber hinaus auch die lebenspraktische Bedeutung zu, die wissenschaftliche Bildung von Bürgern zu betreiben, die über Fachwissenschaftlichkeit einerseits und über eine philosophische, moralische und politische Urteils- und Handlungskompetenz andererseits verfügen sollen (vgl. dazu auch Benner, a.a.O., S. 214).

Humboldts Konzept wird zum handlungsleitenden Motiv eines universitären Selbstverständnisses, das sich allerdings weder in der Organisation der Universität noch im praktischen universitären Leben vollends realisiert. Die Universität jedoch als Institution ist gerettet und hat ein Leitmotiv.

„Humboldts Hoffnung,“ heißt es in einer Abhandlung, die den Untertitel ‚Zur Zukunft der Universität‘ trägt, „ging so weit, dass er Wissenschaft zum Höhepunkt allgemeiner Menschenbildung erklärte. Sie entbinde nicht nur die Leidenschaft für wissenschaftliche Erkenntnis, sondern auch die Liebe zur Wahrheit, zum ethisch Guten und die Sehnsucht nach ästhetischer Versöhnung.“ (Brinckmann et al. 2000, S. 29)

Heute, so heißt es da weiter, sei dieser Glaube verloren gegangen, dennoch bleibe die Idee von Bildung durch Wissenschaft aufrecht und unüberboten.

Was heute noch an Humboldt aktuell ist und an Universitäten praktisch und auch ganz pragmatisch gelebt werden kann und soll – gerade vor dem Hintergrund der wieder aufgelebten Diskussion darüber, was Universität im Kern ausmacht und leistet –, wäre folgendermaßen auf den Punkt zu bringen: das Potential der Universität als Laboratorium der Zukunft auszuschöpfen und die Verschränkung von Forschung und Lehre sicher zu stellen, da die Zukunft offen und eine Weitergabe bloßer Lehrmeinungen und von Wissen aus zweiter Hand den Studierenden nicht jenes lebendige Denken und Handeln zu vermitteln imstande ist, das sich nur im Mit-Wirken entfalten kann. Die Studierenden sind daher als am Geschehen aktiv Teilhabende, eigen- und mitverantwortliche Mitglieder der Universität zu betrachten, weder als Schüler noch als Kunden.

Der mittlerweile zu einem Leitmotiv der Protestbewegung gegen den Umbau der Bildungsuniversität gewordene Text Jacques Derridas ‚Die unbedingte Universität‘, der auf einem 1998 von Derrida in Stanford gehaltenen Vortrag basiert, setzt die Humanities als Hoffnungsträger. Die Universität wird als ein Ort bezeichnet, dem keine einschränkende Bedingung auferlegt werden darf. Begründet wird diese Forderung wie folgt:

„Unter der ‚modernen Universität‘ verstehen wir jene, deren europäisches Modell, nach einer fruchtbaren und komplexen mittelalterlichen Geschichte, seit zwei Jahrhunderten in Staaten demokratischen Typs vorherrschend, das heißt ‚klassisch‘ geworden ist. Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine *unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf *Wahrheit* gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt. So rätselhaft der Wahrheitsbezug auch bleibt, er ist grundlegend genug, um, zusammen mit dem Licht (*Lux*), unter den symbolischen Insignien

zahlreicher Universitäten aufzutauchen [Hervorhebungen im Original].“ (Derrida 2001, S. 9f.) Die Wahrheit werde von der Universität zum Beruf gemacht. Daraus folgt „[d]as Recht, alles zu sagen, sei es auch im Zeichen der Fiktion und der Erprobung des Wissens; und das Recht, es öffentlich zu sagen, es zu veröffentlichen.“ (a.a.O., S. 14) Damit beanspruche die Universität eine Sonderstellung neben anderen Institutionen, eine bedingungslose Unabhängigkeit und Souveränität, die jedoch – angesichts des hohen und nahezu unerfüllbaren Anspruchs dieser Forderung – einer Überforderung nahe kommt (Derrida spricht wörtlich von einer „unmöglichen Abstraktion“) und daher auch das Risiko der Kapitulation in sich trage. Dagegen brauche es Widerstandskraft (vgl. a.a.O., S. 18). Es seien vor allem die Humanities, die diese Widerstandskraft und damit das Unbedingtheitsprinzip repräsentierten. „Die Humanities sind der privilegierte Ort seiner [des Unbedingtheitsprinzips, IS] *Präsentation* [Hervorh. im Original], seines Hervortretens und seiner Darstellung, seiner Bekundung und seiner Bewahrung; sie eröffnen den Spielraum für eine Diskussion und Neubestimmung dieses Prinzips.“ (a.a.O., S. 19). Das sei deshalb der Fall, weil es in den Humanities – zumindest idealtypisch, darum ist von neuen Humanities, den „Humanities von morgen“ die Rede (a.a.O., S. 66) – um nichts Geringeres ginge, als den Begriff des Menschen stets neu zu denken (ebda.). Eine der Aufgaben dieser Humanities, so führt Derrida aus, sei es, darüber zu wachen, dass die Wissenschaft die doppelte Beziehung zwischen Wahrheit als Bezug zur Sache einerseits und der einem Bekenntnis gleichkommenden Verantwortung als Bezug zu einem stets von Neuem zu bestimmenden Begriff des Menschen andererseits als Aufgabe der Universität präsent zu halten. Der Beruf des Professors als Repräsentant der Universität und als Vertreter einer Profession stünde unter dieser Verantwortung.

„Der *Professionsdiskurs* ist stets, auf die eine oder andere Weise, eine freie *profession de foi*; er überschreitet die Ordnung des reinen techno-wissenschaftlichen Wissens im bindenden Übernehmen einer Verantwortung. *Professor* heißt sich verpflichten, indem man sich erklärt, indem man sich für etwas ausgibt – und hingibt, indem man verspricht, dieses oder jenes zu sein [Hervorhebungen im Original].“ (a.a.O., S. 35) Und weiter unten heißt es: „Was ich an der Lexik des ‚*professor*‘ [Hervorh. im Original] hervorheben möchte, ist weniger die Autorität, die vorausgesetzte Kompetenz, die Professionalität der Berufsausübung oder des Professors, als vielmehr, noch einmal, die eingegangene Verpflichtung, die öffentlich und erklärtermaßen übernommene Verantwortung. [...] Die Idee der Profession setzt voraus, dass jenseits des Wissens, des Sich-auf-etwas-Verstehens und der Kompetenz, dass zusätzlich zu alldem eine beglaubigte Verpflichtung, eine Bezeugung, eine Freiheit, ein Verantwortungsschwur, ein

Gelübde das Subjekt dazu verpflichten, vor einer noch zu definierenden Instanz Rechenschaft abzulegen.“ (a.a.O., S. 50f.)

In demokratischen Gesellschaften kann nur die Gesellschaft bzw. besser: die Öffentlichkeit als eine solche Instanz gelten (dieser Gedanke wird weiter unten im Rahmen der Überlegungen zur Wissenschaft als Beruf wieder aufgegriffen).

In ähnlicher Weise argumentiert Plínio Prado (2010, S. 7), der in einer Streitschrift gegen die aktuelle Universitätsreform in Frankreich und die – wie Prado konstatiert – begleitende neoliberale Drift, das „Prinzip Universität“ in fünf Punkten zusammenfasst und diese fünf Punkte unmittelbar mit der spezifischen Aufgabe der Universität in der Gesellschaft begründet:

1. Die unbedingte Unabhängigkeit
2. Die freie und öffentliche Ausübung des Denkens
3. Kritischer Aufruhr als Verantwortung vor der Zukunft
4. Sich Zeit zum Verlernen geben
5. Das Universitätsprinzip als ein Widerstandsprinzip

Das erste und grundlegende Bestimmungsmoment der Universität sei ihr Bezug zur Unabhängigkeit, zum Prinzip der *autonomía*, „nach dem sich der Geist (*nomos*) sein eigenes Gesetz gibt.“ (a.a.O., S. 8) Die Universität sei nur aufgrund dieser bedingungslosen Bedingung möglich, schreibt Prado in diesem Zusammenhang. „Und nur durch sie kann sie den Verantwortungen, welche die ihrigen in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt sind, gerecht werden.“ (ebda.) Eng mit der unbedingten Unabhängigkeit sei die freie und vor allem öffentliche Ausübung des Denkens verbunden. Es sei die Universität, die mit dem Bekenntnis zur öffentlichen Rede – zur öffentlichen Bearbeitung einer Fragestellung (*quaestio*) und der Diskussion dieser Frage (*disputatio*) – den öffentlichen Raum als Prinzip verkörpere „Es handelt sich also um eine Öffnung, einen Zeitraum, in dem ungeschützt und am helllichten Tage die Verwendung des Verstandes frei und zu mehreren erprobt wird und in dem prinzipiell kein anderer Zwang und keine andere Autorität herrscht als diejenige der dialogischen *disputatio* [Hervorh. im Original], der Diskussion selbst.“ (a.a.O., S. 13f.) Stellt zunächst die Entwicklung des „spekulativen Geistes“ die Grundlage dar, auf der sich die Universität entfalten kann, so werde schließlich die kritische Betrachtung dieses spekulativen Geistes selbst und damit eine „*Definition der praktischen und kritischen Rolle der Universität in der Gesellschaft* [Hervorh. im Original]“ unabdingbare Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit (a.a.O., S. 21). Dazu aber brauche es eine „Kultur der Ruhe- und Zügellosigkeit“ (a.a.O., S. 25), des Aufruhrs, der Instabilität und der Verunsicherung. Aufruhr und Verunsicherung seien „die Bedingungen,

welche für die Bereitschaft des Ereignisses erforderlich sind, also die Bereitschaft zu dem, was unerwartet geschieht.“ (a.a.O., S. 27) Diese Bereitschaft wiederum sei unerlässliche Voraussetzung dafür, dass die Universität ihre Verantwortung vor der Zukunft wahrnehmen kann, das scheinbar gesicherte Wissen in jeder an der Universität vertretenen Disziplin – auch der technologischen Forschung – immer wieder zu erschüttern, „das Unbestimmte zu empfangen“ und letztlich auch sich selbst in Frage zu stellen (ebda.). Erst ein solcher Umgang mit Wissen und Erkenntnis ermögliche der Universität, die ihr innewohnende Innovationskraft und Kreativität in vollem Umfang zu entfalten.

Jenen, die aktuell die gesteigerten Erwartungen an die Wettbewerbsfähigkeit von Universitäten betonen, versucht Prado in diesem Zusammenhang deutlich zu machen, dass der einzig mögliche Weg, die besten Leistungen zu erreichen, das Entbinden der Universität aus jeder Zweckverpflichtung sei.

„Das Neue, das Unberechenbare, das Nicht-Programmierte, das, was den *Unterschied* macht [Hervorh. im Original], ist im Wettbewerb der höchste Trumpf, um einen Zuwachs an Leistung zu erreichen. Hieraus folgt, dass das Prinzip Forschung ohne Aussicht auf Gegenleistung oder Rückzahlung (also ohne einen unmittelbaren Profit zu erwarten) zu finanzieren, nicht unvereinbar ist mit einem Innovations- und Rentabilitätskalkül. Im Gegenteil: Es ist die klügste Strategie.“ (a.a.O., S. 29)

Auch die Lehre sei jeder Zweckgerichtetheit zu entziehen, vor allem müsse man sich Zeit geben, „[d]ie Zeit, die man braucht, um anhand der Betrachtung und Zerlegung eines Diskurses beispielsweise die Behandlung eines physischen oder sozialen Gegenstands, den Gebrauch der Schrift oder die reflexive Tätigkeit in Frage stellt [sic!] und deren Nuancen herausarbeitet [sic!]. Zeit für jeden, darin besonders seinen unbeantworteten Fragen nachzugehen und die Unzulänglichkeit von vorgefertigten Antworten, von allgemein anerkannten Denkmustern zu erkennen.“ (a.a.O., S. 33)

Aus der auf diese Weise versuchten Wesensbestimmung der Universität kommt Prado zu dem Schluss, dass es eines Aufschwungs wirkungsvoller Kräfte gegen die laufende Vereinnahmung der Universität durch die Logik der Ökonomie, des Marktes, der Manager(un)kultur bedarf. Diese Gegenkräfte sieht auch er – wie Derrida – in den *Humanities*. Sie hätten das Potential dafür zu sorgen, das Widerstandsprinzip, das der Universität ihrer eigenwilligen Logik zufolge eingeschrieben ist, am Leben zu halten.

„Das Prinzip Universität, das Prinzip der freien und öffentlichen Ausübung des Gedankens, ‚über‘ das sich nichts und niemand stellen kann, ist gerade aus diesen Gründen ein Prinzip des

kritischen Widerstandes, der Dissidenz, das es bei dieser Gelegenheit als Prinzip des zivilen Ungehorsams zu bekräftigen gilt.“ (a.a.O., S. 50)

Damit wären wir bei der eigenwilligen Struktur wissenschaftlicher Tätigkeit und der Frage, wie eine Wissenschaft, die sich den hier angeführten Prinzipien verschreibt, als Beruf „gelernt“ bzw. studiert werden kann und welche Konsequenzen sich aus einem Verständnis des Studierens als universitäre Form des Lernens und des Bildungsprozesses für die Universität als ihrerseits besondere pädagogische Form ableiten lassen.

2. Wissenschaft als Beruf (Weber, Oevermann)

Max Weber äußert sich in einem Vortrag 1917 zu den relevanten Koordinaten von Wissenschaft als „Beruf“ und stellt die Rollenanforderungen und Erwartungen, die der Wissenschaftler angesichts der Wertfreiheit der Wissenschaft zu erfüllen habe, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Sinn der Wissenschaft sei die Entmystifizierung der Welt, „dass es also prinzipiell keine geheimnisvollen, unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen...“ – Wissenschaft habe die „Entzauberung der Welt“ ermöglicht (Weber 1994 [1917/19], S. 9). Ihr komme jene Rolle zu, wie sie Platon im Höhlengleichnis für den Philosophen zeichnete. In der Moderne sei es die Wissenschaft, die der Welt das Licht der Rationalität bringe. Dazu zähle lt. Weber die Entdeckung des Begriffs, wie sie schon Sokrates seinen Schülern zuteil werden ließ, sowie der Einsatz des rationalen Experiments. Letzteres sei seit der Renaissance „das zweite große Werkzeug wissenschaftlicher Arbeit“ (a.a.O., S. 10f.). Die Grenzen der wissenschaftlichen Lehre seien jedenfalls dort zu ziehen, wo es um *Wertung* und *Weltanschauung* ginge – beide hätten in der Wissenschaft nichts verloren, der es ausschließlich um Wahrheitsfindung gehen müsse. Dennoch kenne die Wissenschaft auch Werte: Sie könne den Einzelnen dazu nötigen oder ihm zumindest helfen, „sich selbst *Rechenschaft zu geben über den letzten Sinn seines eigenen Tuns*“ (a.a.O., S. 20); sie habe die „Pflicht, Klarheit und Verantwortungsgefühl zu schaffen“, jedenfalls aber nicht, ein Oktroyieren von Meinungen zu fördern. Wissenschaft sei demnach „ein *fachlich* betriebener ‚Beruf‘“, und zwar „im Dienst der Selbstbestimmung und der Erkenntnis tatsächlicher Zusammenhänge“ (ebda.).

Leidenschaft und Einsatzwillen bezeichnet Weber dabei als unerlässliche Quelle des Antriebs für den Wissenschaftler. „Nur auf dem Boden ganz harter Arbeit“, die nach Hingabe verlange, bereite sich „der Einfall“ vor, auf den jeder Wissenschaftler hofft (a.a.O., S. 6). Erfüllung bedeute aber für wissenschaftliches Arbeiten, nie zu Ende zu kommen, stets neue Fragen aufzuwerfen – damit hätte sich jeder abzufinden, der der Wissenschaft dienen will. „Wir können nicht arbeiten, ohne zu hoffen, dass andere weiter kommen als wir.“ (a.a.O., S. 8)

Ulrich Oevermann greift Webers Argumente auf und stellt das Motiv der Leidenschaft verbunden mit dem Anspruch der leidenschaftslosen Distanzierung als unauflöslich dialektische Struktur wissenschaftlichen Handelns, als mit Widerlegung rechnende, ja auf diese angewiesene „fallibilistische Forschungslogik“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Analog zu Weber und ähnlich wie Derrida (ohne sich jedoch auf ihn zu beziehen) argumentiert Oevermann, dass auf Grund der dialektischen Handlungsstruktur die Wissenschaft dem Bereich der Professionen zuzuordnen und wissenschaftliche Tätigkeit als professionalisierungsbedürftig zu werten sei. Die „widersprüchliche Einheit“ von leidenschaftlicher Hingabe und leidenschaftsloser Distanzierung ließe sich nicht einfach vermitteln, sie sei im Laufe des Studiums als „Habitusformation“ zu entwickeln, und zwar als Begleiterscheinung der exemplarischen Aneignung fachspezifischer Methoden, Theorien und Wissensinhalte (Oevermann 2005, S. 17). Für die Wissenschaft gelte das schon bei Weber ins Zentrum gestellte Wertfreiheitsprinzip und ein auf Grund der genannten fallibilistischen Forschungslogik erforderlicher Verzicht auf persönliche Sinngebung (ebda.). Wenn Professionen die Stellvertretung eines Kollektivs durch Expertise zur Aufgabe hätten, um „sekundäre Krisenbewältigung“ zu gewährleisten (Oevermann 2005, S. 24), so käme der Wissenschaft in diesem Aufgabenspektrum die Verantwortung zu, durch Forschung und wissenschaftliche Geltungsüberprüfung Krisen zu simulieren und so den Leidensdruck der Praxis (rekonstruktiv oder antizipierend) zu vermindern. Jedenfalls verlange diese Form der Krisenbewältigung mit Eintritt in die Moderne (und im Gegensatz zu vormodernen Konstellationen, IS) „Professionalisierung unter Vermeidung persönlichen Charismas.“ (Ebda.) Für das wissenschaftliche Handeln sei jedoch – im Gegensatz zu anderen von Oevermann genannten Professionsbereichen (wie etwa Recht und Therapie) – kein konkreter Klient nachweisbar. Es stelle sich daher die Frage, wessen Krisen die Wissenschaft denn bearbeite (bei Derrida: vor welcher Instanz Rechenschaft abzulegen sei). Die Antwort lautet: Der Klient der Wissenschaft sei die Gesellschaft. Wissenschaft untersuche jene Krisen, welche die Gesellschaft an sie heranträgt. Darüber hinaus rücke Wissenschaft auch all das in den „Modus der Krise, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist.“ (a.a.O., S. 28)

Das bedeutet: „[Der] forschungslogische Fallibilismus simuliert die realen Krisen des Scheiterns im wirklichen Leben, indem er systematisch gedankenexperimentell die logisch möglichen Bedingungen der Falsifikation konstruiert und dann experimentell oder recherchierend empirisch mit allen Kräften zu realisieren trachtet“ (ebda.). Forschung sei daher vor allem – auch wenn rekonstruktiv vorgegangen wird – auf Zukunft ausgerichtet. Nicht standardisierbar – bei Weber noch mit Leidenschaftlichkeit umschrieben – sei das unentwegte Suchen nach möglichen Oppositionen zur eigenen Forschungshypothese, das jeder Forscher für seine Erkenntnisse schon

selbst vorwegzunehmen trachtet (vgl. dazu auch Oevermann 1996, S. 100 f.). Das Spannungsmoment, das daraus entsteht, sei dadurch bedingt, dass man nur jene Überzeugungen auf diese falsifizierende Art und Weise überprüfen werde, die es auch Wert seien, einer solchen Überprüfung unterzogen zu werden, d.h. von denen der Forscher selbst *zutiefst überzeugt* sei (vgl. Oevermann 2005, S. 35).

Gerade – und das ist der springende Punkt, der sich bei der Betrachtung der angeführten Überlegungen zu Wissenschaft als Beruf aufdrängt – wegen der nicht-standardisierbaren Anteile, wegen des widersprüchlichen aber unerlässlichen Zusammenspiels von tiefster Überzeugung und kritisch-sachlicher Distanz zu den aufgestellten Behauptungen und den gefundenen Ergebnissen – hier könnten noch Derridas Analyse des „professor“ sowie Prados Rede von Universität als Widerstandsprinzip ergänzt werden – bestehe eine Verpflichtung zur Lehre „im Sinne der Einsozialisation bzw. Professionalisierung der Novizen in den inneren Beruf“ und damit in die Fähigkeit, die beschriebene Spannung als konstitutiv anzuerkennen und zuzulassen. Aus dieser Konstellation würde sich zwingend, so wiederum Oevermann, die Einheit von Forschung und Lehre ergeben ebenso wie die Erkenntnis, dass die Lehre der Forschung nachgeordnet sei. Daraus ließen sich eine Reihe institutioneller Konsequenzen ableiten: Erstens sei der Student von Beginn seines Studiums an nicht Schüler sondern Kollege (vgl. a.a.O., S. 41); zweitens sei die gemeinsam mit den Studierenden unternommene Durchführung von realen Projekten im Studium vorzusehen, da nur reale Projekte keine Sandkastenspiele darstellten, sondern genau jene zukunfts-offenen Problemlösungsprozesse verlangten, durch welche die Logik des besseren Arguments erfahren werden könne und die der regulativen Idee der Wahrheit im Zusammenspiel von Proposition und Opposition unmittelbar verpflichtet seien; drittens sei mit den vorhergehenden Punkten schon klar gestellt, dass jede Didaktisierung des Studiums auf ein Mindestmaß zu reduzieren sei. Zur aktuellen Europäischen Studienarchitektur äußert Oevermann schließlich die Befürchtung, der Bachelor könnte aus der Einheit von Forschung und Lehre herausgenommen werden – gerade das dürfe keinesfalls zugelassen werden (vgl. a.a.O., S. 42).

Sowohl Max Weber, als auch später Oevermann – und auf ihre Weise auch Derrida und Prado – betrachten demnach die *Wissenschaft als besonderen Beruf*. Bei Derrida und Oevermann ist explizit von Profession die Rede. Diese erfüllt jedoch nur dann ihren eigentlichen Sinn, wenn Wertfreiheit und Forschungsethos kultiviert werden und schon früh im Studium die Entfaltung eines auf dieser Grundidee beruhenden wissenschaftlichen Habitus gefördert wird.

Fazit: Um die genannten Momente lehrbar zu machen und damit akademischen Nachwuchssicherzustellen, bedarf es einer Kultivierung der dialektischen, fallibilistisch orientierten

Handlungsstruktur wissenschaftlicher Tätigkeit und in der Folge spezieller Formen der Einführung in die Wissenschaft unter dem Leitmotiv der Einheit von Forschung und Lehre.

Die Einheit von Forschung und Lehre ist in dem beschriebenen Kontext aus zweierlei Perspektiven in den Blick zu nehmen. Erstens gilt es Lehre so zu gestalten, dass Studierende früh forschen lernen, Lehre also im Grunde unmittelbar zeigt, wie Forschung vor sich geht. Das ist nur dann möglich, wenn zweitens die Lehrenden selbst Forschende sind, also aus erster Hand zeigen können, wie sie selbst ihre Forschung anlegen und unter welchen Voraussetzungen sie zu welchen Ergebnissen gelangen. Nur die Vermittlung von Wissenschaft unter dieser Prämisse – also im Modus des *Zeigens* (durchaus als Form pädagogischen Handelns, vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006) – zielt gemäß der hier versuchten Argumentation auf die erforderliche Habitusformation und die Entfaltung einer fallibilistischen, forschenden Haltung ab, die für die Ausübung von Wissenschaft als zentrales Moment zu betrachten ist.

3. Die besondere pädagogische Form der Universität und ihre daraus abzuleitende Selbstverantwortung

Aus dem bisher Gesagten lässt sich ableiten, dass auf Grund der Aufgaben der Universität in der Gesellschaft und der sich daraus ergebenden eigenwilligen Handlungsstruktur der wissenschaftlichen Tätigkeit für die Einführung in diese Tätigkeit und damit das Studium an der Universität – gleichgültig ob es auf eine wissenschaftliche Karriere oder eine Karriere außerhalb der Universität abzielt – besondere Voraussetzungen zu formulieren sind.

Die Aufgabe von Wissenschaft ist, das wurde versucht zu zeigen, auf Wahrheit orientiert zu sein und zwar mit dem Ziel der immer wieder erneuten Klärung der Sache zum Zweck der Aufklärung der Gesellschaft. Die Wissenschaft kann diese Aufgabe nur erfüllen, wenn die Orientierung auf Wahrheit, auf die Logik der Sache bzw. des Gegenstandes ohne Einschränkung möglich ist, d.h. wenn keine Ablenkungen oder Instrumentalisierungsversuche sie daran hindern, sich ausschließlich auf die Untersuchung der Sache im Zeichen der Suche nach Wahrheit zu konzentrieren. Sowohl die *Anforderungsstruktur* des Gegenstandes als auch dessen *Aufforderungsstruktur* bestimmen an dieser Stelle – über den Anspruch der Klärung und der Aufklärung hinaus – einzig die besondere Struktur des jeweiligen wissenschaftlichen Verfahrens, das seinerseits nur fruchtbar wird, wenn es durch eine forschende und sich zur besonderen Verantwortung bekennende Haltung getragen wird. Das Bekenntnis zu dieser Verantwortung zeigt sich seinerseits in der konsequent fallibilistischen Zugangsweise zu jeder Fragestellung. Diese spezifische Zugangsweise – so wurde argumentiert – lässt sich nicht auf

herkömmliche Weise erlernen, im Sinne von „aneignen“, vielmehr geht es um ein Transzendieren des Aneignens, um eine besondere Art des Lernens.

Im Anschluss an Adornos Rede von Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 2003/1959, S. 94) und des darin aufgehobenen Doppelgesichts von Kultur einerseits und des Anspruchs auf subjektiven Eigensinn andererseits könnte man sich die besondere Art des Lernens, wie sie an der Universität anzubieten wäre, als eine solche, immer im Widerspruch zum scheinbar Gegebenem stehende Zueignung vorstellen, als ein Sich-zu-eigen-Machen im Sinne der weiter oben angesprochenen dialektischen Bewegung von Hingabe zur Sache und deren gleichzeitiger Aufgabe. Ohne Hingabe, ohne Leidenschaft, ohne möglichst unverstellten Blick auf die Sache lässt sich Erkenntnis nicht vorantreiben. Erkenntnisarbeit fordert heraus, bedeutet gegen den Strom zu schwimmen, verlangt neben dem systematischen Sammeln und Ordnen von Vorhandenem – also Nach-Denken – Widerstandskraft gegen den Sog des bloßen Referierens, Nachsagens und Reproduzierens. Vor allem aber verlangt Erkenntnisarbeit nach dem kreativen Moment, dem Einfall, dem plötzlichen oder schrittweisen Erkennen von etwas Neuem, das aus dem Gewussten hervortritt wie eine Gedankenfigur aus einem mit Wissen gesättigten Grund. Max Weber nennt es „Einfall“ (siehe oben), Derrida spricht vom Ereignis, das sich durch nichts herbeiführen lässt, sondern kommt (oder nicht) bzw. geschieht (oder nicht) (vgl. Derrida 2001, S. 72ff.) Gleichzeitig ist jedoch zu akzeptieren, dass das mit höchster Hingabe und Konzentration Gefundene, dass das Ereignis nicht festgehalten werden kann, sondern wieder aufgegeben, widerlegt, kritisiert, hin- und hergewendet, zur Disposition gestellt werden muss, wenn es weiterhin lebendiger Moment im Strom wissenschaftlicher Erkenntnis bleiben soll.

Die hier angesprochene Form der Zueignung wäre als die sinngebende Praxis des sozialen Mikrokosmos, den die Universität darstellt, zu verstehen. Sie verweist auf eine pädagogische – keine im engeren Sinn didaktische – Form der Universität, die zu gewährleisten hat, dass Zueignung über bloße Aneignung hinaus möglich wird. Um sich daher spekulativ darüber klar zu werden, wie „forschen lernen“ bzw. studieren als Zueignung und damit Bildung im Medium der Wissenschaft vor sich gehen könnte, sind in einem ersten Schritt notwendig aus der eigentümlichen Struktur der wissenschaftlichen Tätigkeit Konsequenzen für die Gestalt und die Gestaltung des universitären Mikrokosmos zu ziehen. Die Anforderungsstruktur der Aufgabe ebenso wie die An- und Aufforderungsstruktur der jeweiligen Sache bestimmen das Verständnis bzw. die Form der Zueignung der Tätigkeit und diese wiederum bildet sich in der Art und Weise ab, wie in die Tätigkeit eingeführt wird.

Wie könnte sich in diesem Verständnis Studieren gestalten?

Zunächst müsste die Frage im Mittelpunkt stehen, welche Möglichkeiten es gibt, Studierende von Beginn des Studiums in die Forschung und damit in den universitären sozialen Mikrokosmos einzuführen. Dem ausgewogenen Zusammenspiel von Anleitung und Selbstbestimmung ist in diesem Kontext höchste Aufmerksamkeit zu widmen. Von Anfang an ist darauf zu achten, dass es Anleitung nur so viel wie unbedingt nötig und Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit so viel wie irgend möglich gibt. Auch Humboldt hat seine Universitätsreform von dieser Vorstellung geleitet entworfen. Immer ging es darum, dass Studierende sich mit der Einstellung eines Forschers Wissen anzueignen hätten, dass sie nicht als Schüler zu betrachten seien, sondern als Kollegen – schon der Begriff „Kollege“ verweist auf das „Collegium“, das öffentliche, gemeinsame Nachdenken und Diskutieren über eine Fragestellung, in das sich Studierende und Lehrende auf Augenhöhe einbringen. Brinckmann et al. etwa betonten in ihrem weiter oben erwähnten Text, dass alle Lehrveranstaltungen, auch einführende, entweder „im Medium wissenschaftlicher Reflexions- und Arbeitsformen“ gestaltet werden können, oder „eben als Lernprogramm, das auf bloßen Nachvollzug abhebt.“ (Brinckmann et al. 2001, S. 22) In jedem Seminar sei daher die Erfahrung zu vermitteln, „ein Beispiel für Wissenschaft erarbeitet zu haben.“ Für jede einzelne Lehrveranstaltung sei der Anspruch zu erheben, diese „in das Kontinuum des Studiums einzuordnen.“ (a.a.O., S. 23) So entstehen aus jedem bearbeiteten Thema Anschlussfragen, die es zu verfolgen, subjektive Forscherinteressen, die es zu pflegen gilt. Auf dieser Basis könnte das entstehen, was akademische Freiheit im besten Fall bedeutet: zunehmende Unabhängigkeit von den angebotenen Studieneinheiten und der Eintritt ins Selbststudium. Jeder in universitärer Lehre Erfahrene kennt zwar das sich in diesem Kontext zeigende Phänomen, dass sich Studierende gerne an Hochschullehrer wenden, die ihnen in Aussicht stellen, das anzueignende Wissen „möglichst rasch, angenehm und gründlich“ vermitteln zu können, dazu aber Wissen vereinfachen und Problematisierungen vermeiden (a.a.O., S. 25). Dagegen wären jedoch die „anderen“ Hochschullehrenden von den Universitäten selbst deutlich in Stellung zu bringen, die ein Problematisieren, ein gründliches Prüfen von scheinbar Gesichertem und insgesamt „wissenschaftliches Neugierverhalten“ (ebda.) ebenso vorleben wie sie nicht müde werden, auf die Begrenzungen wissenschaftlicher Wahrheitssuche und deren Perspektivität aufmerksam zu machen. Dazu braucht es eine Neubestimmung des Stellenwerts der Lehre an der Universität, die in ihrer Gestaltung die Studierenden in ihren Lernprozessen nicht zu Schülerinnen und Schülern macht, sondern Neugier, Kritik und Selbstbeschränkung in den Mittelpunkt stellt, als Motor der ‚scientific community‘, als deren Mitglieder sich Studierende – mit allen Auflagen – von Anfang an wahrnehmen sollen.

„Die akademische Bildung,“ schreiben Brinckmann et al. resümierend, „wird [...] nur überleben, wenn sie immer deutlicher gegen die Reduktion ihrer Lehrformen zu einem lebendigen Ort der Einheit von Forschung und Lehre wird. Erst dass damit nicht nur ein Moment des Selbstbehauptungswillens der Universität ausgesprochen ist, sondern dem Gebot der wissenschaftlichen Moderne gefolgt wird und die vernünftige Einrichtung der Gesellschaft im Blick bleibt, macht die Forderung so drängend.“ (a.a.O., S. 31)

Akademische Bildung – so wurde versucht deutlich zu machen – lässt sich nicht herkömmlich aneignen. Wird Studieren jedoch als Prozess einer durch Widerspruch geprägten Zueignung, als dialektische Figur im Prozess der Professionalisierung verstanden, so wird das universitäre Curriculum nicht als ein Curriculum *für* Studierende, sondern als das Curriculum *der* Studierenden zu begreifen sein (in Analogie zu Gruschka 2000, S. 453). Daher ist die Gestaltung von Curricula analog zum Zusammenspiel von Anleitung und Selbstbestimmung im Studium zu denken: soviel Curriculum wie nötig, so wenig Curriculum wie möglich.

Um solche Vorstellungen umzusetzen müssen die Universitäten jedoch wieder selbst Verantwortung übernehmen, sich nicht als Opfer gesellschaftlicher Entwicklungen gerieren und unter der Hand doch recht willfährig bei diesen Entwicklungen mitspielen. Es bedarf im doppelten Sinn eines neuen Selbstbewusstseins der Universität und in Verbindung damit eines gemeinsamen Verständnisses dessen, was Universität im 21. Jahrhundert bedeutet, wie sie gestaltet sein soll und welche Maßnahmen zu setzen sind. Im Zuge dessen wird zu entscheiden sein, ob Wissenschaft weiterhin im Medium der Bildung zu vermitteln sei oder ob Universität zu einer Ausbildungsstätte neben vielen anderen wird. Das besondere Potential von Universität, das sich in ihrer bedingungslosen Verpflichtung zur Wahrheit (wie instabil, wie unsicher, diese auch immer sein mag) ausdrückt und der aus dieser Verpflichtung erwachsende besondere Dienst, den die Universität der Gesellschaft anbieten kann, ist jedoch nicht nur – das wurde zu verdeutlichen versucht – durch ein Entlassen der Universität aus jeder Zweckbestimmung von außen, sondern auch und besonders durch eine klare Positionierung der Universität von innen in vollem Umfang gewährleistet. Die Universitäten müssen sich dieser Positionierung besinnen und sie eigenständig im Sinne des Vorantreibens der Wissenschaft als legitimierte und sich laufend legitimierende Profession, die immer auch selbstkritische (!) Blicke entwickelt, gestalten und öffentlich machen. Auf Vorgaben seitens der Gesellschaft ist aus der beschriebenen Perspektive deutlich Stellung zu beziehen. Dieser Anspruch hat für die Einführung der so genannten Bologna-Curricula ebenso Gültigkeit wie für den Versuch, die Universitäten an unternehmerischen Prinzipien auszurichten.

Nicht alle Neuerungen, Veränderungen, Entwicklungen sind von vornherein abzulehnen,

vielmehr ist dem laufenden Veränderungsdruck insofern Rechnung zu tragen, als er in einer der prinzipiellen, hier beschriebenen Logik der Universität folgenden Ausrichtung auf seine Sinnhaftigkeit zu überprüfen und entsprechend mit Courage zu beantworten ist.

Ein schönes Beispiel für eine teils vertane Chance zu eigenständigem Umgang mit Herausforderungen (oder Zumutungen), findet sich in der Kritik an „employability“, die im Rahmen der Proteste und Einsprüche gegen die Bologna-Curricula heftig artikuliert wurde. Wieso, drängt sich die Frage auf, werden Überlegungen zur Beschäftigungsrelevanz eines Studiums von vornherein als ein Schlag ins Gesicht einer sich zweckfrei verortenden Wissenschaft stilisiert und gegen die Zweckfreiheit einer Bildung durch Wissenschaft in Opposition gebracht? Ist es für Studierende nicht aufschlussreich, eine Idee davon zu bekommen, in welchen Berufspraxen Absolventinnen und Absolventen eines Studiums in der Regel Fuß fassen und welches Spektrum an Praxis die Beschäftigung mit einer bestimmten Disziplin eröffnet? Lässt sich so nicht viel „zweckfreier“ – nämlich sehenden Auges – studieren? Ist es nicht auch für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst höchst relevant zu verfolgen, welche Praxisrelevanz ihre Forschungsbereiche erlangen, welche gesellschaftlichen Fragen damit in ihre Forschungsfragen hineinreichen und wie diese einander befruchten können? Wird Beschäftigungsrelevanz so verstanden, dann stellt sich das Mitdenken von „employability“ im Sinne von Beschäftigungsrelevanz als ein eindeutiger Gewinn für die Gestaltung von Forschung und Lehre dar. Allerdings – und das ist die andere Seite der Medaille – handelt es sich bei der Rede um Beschäftigungsrelevanz immer auch um die Frage, wie weit die Vorstellung von einer solchen Relevanz gefasst ist und wie gut man sich dem Trend nach Vereinnahmung entgegenstellen kann, ohne notwendige Reformen gleich ganz abzulehnen. Universitäten sind ihrem Auftrag nach nicht dazu da – und daran gilt es seitens der Entscheidungsträger an den Universitäten unbeirrt festzuhalten – weitgehend spezialisierte Berufsausbildungen anzubieten (die Professionen einmal ausgenommen). Das würde Universitäten zugleich über- und unterfordern. Sie sind jedoch sehr wohl aufgefordert, an gesellschaftliche Entwicklungen angebunden zu bleiben, mit diesen im Dialog zu stehen und sich zu diesen zu verhalten. Dazu aber braucht es die im doppelten Sinne selbstbewusste Universität – eine, die sich der eigenen Defizite und des Reformbedarfs bewusst ist und sich in diesem Sinne immer wieder selbst thematisiert (und Kritik nicht nur verträgt, sondern auch selbstkritisch bleibt!); aber auch eine, die ihre verantwortungsvollen gesellschaftlichen Aufgaben wahrnimmt und ihre weitreichenden Potentiale kennt und mit diesem Wissen im Gepäck ihr gesamtes Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten nutzt. Dazu braucht es weiters ein breites Einverständnis (nicht nur, aber auch) der Mitglieder der Universität darüber, was diese im 21. Jahrhundert leisten soll. Ein

solcherart verstandenes Humboldt'sches Modell könnte als orientierende Kraft beim Streben nach diesem Einverständnis dienen und einer nostalgischen Abwehr gegen erforderliche Neuerungen die argumentative Speerspitze rauben.

Die Gesellschaft ihrerseits muss entscheiden, ob sie auf eine Universität des hier beschriebenen Zuschnitts verzichten kann. Ein Studienabschluss an einer solchen Universität bedeutet jedenfalls nichts Abgeschlossenes, nichts, das mit einer Qualifikation im engeren Sinne endet, aber dennoch qualifiziert und ebenso die Eröffnung eines Prozesses bedeutet, der als kontinuierliche Entwicklung, Vertiefung, Erweiterung im Zeichen des lebendigen Erkenntnisgewinns und der Bekenntnis zum öffentlichen Vernunftgebrauch zu begreifen wäre.

Literatur:

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Ders. (2003/1972): Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften Band 8. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 93 – 121.

Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 2. korr. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

Brinckmann, Hans/ Garcia, Omar/ Gruschka, Andreas/ Lenhardt, Gero/ Zur Lippe, Rudolf (2001): Die Einheit von Forschung und Lehre. Über die Zukunft der Universität. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Aus dem Französischen von Stefan Lorenzer. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Europäische Kommission, Mitteilung der Kommission – Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. KOM (2003) 58, Brüssel, Februar 2003.

Gruschka, Andreas (2000): Didaktik. Das Kreuz mit Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Humboldt, Wilhelm von (1997⁵/1809/1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders. (1997⁵/1975): Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 118 – 126.

Maschelein, Jan/ Simons, Maarten (2010): Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Aus dem Englischen von Florian Oppermann. Zürich: diaphanes.

Prado, Plínio (2010): Das Prinzip Universität. Aus dem Französischen von Regina Karl, Johannes Kleinbeck, Anouk Luhn und Hanna Sohns. Zürich: diaphanes.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70 – 182.

Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung (Heft 1) Halle, S. 15 – 51.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Weber, Max (1994/1917/19): Wissenschaft als Beruf. Studienausgabe der Max Weber-Gesamtausgabe Band I/17. Herausgegeben von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, Wolfgang E. J. (2002): Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart: Kohlhammer.