

Kathrin Albrecht

Universität im Bologna Prozess

Form und Re-Form
der universitären Erziehung

Mit einem Vorwort von Dirk Baecker

280 Seiten · broschiert · € 39,90

ISBN 978-3-95832-350-6

© Velbrück Wissenschaft 2024

Einleitung

I

Die Aufklärung hat das Versprechen der Integration aller in die Gesellschaft – der Partizipation aller an den Freiheitsgraden der Gesellschaft – in die Welt gesetzt.¹ Die Erziehung verspricht ihren Zöglingen die Teilhabe an den gesellschaftlichen Freiheitsgraden für die Zeit nach dem nächsten Bildungsabschluss wie die Politik ihren Bürgern dies für die Zeit nach der nächsten Wahl, Reform oder Revolution in Aussicht stellt. Im Zuge der Globalisierungsprozesse der Weltgesellschaft und ihrer Kultur – als »Horizont des Vergleichs lokaler mit globalen Möglichkeiten« – zirkuliert dieses Versprechen nunmehr als globales Versprechen in allen Regionen der Weltgesellschaft.² Der Bologna-Prozess kommuniziert dabei, als Moment dieser Entwicklung, nicht nur die Absicht, den europäischen Bürgern Zugang zum Wissen der Universitäten und damit zum Wissen der Welt zu ermöglichen, sondern auch die Absicht, über das universitäre Wissen die Teilhabe an den Freiheitsgraden der Gesellschaft zu ermöglichen – und sei es erst mal nur in der Form eines garantierten Zugangs der Universitätsabsolvent:innen zu den Arbeits- und Bildungsmärkten Europas.³

Die Gesellschaft befindet sich aber nicht nur im Wandel der Globalisierungsprozesse der Weltgesellschaft, sondern auch im Wandel zur Wissens- und Computergesellschaft. Es ist offen, ob die an den Erwerb des Bildungswissens gekoppelten Versprechen auf die Erreichbarkeit gesellschaftlicher Freiheits- und Integrationsgrade sich einlösen. Die praktische Relevanz des Bildungswissens der Buchdruckgesellschaft ebenso wie das Prestige und das Alleinstellungsmerkmal von Wissenschaft und Universität für gesellschaftlich relevantes Wissen sind im Übergang zur Computergesellschaft nicht gesichert.⁴ Der Bologna-Prozess setzt in der Realisierung gesellschaftlicher Freiheitsgrade wie in der Absicht der Integration von Person und Gesellschaft weniger auf die Universität als Wissenschaftsorganisation, sondern vor allem auf die Universität als Erziehungsorganisation.

1 Vgl. Rousseau 1971, 1986; Kant 1968a, 1968b, 1990a.

2 Siehe zur Funktion der Kultur in der Weltgesellschaft Baecker 2008a, Zitat S. 158. Und siehe grundlegend zur Weltgesellschaft Luhmann 1975c, 1997a: 145ff.; Stichweh 2000a sowie zur Weltkultur als »world polity« Meyer 2005.

3 Vgl. Bologna-Deklaration 1999.

4 Vgl. Luhmann 1987b: 205ff.; Stichweh 2006a; Baecker 2007b, 2007c, 2023.

Die moderne wissenschaftliche Universität, welche sich nach der Wende zum 19. Jahrhundert ausdifferenziert hat, ist – trotz ihrer Erziehungsleistungen – primär an der Problemstelle und der Differenzierungsform der Wissenschaft in wissenschaftliche Disziplinen ausdifferenziert.⁵ Die ehemaligen ›oberen‹ professionellen Fakultäten, welche sich – anders als die philosophische Fakultät – vorrangig an der Absicht der Erziehung zur Nützlichkeit orientiert hatten, wurden im Zuge der Entstehung der modernen wissenschaftlichen Universität im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert in ihrer Relevanz durch das Hervortreten und die Dominanz der wissenschaftlichen Disziplinen und ihres Strukturprinzips zurückgedrängt.

Der Bologna-Prozess betont und fordert aber nicht nur die Nützlichkeit des Wissens der Universität mit Blick auf die Erziehung zur Gesellschaft. Im Bologna-Prozess kommt es auch zu Verschiebungen in der Verankerung und im Zusammenspiel der gesellschaftlichen Funktionen der Universität (Wissenschaft und Erziehung) in ihrer Organisation. Im Bologna-Prozess wird, so die zentrale These der vorliegenden Arbeit, die gesellschaftliche Funktion der Erziehung in der Universität zunehmend organisatorisch verankert, abgesichert und ausgeweitet; die Erziehungsfunktion gewinnt – auch im Verhältnis zur Wissenschaftsfunktion – an Relevanz. Das heißt, im Bologna-Prozess beginnt sich die Organisation Universität umzustellen auf eine Organisation, deren Strukturen sich insbesondere an der Funktion der Erziehung orientieren und damit nicht zuletzt auch die Referenz der Universität auf die Funktion der Wissenschaft bedingen. Im Zuge dieses Prozesses der zunehmenden Organisation der universitären Erziehung wird zudem – so werden wir zeigen – zugleich auch die Form der universitären Erziehung selbst reformatiert.

II

Die vorliegende Arbeit setzt an der Schnittstelle mehrerer Forschungsstränge an, die zugleich die vorhandene Forschungslücke deutlich macht.

1.) Im Bologna-Prozess verändert sich nicht nur die Universität, sondern auch die Universitätspolitik. Die vorhandene Forschungsliteratur über den Bologna-Prozess fokussiert auf den Wandel der Universitätspolitik wie anderer Leistungserwartungen der Universität, nicht aber auf den Wandel der Universität und ihrer gesellschaftlichen Funktion im Prozess der Auseinandersetzung mit den neuen Leistungserwartungen. Vorwiegend in der Politikwissenschaft liegen Studien vor, die den Bologna-Prozess als eine neue Form der politischen Kooperation und Koordination

5 Siehe zum Prozess der Ausdifferenzierung der Wissenschaft und ihrer Innendifferenzierung in wissenschaftliche Disziplinen Stichweh 1984. Vgl. auch Stichweh 1979.

oberhalb nationalstaatlicher Politik, als Politiknetzwerk neuer politischer Akteure untersuchen.⁶

Mit dem Bologna-Prozess treten neue Organisationen als Akteure aufs Spielfeld der Universitätspolitik (gemeint sind etwa die Akkreditierungsagenturen), von welchen bisher auch die soziologische Forschung nicht weiß, ob sie sie der Politik oder den Interessen der Gesellschaft zurechnen soll.⁷ Die Bologna-Politik nimmt auf allen ihren Ebenen die Wissenssemantik der Wissensgesellschaft in Anspruch,⁸ mit bisher ungeklärten gesellschaftsstrukturellen Implikationen. Die Bologna-Politik sprengt die bisherigen Kategorisierungen der Forschung.⁹ In der soziologischen Forschung wird dabei bisher einerseits der Machtanspruch der Bologna-Politik selbst nachgezeichnet wie auch kritisiert.¹⁰ Andererseits wird der Wandel der Governance der Universität mit Blick auf die Leistungserwartungen wie die Perspektive der Wirtschaft der Gesellschaft beobachtet.¹¹ Offen bleibt dabei die Frage, inwiefern die Bologna-Politik sich in der Legitimation ihrer Einflussnahme auf die Universität lediglich der Semantik der Wirtschaft oder anderer Selbstbeschreibungen der Gesellschaft bedient oder inwiefern und in welcher Form die Universität in ihrem Strukturwandel tatsächlich auf Veränderungen der Wirtschaft der Gesellschaft reagiert.

2.) Die soziologische Literatur hat die Universität lange Zeit als Institution, das heißt mit Blick auf ihre unabänderliche Idee,¹² nicht aber als Organisation, das heißt im Kontext sich verändernder Umwelten, beobachtet.¹³ In jüngerer Zeit allerdings rückt die Organisation der Universität zunehmend in den Fokus soziologischer Forschung.¹⁴ Die Soziologie

6 Vgl. Walter 2006; Nagel 2006, 2009.

7 Vgl. Serrano-Velarde 2008.

8 Vgl. Serrano-Velarde 2009a.

9 So zieht etwa Serrano-Velarde (2009b: 198f.) zum Stand der Forschung über den Bologna-Prozess folgendes Fazit: »[...] [A]uch wenn sich über die Jahre hinweg Forschungstendenzen abgezeichnet haben, so kann doch kaum von einer Systematisierung des methodologischen Rahmens die Rede sein. Das Forschungsobjekt Bologna befindet sich nach wie vor in der theoretischen Erprobungsphase [...]. Noch sind es vereinzelte, abgegrenzte strukturelle Elemente und Fragestellungen, die den Forschungszugang zum Bologna-Prozess bestimmen. Noch ist kein analytisches Gesamtkonzept zu Bologna zu erkennen, das die Kommunikation zwischen den Politikebenen vollständig erfasst und die unterschiedlichen Handlungsfelder und -niveaus in ihrer Komplementarität begreift.«

10 Vgl. Maeße 2010a.

11 Vgl. Schimank 2008; Münch 2009, 2011.

12 Vgl. Schelsky 1963.

13 Vgl. zu dieser Problemstelle auch Luhmann 1992b.

14 Vgl. Baecker 1999a, 2004a, 2010a, 2010b, 2011b; Schimank 2001; Minszen/Wilkesmann 2003; Wilkesmann/Schmid 2012; Musselin 1996, 2007;

reagiert damit auch auf Organisationstheorien, welche sich speziell dem besonderen Fall der Organisation Universität widmen.¹⁵ Für die Analyse des Strukturwandels der Universität im Bologna-Prozess wurde diese Forschungsperspektive aber bisher erst in Ansätzen fruchtbar gemacht.¹⁶ Zudem fehlt die historisch-vergleichende Perspektive, welche den Wandel der Universität im Bologna-Prozess im Vergleich mit der Organisation der modernen wissenschaftlichen Universität sichtbar machen würde. Dagegen berücksichtigt die vorhandene soziologische Literatur insbesondere den Aspekt der Bürokratisierung der Universität.¹⁷

Die Perspektive der soziologischen Organisationstheorie eröffnet uns die Möglichkeit, den Wandel der Universität als Wandel ihrer Organisationsstrukturen zu rekonstruieren, das heißt, sowohl die Etablierung und Variation einzelner Organisationsstrukturen (und Semantiken) im Bologna-Prozess näher in den Blick zu nehmen als auch die Referenz auf die Universität als Organisation im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Umwelten – und entsprechender Leistungserwartungen an die Universität – zu berücksichtigen. Wir arbeiten in der Analyse der Organisation Universität dazu vornehmlich mit der systemtheoretischen Organisationstheorie, welche die Organisationstheorie als Moment der Gesellschaftstheorie entwickelt hat.¹⁸

3.) Die Erziehungsfunktion der Universität liegt im blinden Fleck der vorhandenen Literatur über den Bologna-Prozess.¹⁹ Die Universität ist in ihrer gesellschaftlichen Funktion zwar gekennzeichnet durch ihre Referenz auf das Wissenschaftssystem wie auch auf das Erziehungssystem der Gesellschaft. Sie bindet sich an beide Funktionen.²⁰ Die Erziehungsfunktion wird in der modernen Universität aber verdeckt durch die Bildungssemantik der Universität.²¹ Noch die Auseinandersetzung mit dem Bologna-Prozess der Universität ist dominiert durch die Bildungssemantik der modernen Universität. Dabei liegen insbesondere Texte vor, welche den Verfall der

Stichweh 2005a; Krücken/Meier 2006; Meier 2009; Bleiklie et al. 2017. Vgl. zu dieser Forschungsperspektive auch Hüther/Krücken 2016: 155ff. sowie Kosmützky/Krücken 2021: 349ff.

15 Vgl. Weick 1976; Cohen/March 1974; Cohen/March/Olsen 1972.

16 Vgl. Krücken 2008a, 2008b.

17 Vgl. Kühl 2010, 2012a.

18 Siehe Luhmann 1964, 1971, 2000a. Siehe darüber hinaus auch Baecker 1999b, 2003, 2011a.

19 Auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der Referenz auf das Erziehungssystem in die Analyse des Bologna-Prozesses und die hier bestehende Forschungslücke macht auch Oelze 2010, vgl. insb. S. 183, in seiner Forderung einer »kritische[n] Soziologie des Bologna-Prozesses« aufmerksam.

20 Vgl. Stichweh 1991, 1993a; Baecker 1999a.

21 Vgl. Humboldt 1964, 2002; Turner 1987; Stichweh 1994e, 2007; Kieserling 2001.

universitären Bildung diagnostizieren und/oder beklagen.²² Jenseits der Bildungssemantik der modernen Universität wie des Abgangs auf die universitäre Bildung im Zuge der Polemik gegen den Bologna-Prozess wird die dahintersteckende Erziehungsfunktion der Universität und ihre Relevanz für die sich wandelnde Gesellschaft in der Forschung über den Bologna-Prozess bisher übersehen. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

4.) Zum Wissenschaftssystem und zur Bindung der Universität an die Funktion der Wissenschaft liegt eine umfangreiche Forschungsliteratur vor.²³ Von der Intervention des Bologna-Prozesses scheint die Wissenschaftsfunktion der Universität zunächst nur mittelbar berührt. Jedenfalls weicht die universitäre Forschung in der Frage ihrer Organisation seit Jahren zunehmend in die Organisation über Projekte und globale Netzwerke aus,²⁴ scheint insofern weniger abhängig von der Organisationsstruktur der Universität selbst. Gleichwohl besteht, was mögliche Rückkopplungen des Bologna-Prozesses mit der Wissenschaftsfunktion der Universität angeht, auch hier eine Forschungslücke. Die vorliegende Arbeit beansprucht nicht, diese Forschungslücke zu schließen, das heißt, die Entwicklung des modernen, globalisierten Wissenschaftssystems zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, durchaus aber, mit der Analyse der Universität im Bologna-Prozess auch Ergebnisse zu den im Bologna-Prozess gesetzten, für die Wissenschaftsfunktion der Universität relevanten Einschränkungen – insbesondere mit Blick auf die Referenz der universitären Erziehung selbst auf Wissenschaft – zu liefern.

Inwiefern verändert sich das Zusammenspiel von Wissenschaft und Erziehung in der universitären Erziehung selbst? Das heißt, inwiefern reformiert sich die Form der universitären Erziehung im Bologna-Prozess durch die zunehmende Organisation der universitären Erziehung?

Anzumerken ist nicht zuletzt, dass wir in der Untersuchung der Universität im Bologna-Prozess zwar die historisch-vergleichende Perspektive berücksichtigen, aber keinen Ländervergleich durchführen.²⁵ Wir beschränken uns in der Analyse der Universität und ihrer Reform auf die Situation der Universitäten hierzulande.²⁶

22 Vgl. exemplarisch Liesner/Sanders 2005; Liessmann 2009; Schultheis et al. 2008 und kritisch dazu Schimank 2010. Und vgl. zum »Bildungsverständnis des Bologna-Prozesses« Birnkammerer 2023, Zitat S. VII.

23 Vgl. dazu grundlegend Luhmann 1990a; Stichweh 1984, 1994a, 2000b, 2016, 2021; Schimank 1995; Kaldewey 2013.

24 Vgl. Stichweh 2003; Besio 2009; Torka 2009.

25 Vgl. für einen Ländervergleich der Bologna-Reform mit Blick auf die Abschlusstitel der Universitäten: Witte 2006, 2008. Und vgl. für Überlegungen und erste Forschungsergebnisse zur Frage der Reform der Curricula im Bologna-Prozess im europäischen Vergleich Musselin 2008.

26 Mit Kosmützky/Krücken (2021: 345) sind die Universitäten hierzulande insbesondere auch deshalb ein soziologisch interessanter Fall, weil sie einerseits

III

Die vorliegende Studie arbeitet mit der Methode der Rekonstruktion der Semantik und der Sozialstruktur.²⁷ Das heißt, es erfolgt eine Analyse von Fremd- und Selbstbeschreibungen des Gegenstandes, die es ermöglicht, über die »Analyse von Semantiken [...] die Sozialstruktur aufzuschlüsseln [...].«²⁸ Die rekonstruierten Semantiken und Strukturen werden theoretisch interpretiert. Die Systemtheorie als soziologische Gesellschaftstheorie erlaubt es dabei, Semantiken und Strukturen in Abhängigkeit von ihrer Strukturleistung für unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft (Wissenschaft, Erziehung, Politik, Wirtschaft etc.) sowie für unterschiedliche Typen der Systembildung der Gesellschaft (Interaktion, Organisation, Gesellschaft) gesellschaftstheoretisch zu analysieren.²⁹ Die Systemtheorie erlaubt es überdies, die Frage nach der Funktion eines Systems, im Sinne einer funktionalen Analyse, methodisch kontrolliert einzusetzen, das heißt präzise mit Blick auf mögliche funktionale Verschiebungen und Äquivalente zu stellen.³⁰

Die systemtheoretische Struktur/Semantik-Analyse verknüpfen wir überdies – wenngleich nicht durchgängig – mit der Arbeit mit dem Formkalkül.³¹ Die soziologische Formtheorie verbindet die Methodologie der Systemtheorie³² mit einem den Systembegriff einrechnenden Formkalkül. Semantiken, sofern sie sich rekursiv vernetzen und insofern strukturbildend wirken, reproduzieren sich in der Gesellschaft als soziale Formen.³³ Eine Besonderheit der Rekonstruktion sozialer Formen über eine Struktur/Semantik-Analyse besteht darin, dass es so möglich wird, sich reproduzierende Eigenformen³⁴ der Gesellschaft zu analysieren, die sich nicht unbedingt als ein operativ geschlossenes Teilsystem der Gesellschaft ausdifferenzieren, durchaus aber auf ihre Form und

zwar dem Reformdruck der Bologna-Reform wie auch anderer Reformen (etwa der Exzellenzinitiative oder der Reform ihrer Governance-Strukturen) ausgesetzt sind, andererseits aber bestimmte typische Strukturmomente, etwa die organisatorisch herausgehobene Rolle der Professuren, über die Zeit erhalten haben.

27 Vgl. dazu Luhmann 1980–1995; Stichweh 2006b, 2010a.

28 Stichweh 2006b: 168.

29 Vgl. Luhmann 1975a, 1997a.

30 Vgl. Luhmann 1970a, 1970b; John et al. 2010.

31 Siehe zum Formkalkül Spencer-Brown 1997 und zur soziologischen Arbeit mit und Theorie der Form Baecker 1993a, 1993b, 2005, 2007d, 2013a, 2016. Vgl. auch Lehmann 2011; Karafillidis 2010; Grote 2014.

32 Siehe zur Methodologie der Systemtheorie Luhmann 1997a: 36ff.

33 Siehe dazu Baecker 2005.

34 Vgl. zum Konzept der EigenForm grundlegend Foerster 1993; Kauffman 2005, 2009.

IV

Re-Form hin beobachten lassen. Im Zuge des Wandels zur nächsten Gesellschaft, auch und insbesondere als Netzwerkgesellschaft, haben wir es zunehmend mit solchen sozialen Formen zu tun.³⁵ Wir nutzen insofern die Analyse von Semantiken und Strukturen auch, um eine soziale Form der Gesellschaft zu beschreiben und zu analysieren, die in ihrer gegenwärtigen Form einer soziologischen Analyse bisher nicht hinreichend zugänglich war.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil ist der Untersuchung der Problemstelle und Form der Erziehung, der zweite Teil der Rekonstruktion der Entstehung und Ausdifferenzierung der modernen wissenschaftlichen Universität und der dritte Teil der Analyse der Universität im Bologna-Prozess und ihrer Form und Re-Form der universitären Erziehung gewidmet.

1.) Die Entfaltung und Überprüfung unserer Ausgangsthese, der Etablierung und Ausweitung der Erziehungsfunktion der Universität im Bologna-Prozess, stellt unsere Arbeit vor eine theoretische Herausforderung. Wie beschrieben, liegt die Erziehungsfunktion der Universität seit Humboldt und der Entwicklung der modernen Wissenschaftsuniversität im blinden Fleck ihrer Semantik.³⁶ Die moderne Universität hat Erziehung so weit eingeschränkt, dass das ursprüngliche gesellschaftliche Problem, auf welches die Erziehung mit ihrer Funktion antwortet und welches der Bologna-Prozess, so unsere Vermutung, restauriert, auch für die Forschung über die Universität kaum sichtbar ist.

Allerdings gab es historisch bereits vor dem politisch initiierten Bologna-Projekt ein europäisches Projekt, welches die Erziehung zur Gesellschaft zum Programm erhoben hat: das Projekt der europäischen Aufklärung. Insbesondere Locke, Rousseau und Kant haben mit ihren Schriften nicht nur an einer Aufklärung der Gesellschaft, sondern auch an einer Erziehung der Gesellschaft zur Gesellschaft gearbeitet. Das heißt, sie haben in ihren Schriften nicht nur erstmals grundlegend das Erziehungsproblem der Gesellschaft thematisiert und reflektiert, sondern dieses auch reproduziert – wenn auch »nur« im Medium des Buchdrucks. Anders als Locke, der das Erziehungsproblem, jedenfalls semantisch, dabei gleichwohl noch weitgehend auf Oberschichtenerziehung restringiert

35 Vgl. Baecker 2007a.

36 Vgl. aber zur Universität der Frühmoderne (16.–18. Jahrhundert) und der hier zu beobachtenden Ausdifferenzierung von Hochschulerziehung Stichweh 1991 und zur Relevanz der Paradoxie der Erziehung für die Form der Universität Baecker 1999a.

hat,³⁷ haben Rousseau und Kant die Erziehung zum Programm erhoben, das tendenziell alle integriert.³⁸ Zudem haben insbesondere Rousseau und Kant die Ambivalenz in der Antwort der Gesellschaft auf das Erziehungsproblem herausgearbeitet: Erziehung kann nicht nur als Instrument der Aufklärung, sondern auch als Instrument der Herrschaftssicherung fungieren.³⁹

Um das Erziehungsproblem theoretisch zu entwickeln, und das heißt formtheoretisch so zu entfalten, dass wir anschließend die Universität mit Blick auf ihre Entfaltung des Erziehungsproblems – ihre Re-Form der universitären Erziehung – hin beobachten können, rekonstruieren wir zunächst anhand der Schriften von Kant und Rousseau über Erziehung das grundlegende Problem der Erziehung der Gesellschaft (vgl. Kapitel 1.2). Wir schließen dazu insbesondere auch an Baecker sowie den Hinweis auf die Entfaltung und Entdeckung der Paradoxie von Zwang und Freiheit durch Kant sowie auf die Relevanz dieser Paradoxie für die Form der Universität an.⁴⁰

Die Form der Erziehung, die wir aus der Analyse der Schriften von Kant und Rousseau extrapolieren, erweitern wir in einem zweiten Schritt um Variablen der soziologischen Aufklärung (vgl. Kapitel 1.3). Wir rekonstruieren dazu mit Luhmanns systemtheoretischer Erziehungssoziologie die mögliche Funktion des Erziehungssystems, und dies gleichfalls zunächst unabhängig von seiner möglichen Relevanz für die Universität.⁴¹ Anders als die philosophische Aufklärung schränkt Luhmann das Erziehungsproblem theoretisch, nicht zuletzt mit seiner These der Erziehung als eines von vielen Teilsystemen der Gesellschaft, bereits erheblich ein.⁴² Luhmann bezeichnet seine Soziologie mit Grund nicht nur als eine soziologische Aufklärung, sondern zugleich als eine Abklärung der Aufklärung.⁴³ Das Moment der Ausweitung der Erziehung, welches, so unsere Vermutung, die Universität im Bologna-Prozess ebenso wie das Projekt der Aufklärung kennzeichnet, können wir insofern nicht aus Luhmanns Erziehungssoziologie herausarbeiten, durchaus aber weitere gesellschaftliche Variablen der Form der Erziehung, die wir zur Untersuchung des Wandels der Universität und ihrer Re-Form der universitären

37 Vgl. Locke 2007.

38 Vgl. insbesondere Rousseau 1971; Kant 1968a, 1968b.

39 Vgl. Rousseau 1971; Kant 1968a, 1968b, 1968c.

40 Vgl. Baecker 1999a; Kant 1968a.

41 Was die universitäre Erziehung angeht, so hat Luhmann sie selten explizit thematisiert (vgl. Luhmann 1992a). Die systemtheoretische Erziehungssoziologie Luhmanns erscheint als Beobachtung eines Erziehungssystems, das sich intern in Privaterziehung und Erziehung in Schulen differenziert. Vgl. Luhmann 2002, 2004; Luhmann/Schorr 1988.

42 Vgl. Luhmann 2002; Luhmann/Schorr 1988.

43 Vgl. Luhmann 1970c.

Erziehung brauchen und welche die philosophische Aufklärung ihrerseits übersehen hat. Ergebnis ist die Entfaltung einer Form der Erziehung, welche die gesellschaftliche Eigenform der Erziehung ausformuliert, ohne damit zwingend Luhmanns These einer operativen Schließung der Erziehung zu übernehmen.

2.) Unsere Rekonstruktion der Entstehung der modernen wissenschaftlichen Universität und ihrer Form der Erziehung beginnt mit einem Rekurs auf die Platonische Akademie als Vorläufer der modernen wissenschaftlichen Universität (vgl. Kapitel 2). Institutioneller Kern der wissenschaftlichen Universität ist die Paradoxie des Wissens, welche bereits in Platons Dialog Menon beschrieben und in der Platonischen Akademie entfaltet wird.⁴⁴ Mit der Rekonstruktion der Form und Unterscheidung der Paradoxie des Wissens als institutioneller Kern der wissenschaftlichen Universität wird die Form der Erziehung zur Form der *universitären* Erziehung erweitert. Die ausformulierte Formgleichung der universitären Erziehung liefert dabei zugleich eine Heuristik für die Untersuchung des Wandels der Universität, auch hinsichtlich der Variation in ihren Referenzen auf Erziehung und Wissenschaft.

Um den Wandel der Organisation Universität mit Blick auf die organisatorische Verankerung der Erziehungs- und der Wissenschaftsfunktion der Universität und die hier zu beobachtenden Verschiebungen historisch-vergleichend analysieren zu können, rekonstruieren und analysieren wir zudem die moderne wissenschaftliche Universität als Organisation, wie sie sich nach der Wende zum 19. Jahrhundert etabliert hat und welche noch bis ins 20. Jahrhundert hinein Bestand hat (vgl. Kapitel 4). Wir zeigen insbesondere, dass und inwiefern sich die Organisationsstrukturen der modernen wissenschaftlichen Universität orientiert an der internen Differenzierung der Wissenschaft in Disziplinen – nicht aber orientiert an der Problemstelle der Erziehung – ausbilden.

Relevant für unser Argument ist dabei nicht nur der Blick auf die Organisationsstrukturen der modernen wissenschaftlichen Universität, sondern auch die Beobachtung der semantischen Selbstbeschreibungen der modernen Universität (vgl. Kapitel 3). Dargelegt wird, dass die Bildungssemantik der Autoren der Idee der modernen Universität⁴⁵ nicht nur die Problemstelle der Erziehung gleichsam negiert, sondern zugleich auch der Ausdifferenzierung der modernen wissenschaftlichen Universität insofern den Weg geebnet hat, als sie die Einschränkung der Bindung der Universität an die gesellschaftliche Funktion der Erziehung semantisch legitimiert.

Auf der Grundlage der Hypothese der ausformulierten Formgleichung der universitären Erziehung analysieren und diskutieren wir zudem die

44 Vgl. Platon 1957.

45 Vgl. Humboldt 1964, 2002; Schelling 1990; Fichte 1956; Schleiermacher 1956; Steffens 1956.

Antwort der modernen wissenschaftlichen Universität auf das Erziehungsproblem der Gesellschaft, das heißt die Form der universitären Erziehung der modernen wissenschaftlichen Universität (vgl. Kapitel 5). Die Form der universitären Erziehung wird in der modernen wissenschaftlichen Universität vornehmlich, so unser Argument, durch den zwanglosen Zwang der wissenschaftlichen Disziplinen konstituiert. Die moderne wissenschaftliche Universität produziert damit zugleich auch Erziehungslücken, welche die Bologna-Reform als Problemstelle attrahiert.

3.) Der Bologna-Prozess der Universitäten ist ein Prozess der Auseinandersetzung zwischen Universität, Politik und Gesellschaft. Unserer Analyse des Wandels der Universität im Bologna-Prozess und ihrer Reform der universitären Erziehung vorangestellt ist daher eine Rekonstruktion des Bologna-Prozesses als eines gesellschaftlichen Prozesses (vgl. Kapitel 6).

Mit Blick auf den organisatorischen Wandel der Universität im Bologna-Prozess beobachten und untersuchen wir zunächst aktuelle semantische Verschiebungen in den Selbst- und Fremdbeschreibungen der Universität (vgl. Kapitel 7). Gegenstand der Analyse ist dabei insbesondere die Kompetenzsemantik der Universitäten, welche auch als Semantik der Selbstbeschreibung des Curriculums als einer Organisationsstruktur fungiert und sich zugleich aus der Semantik der Reflexionstheorie des Erziehungssystems speist. Wir vermuten, dass der Kompetenzbegriff als neue Kontingenzformel der Erziehung fungiert. Anders als die Bildungssemantik ist die Kompetenzsemantik dabei auf die gesellschaftliche Funktion der Erziehung hin formuliert. Mit der Umstellung auf die Kompetenzsemantik wird die sich im Bologna-Prozess vollziehende zunehmende organisatorische Verankerung und Ausweitung der Erziehungsfunktion mit hin, so unsere Hypothese, gleichsam semantisch flankiert.

Die zunehmende organisatorische Verankerung der Erziehungsfunktion in der Universität, welche, so unsere These, die Universität nach Bologna kennzeichnet, vollzieht sich vornehmlich über die Etablierung und den Ausbau des Curriculums als einer Organisationsstruktur der Universität (vgl. Kapitel 8). Die Curricularisierung der universitären Erziehung im Bologna-Prozess geschieht dabei vor allem über den zunehmenden Einsatz von Fristen. Mehr noch: Die Frist wird, so unsere Hypothese, im Bologna-Prozess zum Konstituens der universitären Erziehung und verankert die universitäre Erziehung zugleich organisational. Im Zuge der Curricularisierung der universitären Erziehung über Fristen gewinnt dabei nicht nur die Erziehungsfunktion an Relevanz, sondern wird zugleich auch ein neues Zeitregime der universitären Erziehung organisational etabliert. Und wir analysieren in diesem Zusammenhang insbesondere die Verschränkung des zwanglosen Zwangs der Disziplinen mit dem temporalen Zwang der Frist. Uns interessieren, anders formuliert,

die Implikationen der Curricularisierung der universitären Erziehung über den temporalen Zwang der Frist für die Entfaltung der Form der universitären Erziehung selbst.

Der Bologna-Prozess antwortet auf Erziehungslücken der modernen wissenschaftlichen Universität. Noch die moderne wissenschaftliche Universität ist, trotz ihrer Erziehungsleistungen, durch eine relative Indifferenz gegenüber der Problemstelle der Erziehung gekennzeichnet. Mit der zunehmenden Inanspruchnahme des Mediums der Bewertung suchen die Universitäten nach Bologna, so unsere Vermutung, Erziehungslücken der modernen wissenschaftlichen Universität zu schließen (vgl. Kapitel 9). Die universitäre Erziehung wird gleichsam medial abgesichert. Wir rekonstruieren und diskutieren das Medium der Bewertung als ein Medium der universitären Erziehung – neben den Medien Intelligenz und Lebenslauf – mit Blick auf seine Leistungen wie seine Funktion. Und wir fragen nach Rückkopplungen im Zusammenspiel der Medien.

Im Zuge des Bologna-Prozesses wird die universitäre Erziehung nicht nur organisatorisch verankert und medial abgesichert, sondern auch auf neue Wissensgebiete ausgeweitet. Sichtbar wird dies insbesondere an der Proliferation der neuen Studiengänge nach Bologna (vgl. Kapitel 10). Nicht nur die Aufklärung hatte den Anspruch, (nützliches) Wissen gleichsam allen zugänglich zu machen. Auch die Universitäten nach Bologna weiten ihren Anspruch an die Nützlichkeit des Wissens aus. Sie reagieren damit aber nicht unbedingt (nur) auf aufklärerische Erziehungs Ideale, sondern vornehmlich, so unsere Hypothese, auf Leistungserwartungen an ihre Humankapitalbildung. Dabei ist es nicht zuletzt das Strukturprinzip der Frist selbst, welches die Universitäten nach Bologna kennzeichnet, das zugleich auch, so unser Argument, die partielle Einschränkung des Prinzips der Disziplinarität auf der Ebene der Organisation der universitären Erziehung und ihrer Studiengänge ermöglicht und bedingt.

Das abschließende Kapitel der Arbeit (vgl. Kapitel 11) diskutiert – die Ergebnisse der einzelnen Kapitel aufgreifend – die Form der universitären Erziehung nach Bologna.