

Die Stimme J.V. Snellmans im finnischen Hochschulreformdiskurs. Eine diskursanalytische Studie¹

Ewald Reuter

*Fakultät für Kommunikationswissenschaften
Universität Tampere*

In this study, I utilise discourse analysis to determine what ends the supporters and opponents of the current Finnish university reform try to achieve when referring to J. V. Snellman's text "On academic studies" (1940). A short contextualising exegesis reveals that two ideas central to Snellman's concept of academic education are "unity of research and teaching" and "academic freedom", which are conceived of in terms of the "self-determination" of teachers and students. Moreover, it is clear that the "relationship between university and society" constitutes a decisive difference between Snellman's and Humboldt's ideals of academic education. The discourse analysis proves that supporters of the Finnish university reform defend the reorganisation of Finnish universities along economic lines when referring to Snellman's concept of the "unity of research and teaching". Critics of the reform, on the other hand, continually point out that the elimination of Snellman's concept of "academic freedom" from the reformed universities results in a number of severe negative consequences. Overall, the results of the discourse analysis suggest that the supporters of the Finnish university reform covertly aim to substitute the utilitarian-pragmatist "Atlantic university ideal" for the humanist "continental European university ideal".

Schlüsselwörter: Snellman, Humboldt, Diskursanalyse, Inhaltsanalyse, Hochschulreform, akademische Freiheit, Einheit von Forschung und Lehre

1 Einleitung

Im Anschluss an eigene Vorarbeiten (z.B. Reuter 2011, 2016) gehe ich in diesem Beitrag diskursanalytisch der Frage nach, zu welchem Zweck Befürworter und Gegner der gegenwärtigen finnischen Hochschulreformen auf die junghegelianische Schrift „Vom akademischen Studium“ von Johan Vilhelm Snellman aus dem Jahre 1840 zurückgreifen. Vorauszuschicken ist, dass diese Schrift ursprünglich auf Schwedisch erschien und bislang nur ins Finnische übersetzt wurde. In Kenntnis einer noch unveröffentlichten deutschen Übersetzung des schwedischsprachigen Originals von Hans Peter Neureuter erschließe ich Sinn und Zweck von Snellmans Schrift auf der Grundlage ihrer finnischen Übersetzung aus dem Jahre 1932 (s. Primärliteratur 1: 4 Quellen). Im Zuge einer kontextualisierenden Textexegese ermittle ich zunächst die Grundzüge von Snellmans Univer-

¹ Diesen Beitrag widme ich der Philosophischen Fakultät der Universität Vaasa, die gegenwärtig unter drastischen Sparmaßnahmen leidet. Insbesondere danke ich der VAKKI-Forschungsgruppe für die stets perfekte Organisation der einzigen sprachdemokratischen Konferenz in Finnland und für die ebenfalls stets zuvorkommende persönliche Betreuung. – Wenn nicht anders vermerkt, stammen alle Übersetzungen aus dem Finnischen vom Verfasser dieses Beitrags.

sitätsidee, insbesondere seine Idee von akademischer Freiheit, bevor ich einige wesentliche Unterschiede zwischen der snellmanschen und der humboldtschen Bildungsidee erörtere (2). Danach erläutere ich kurz die Ziele und Folgen des neuen finnischen Hochschulgesetzes, das am 1.1.2010 in Kraft trat (3). Durch die exemplarische Diskursanalyse eines kleinen Textkorpus (s. Primärliteratur 2: 10 Quellen) ermittle ich sodann jene zentralen Argumente, mit denen hochschulischer Macht- und Gegendiskurs unter Berufung auf Snellman und/oder Humboldt das neue Hochschulgesetz und seine Folgen wiederholt verteidigen oder angreifen (4). Ferner berichte ich über die Ergebnisse einer aktuellen studentischen Lektüre der Snellman-Schrift (5). Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab (6).

2 Snellmans Universitätsidee: Kontext – Kritik – Vision – Zwischenfazit

2.1 Zeitgenössischer Kontext

Ende der 1830er Jahre hielt Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) an der damals neuen Universität zu Helsinki eine Vorlesung zum Thema der akademischen Freiheit, die wegen seines Bestrebens, „die Jugend vom Autoritätsglauben zu selbständigen Überzeugungen und [zu] Gesetzesgehorsam aus Einsicht zu erziehen“ (Neureuter 1984: 527), streng bestraft werden sollte. In der Folge siedelte er Ende 1839 nach Schweden über und unternahm 1840–41 eine Bildungsreise durch die deutschsprachigen Länder, während der er 1841 in Tübingen die philosophische Arbeit „Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit“ veröffentlichte. Der damals fällige Bericht über seine Deutschlandreise (Snellman 1842/1984) weist vor allem in den Kapiteln „Wien. Notizen über Österreich“ (S. 265–331) und „Berlin. *Universitäten und Wissenschaft* in Deutschland“ (S. 348–426; Herv. i. Orig.) ein hohes Maß an Sinn- und Sachverwandtschaft mit der Schrift „Über das akademische Studium“ von 1840 auf. In gleichsam welthistorischer Perspektive würdigt Snellman im Reisebericht einerseits die Errungenschaften des fortschrittlichen protestantischen Preußens gegenüber dem rückständigen katholischen Österreich, wie die idealtypische Gegenüberstellung seiner Argumente in Übersicht 2 verdeutlicht.

Übersicht 1. Rückständiges Österreich vs. fortschrittliches Preußen

Österreich	Preußen
Absolutismus (Königtum „von Gottes Gnaden“)	Konstitutionalismus („vom Volk legitimiertes“ Königtum)
Katholizismus	Protestantismus
Obskurantismus	Rationalismus
Kosmopolitismus	Nationalismus
Stagnation	Evolution

Andererseits rechtfertigt er dadurch nachträglich seine programmatischen Aussagen von 1840, da er die Selbstgenügsamkeit und gesellschaftliche Wirkungslosigkeit der von ihm

ansonsten hochgeschätzten deutschen Wissenschaftler heftig kritisiert und so seine Vision vom wissenschaftlichen Studium zwischen den Zeilen an die Spitze aller denkbaren gesellschaftlichen Entwicklung stellt. In Snellmans Sicht wird der finnische Nationalstaat, dessen Aufbau er betreibt, die Entwicklungsstufe aller existierenden Nationalstaaten überflügeln. Snellmans Denken ist durchdrungen vom Fortschrittsoptimismus der Aufklärung, weshalb der von ihm projektierte „Bildungsvorsprung“ Finnlands befeuert wird von dem Gefühl, dass protestantische „Innerlichkeit“ und „Individualität“ katholischer Äußerlichkeit haushoch überlegen sind (Graf 2017: 105, 72–81).

2.2 Kritik des zeitgenössischen Studiums

Im Rahmen seiner nationalstaatlich gefassten dialektischen Aufklärungsphilosophie zielt Snellman mit seiner Schrift von 1840 auf nicht weniger als auf die unendliche veredelnde Entwicklung wissenschaftlich aufgeklärter, verantwortungsbereiter und charakterstarker Persönlichkeiten. Seine beißende Kritik des zeitgenössischen Studiums wendet sich gegen einen übermächtigen Utilitarismus, den er bereits an der alten Universität zu Turku fürchten gelernt hatte:

- Eltern und Lehrer ermuntern zu einem raschen Studium, damit zeitig eine Beamtenlaufbahn eingeschlagen werden kann. (YO²: 312)
- Akademische Kurse bestehen aus neuen Lektionen und dem Wiederkäuen alter Lektionen. (YO: 312)
- Aus Kompendien und Kollegheften werden diejenigen Wissensbrocken gelernt, von denen man mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen kann, dass sie in Prüfungen abgefragt werden. (YO: 313)
- Vorlesungen werden zumeist nur deswegen besucht, um sich entweder mit dem Dozenten als künftigen Prüfer gut zu stellen oder sich die Lieblingsprüche und Ausdrucksweisen des Prüfers anzueignen. (YO: 312-313)
- Ein Lehrer, der seinen Unterricht gemäß dem wahren wissenschaftlichen Geist organisiert, findet nur wenige Zuhörer. (YO: 313)
- Zu einem vertieften Studium hat ein Student selten Lust und Zeit, da er schnell lernt, dass man dies für den Studienabschluss gar nicht braucht. (YO: 313)
- Viele Jünglinge verlassen die Universität ohne eine auf Forschung und Studium gegründete eigene Überzeugung, für die sie bereit sind, im Leben zu streiten und zu kämpfen. (YO: 313)

In Snellmans jung- oder linkshegelianischer Sicht verfehlen sowohl ein rein selbstzweckhaftes Studium als auch ein rein eigennütziges Studium den Zusammenhang von „Universität“ und „Leben“ (YO: 314–315; Herv. i. Orig.):

Die üblichen Abhandlungen *pro gradu* mögen zwar als Ausweis des hohen Standes an wissenschaftlicher Bildung gelten, [...] doch lass einen so *graduerten* Mann ein Urteil über den gegenwärtigen Stand seiner Wissenschaft abgeben, lass ihn insbesondere das Löbliche oder Verwerfliche im Werk eines Fachkollegen aufzeigen oder verlange seinen Rat in einer hochaktuellen gesellschaftlichen Frage, der sich theoretisch auf jene Wissenschaft stützt, die er *ex professio* studiert hat, und es ist leicht vorauszusehen, wie das in neun von zehn Fällen ausgehen wird.

² YO = Yliopistollisesta opiskelusta (Snellman 1840/1932, s. Primärliteratur 1).

Wenn wir nun fragen, an was es der großen Masse mangelt, dann bleibt wieder nur eine Antwort: *an der eigenen Überzeugung.*

Die „auf Forschung und Studium gegründete eigene Überzeugung“, die man durch „wahres“ Studium erwirbt und für die man im „Leben“ einsteht, bildet das Ziel der Snellmanschen Vorstellungen.

2.3 Snellmans hochschulpädagogische Vision

Laut Snellman gründet die Möglichkeit der Bildung einer „eigenen Überzeugung“ auf der Erkenntnis „wahren Wissens“, deren ontogenetische Bedingung wiederum darin besteht, sich in der Kindheit das ererbte Wissen zunächst affirmativ anzueignen, im Jugend- und Erwachsenenalter dazu jedoch kritisch auf Distanz zu gehen. Im Sinne dieser Entwicklungspsychologie ist die Universität der höchste Ort, an dem man in einem unendlichen Denk- und Erkenntnisprozess das je Unvernünftige am Traditionswissen durch je neues vernünftiges Wissen zu ersetzen lernt (YO: 327; Herv. i. Orig.):

Der Schullehrer ist für den Schüler eine Autorität, auf deren Wort er sich ohne Nachprüfung verlässt; jeder Anschein von autoritärem Auftreten des Universitätslehrers hingegen bewirkt, dass der Student von seiner Lehre abgestoßen wird [...] Während also der erstere – im höheren Schuldienst – seinen Unterricht als Forschung anlegen *darf, soll* der letztere in allen seinen Vorlesungen nachweisen, dass sein Wissen aus *eigener* Forschung stammt, und er *darf* nicht nur Ergebnisse vortragen, sondern *soll* dem Hörer so weit wie nur möglich auch den Weg weisen, den er selbst gegangen ist. Auf diese Weise wird dem Schüler zu der Einsicht verholfen, was das wahre Studium ist, und er sieht in der Selbstständigkeit des Lehrers das Recht des Selbstbewusstseins anerkannt.

„Akademische Freiheit“ besteht nach Snellman in der Freiheit von äußeren und inneren Zwängen (z.B. Finanznot, Schulmeinungen) zum Zwecke einer uneingeschränkten, also selbstbestimmten kritischen Vermittlung tradierten und neuen Wissens. Die „akademische Freiheit“, die Snellman vorschwebt, räumt Studierenden zwar das Recht ein, sich Wissen auf je eigene Art und Weise selbstbestimmt anzueignen, sie verlangt jedoch zugleich, sich dabei des eigenen Verstandes zu bedienen, denn *„kein Wissen [hat] Wahrheit, wenn es dabei nicht um die Überzeugung und Einsicht des (denkenden) Subjektes geht, und kein Tun ist sittlich ohne die freie Selbstbestimmung des Subjekts“* (YO: 325; Herv. i. Orig.).

2.4 Textexegetisches Zwischenfazit

Die angeführten Aussagen belegen ausschnitthaft, dass Snellman sich ausdrücklich und vehement gegen „Pauken“ und „Büffeln“ sowie andere Formen mechanischen Lehrens und Lernens (= katholische Äußerlichkeit) wendet und ebenso nachdrücklich forschungsbasiertes Lehren und Lernen (= protestantische Innerlichkeit) einfordert, wofür ihm sokratischer Dialog, d.h. die gesprächsweise Aneignung von begründeten eigenen Überzeugungen und Einsichten, sowie Dialektik, d.h. die anspruchsvolle Denkbewegung von

These, Antithese und Synthese, Garanten sind. Ihm zufolge ist die Begeisterung der Studierenden für selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten das höchste Ziel akademischer Lehre.

Im Rückblick ist festzuhalten, dass Snellman in seiner Schrift von 1840 explizit die Freiheit von Forschung und Lehre von äußeren und inneren Zwängen sowie die Einheit von Forschung und Lehre fordert. Unter diesen Voraussetzungen begreift er akademische Autonomie als endloses Ringen um das bessere Argument und als unendliches Streben nach sittlicher Vervollkommnung. Beachtenswert sind hier insbesondere Unterschiede zur deutschen neuhumanistischen Bildungstradition bzw. zu dem, was traditionell mit dem Namen *Humboldt* verbunden wird. Snellmans Auffassungen tragen demokratische Züge, da seine Bildungsprinzipien im Kern auch auf Familie, Schule und Beruf zutreffen. Der Bauer kann gebildeter sein als Pfarrer oder Lehrer, falls diese nur Lehrmeinungen „nachleiern“. Laut Snellman *hat* man Bildung nicht, denn Bildung *bewährt* sich in einem lebenslangen selbstkritischen und verantwortungsbereiten Denken und Handeln. Weder privilegiert Snellman die Geisteswissenschaften, noch erteilt er gesellschaftlicher Nützlichkeit eine generelle Absage. Denn anders, als man das humboldtsche Diktum von „Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit“ gemeinhin auslegt, plädiert Snellman nicht für eine klösterlich abgeschiedene, selbstzweckhafte Versenkung in Erkenntnisfragen, sondern er macht sich im Gegenteil stark für die Bildung von Führungspersönlichkeiten, die tatkräftig am Aufbau des finnischen Nationalstaates mitwirken. In diesem Sinne wurde in Deutschland bereits 1960 in einer einflussreichen Schrift davor gewarnt, „an die Identität von Bildung und wissenschaftlich-funktionaler Führungsausbildung der industriellen Gesellschaft [zu] glauben“, denn „erst jenseits der Universität liegt heute der immer noch mögliche Raum“ „von Bildung im Humboldtschen Sinne“ (Schelsky 1960: 31). Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die Rekonstruktion der Humboldt- und Snellman-Rezeption(en) in Finnland weiterhin Forschungsdesiderat bleibt.

3 Ziele und Folgen des neuen finnischen Hochschulgesetzes

Am 1.1.2010 trat in Finnland ein neues Hochschulgesetz in Kraft (Finlex 2009), dessen allgemeine Ziele inzwischen zwar landläufig bekannt sind, die aber nach wie vor kontrovers diskutiert werden (Reuter 2011, 2016). Offiziellen Verlautbarungen zufolge sollen Universitäten durch das neue Gesetz in die Lage versetzt werden (Tomperi 2009a: 145),

- besser auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können,
- ihre Finanzierungsbasis selbsttätig zu erweitern,
- sich gezielt um internationale Forschungsfinanzierung zu bewerben,
- mit ausländischen Universitäten und Forschungseinrichtungen nachhaltig zusammenzuarbeiten,
- Ressourcen auf Spitzenforschung und strategische Schwerpunkte zu konzentrieren,
- die Qualität und gesellschaftliche Wirksamkeit von Forschung und Lehre zu steigern, und
- ihre Rolle im nationalen Innovationssystem zu stärken.

Ein probates Mittel, diese Ziele durch Umwandlung der Universitäten in Körperschaften öffentlichen Rechts zu erreichen, ist der Rückgriff auf Steuerungstechniken des sg. New Public Managements (NPM; s. Reuter 2011: 312–313, 2016: 105–108):

- Abschaffung des Beamtenstatus: Lehrende und Forschende werden zu kündbaren, leistungslohn-abhängigen Angestellten
- Stärkung der universitären Managementstrukturen durch professionalisierte Managerialisierung mit Rückbau akademischer Selbstverwaltung und Mitbestimmung
- Rückbau der Anzahl der Universitäten durch Fusionen, z.B. Tampere3, die aktuelle Fusion von Universität Tampere, Technische Universität Tampere und Fachhochschule Tampere
- Reorganisation universitätsinterner Einheiten (Abteilungen, Institute, Fakultäten) nach Produktivitätsgesichtspunkten
- Studienrechtbegrenzung von „lebenslang“ auf „3+2“ Jahre
- Schulungsbedarf am Arbeitskräftebedarf ausrichten.

Auf der operativen Ebene von Forschung und Lehre wirken sich diese und ähnliche manageriellen Steuerungen u.a. wie folgt aus:

- permanente Mitarbeiterkontrolle durch leistungsorientierte Entlohnung und Mittelvergabe auf Basis regelmäßiger interner und externer Forschungs- und Lehrevaluationen
- impact factor-Messung: Prämierung peer-reviewter Forschungsbeiträge in englischsprachigen A-Journalen
- Zwang zur Drittmittelinwerbung
- ECTS-Leistungspunkte basierte Beratung und Betreuung Studierender (= Pflichtberatung)
- Kopplung der Studiengangfinanzierung an regelzeitkonforme Studienabschlüsse
- Zwang zur internationalen Vernetzung und internationalen Verbundforschung.

Das neue Hochschulgesetz und die Folgen der neuen Steuerung, die sich im Alltag von Forschung und Lehre immer deutlicher abzeichnen, werden im finnischen Hochschulreformdiskurs äußerst kontrovers diskutiert.

4 Snellmans Stimme im hochschulischen Macht- und Gegendiskurs

Ziel dieser Diskursanalyse ist es, den Zusammenhang von sprachlichem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen am Beispiel des finnischen Hochschulreformdiskurses macht-analytisch zu rekonstruieren (vgl. Niehr 2014, Bendel Larcher 2015). Dabei wird die Stichhaltigkeit von am Einzeltext generierten Hypothesen (s. Reuter 2011) durch Korpusanalysen, welche wiederholte Einzeläußerungen zu Aussagen destillieren, überprüft und ihre interaktive Einbettung in die gesellschaftliche Auseinandersetzung über die Hochschulreformen (= Hochschulreformdiskurs) bestimmt (s. Reuter 2016). Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten werden nachfolgend im Rückgriff auf die qualitative Inhaltsanalyse aus einem kleinen Korpus thematisch zusammenhängender wissenschaftlicher Texte (= Primärliteratur 2) durch „Auslassung, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung“ (Mayring 1980: 472) zentrale Aussagen des Für und

Wider im finnischen Hochschulreformdiskurs extrahiert. Abschließend werden die globalen interdiskursiven Bezüge des finnischen Hochschulreformdiskurses gewürdigt.

In einem ersten Schritt ermittle ich exemplarisch an einem Einzeltext, wie im Gewirr der Stimmen hochschulischer Macht- und Gegendiskurs im Rückgriff auf *Snellman* und/oder *Humboldt* Argumente für und wider die aktuellen Hochschulreformen ins Feld führen. Aus der Fülle der Stimmen greife ich zunächst ein prominentes Beispiel aus dem Machtdiskurs heraus, und zwar eine aussagekräftige Passage aus einer Wortmeldung des Philosophieprofessors sowie früheren Rektors und Kanzlers der Universität Helsinki, Ilkka Niiniluoto (2011: 399–400):

Im Laufe der letzten hundert Jahre sind der Universität Helsinki neue Schulungsbereiche mit beruflichem Schwerpunkt eingegliedert worden, wie die Agronomen, Forstwirte, Pharmazeuten, Lehrer und zuletzt die Tierärzte. Diese Entwicklung könnte als Humboldts ursprünglichen Absichten zuwiderlaufend angesehen werden. Ich selbst interpretiere diese Sache jedoch genau umgekehrt: Die Aufnahme neuer angewandter Disziplinen in die Universität bedeutet für sie einen gewaltigen Fortschritt, denn sie sehen sich nun von dem Modell der forschungsbasierten Lehre herausgefordert. Es geht also nicht um die Niederlage der humboldtschen Idee, sondern um die Ausdehnung seines Grundmodells auf neue Sektoren.

Diese Aussagen eines mit Definitions- und Durchsetzungsmacht ausgestatteten Funktionsträgers belegen unverkennbar, dass Sinn und Zweck der gegenwärtigen Reformen im Rückgriff auf den Hochwertnamen „Humboldt“ legitimiert werden. Im Vergleich mit den Bildungsideen von Humboldt und Snellman (s. 2.4) stellt sich indes heraus, dass Niiniluotos Auffassung die selbstzweckhafte humboldtsche Bildungsidee, die weder äußere Zwänge noch „angewandte Disziplinen“ kennt, auf das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre („forschungsbasierte Lehre“) reduziert. Durch diesen selektiven Zugriff auf die Idee der akademischen Freiheit bei Humboldt (und Snellman) wird insbesondere das Moment der freien Selbstbestimmung ausgeblendet, wenn Niiniluoto weiter ausführt, dass auch nach Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes „das Ideal der Bildungsuniversität bestehen bleibt, wenn man trotz wechselnder Verwaltungsmodelle, Dienstverhältnisse und Kostenrechnungsarten am humboldtschen Grundsatz der Wechselwirkung von Forschung und Lehre festhält“ (2011: 400). Gerade an dieser Idee des Machtdiskurses, nach der die Einheit von Forschung und Lehre in keiner Weise von der äußeren Organisation der Wissenschaft berührt wird, entzündet sich die heftige Kritik des Gegendiskurses. Aus dessen Sicht widerspricht bereits die gegenwärtige Verschulung des Studiums den Ideen Humboldts und Snellmans, da sie Studierenden kaum noch Spielraum für eigene Entscheidungen gewährt: „In order for teaching to be real university teaching in Snellman’s sense, it should start with the recognition of the students as selves, as persons who can decide for themselves“ (Himanka 2012: 527; s. auch Himanka 2013).

Nachfolgend präsentiere ich nun die Liste inhaltsanalytisch ermittelter, wiederholt im Gegendiskurs vorgebrachter Einwände gegen Aussagen des Machtdiskurses, welche an dem

erwähnten kleinen Korpus von Übersichtsdarstellungen (s. Primärliteratur 2) gewonnen wurden. Diese Darstellungen gleichen in der Regel die vom Machtdiskurs lancierten Ideen und Visionen kritisch mit den faktischen Veränderungen im hochschulischen Forschungs- und Lehralltag ab und gründen ihre Gegenargumente auf die von ihnen ermittelte Differenz von propagierter Idee und erfahrener Realität:

- Qualitätssicherungssysteme, Zwangsberatung, Zwangsbetreuung, permanente Präsenz- und Studierfolgskontrollen sowie der starke Einfluss von Verbleibstudien auf die Lehre führen zu einer Verschulung, die Studierenden keinerlei Spielraum mehr lässt für die eigenverantwortliche Entwicklung eigener Lern- und Forschungsinteressen.
- Die Kopplung der universitären Studienprogrammfinanzierung an schnelle Studienabschlüsse führt zu Qualitätsverlusten in der Lehre. In der Folge wird Forschung auf Kosten der Lehre durchgeführt.
- Die strategische Ausrichtung aller hochschulischen Ziele an Hochschulrankings führt allseits zur Ersetzung intrinsischer Motivation durch extrinsische Motivation.
- Die gesamte universitäre Forschung und Lehre wird nach dem Vorbild der Naturwissenschaften reorganisiert. Die regulative Idee der Einheit der Wissenschaft schlägt sich nieder in der Nivellierung disziplinärer Kulturen.
- Infolge der Orientierung an den Naturwissenschaften wird die wissenschaftliche Monografie abgewertet und Beiträge in englischsprachigen A-Journalen werden aufgewertet.
- Die Favorisierung der MINT-Disziplinen bedingt die Marginalisierung der Humanwissenschaften.
- Die Aufwertung von Verbundforschung in internationalen Teams führt durch Angleichungs- und Imitationseffekte zu risiko- und innovationsarmer Mainstreamforschung.
- Das Exzellenzethos durchbricht das bislang an finnischen Hochschulen geltende Gleichheitsethos und löst den sg. Matthäuseffekt aus: Wer hat, dem wird gegeben, wer nichts vorzuweisen hat, dem wird auch noch das Letzte genommen.
- An der Schnittstelle von Wissenschaft und Verwaltung wird die hegelianisch-snellmansche Leitidee vom „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ außer Kraft gesetzt.
- Die Machtkonzentration bei der Universitätsleitung führt zur Kommandowirtschaft, da das Universitätsmanagement von oben nach unten durchregiert und abweichende Eigeninitiative erstickt.

Spürt man den intertextuellen Verweisen in den Korpustexten nach, stellt sich ferner heraus, dass die finnischen Hochschulreformen kein singuläres Ereignis darstellen, da sie einem weltweit erprobten Veränderungsmuster folgen (z.B. Patomäki 2009, Ward 2012, Reuter 2016). Der interdiskursive Abgleich von Idee und Realität ergibt, dass der Machtdiskurs in Finnland im Begriff ist, das „kontinentaleuropäische Universitätsverständnis“ mit seiner „Idee von Bildung durch Wissenschaft“ durch das utilitaristisch-pragmatistisch geprägte „atlantische Universitätsverständnis“ mit „kanonischer Wissens- und Kompetenzvermittlung“ zu ersetzen (Lenzen 2015: 20-21, 73), obwohl er auf rhetorischer Ebene vorgibt, genau dies nicht zu tun. Mit anderen Worten: Legitimiert der Machtdiskurs die Auswechslung der Universitätsideen einwandimmunisierend unter Berufung auf Autoritäten wie Snellman und/oder Humboldt, so entlarven die Stimmen des Gegendiskurses diese rhetorische Strategie als mehr oder weniger gezielte Irreführung. Die Unterschiede

zwischen der alten und der neuen Universitätsidee bringt Übersicht 2 durch die Kontrastierung alter und neuer universitärer Leitbegriffe idealtypisch auf den Punkt.

Übersicht 2. Universitätsdiskurse und Autonomiesemantiken um 1800 und 2000
(Kaldewey 2013: 302)

	Die klassische Idee der Universität (~ 1800)	Das Managementmodell der Universität (~ 2000)
Autonomie des Individuums	>Bildung durch Wissenschaft< >Versittlichung des Menschen< >Freiheit und Einsamkeit<	>Wissenschaftliche Ausbildung< >Unternehmerisches Selbst< >Kreativität und Innovation<
Autonomie der Universität	>Universität als Idee und Institution< >akademische Selbstverwaltung<	>Universität als Organisation< >Managerialisierung<
Autonomie der Wissenschaft	>Reine Wissenschaft< >Wissenschaft als Selbstzweck< >Dienst an der Wissenschaft<	>Grundlagenforschung< >Wissenschaft als Gemeingut< >Gesellschaftliche Verantwortung<

Ein weiteres Ergebnis des Nachspürens intertextueller Verweise ist, dass finnischer Hochschulreformdiskurs und internationaler Globalisierungsdiskurs interdiskursiv eng miteinander verflochten sind (z.B. Patomäki 2009, Reuter 2011, 2016). Aus narratologischer Sicht etwa gilt die Erzählung vom Fall der Berliner Mauer und dem Ende der Zweiteilung der Welt mit der Folge, dass Ereignisse am einen Ende des Erdballs Wirkungen an seinem anderen Ende zeitigen, als das „Sockelnarrativ“, aus dem sich die Sekundärnarrative der „globalen Konkurrenz“ und der „globalen Gerechtigkeit“ ableiten (Schreiber 2015: 34–36). Auch ohne weitere Analysen zeichnet sich im vorliegenden Fall bereits ab, dass der hochschulische Machtdiskurs unmittelbar an das „Narrativ der globalen Konkurrenz“ und der Gegendiskurs unmittelbar an das „Narrativ der globalen Gerechtigkeit“ anschließt bzw. anschließbar ist. Dieser Zusammenhang verdient weitere Aufmerksamkeit.

5 Studentische Lektüren der Snellman-Schrift

Auf Anregungen in der Primärliteratur 2 habe ich im Herbst 2016 in einem Kurs zum „Wissenschaftlichen Arbeiten“ 17 Teilnehmende (12 finnische, 5 internationale Studierende) um eine Lektüre der finnischen Snellman-Schrift gebeten. Gemäß der Idee des forschungsbasierten Lehrens und Lernens (Reuter & Reuter 2015) hatte ich vorab u.a. am Beispiel der Entwicklung eigener Forschungsfragen und eigener Forschungsdurchführung zum Thema „Hochschulreformdiskurs“ (= Reuter 2016) ausgeführt, wie verschiedene Phasen des Forschungsprozesses beschaffen sein können und was Studierende idealiter tun müssten, um ihre Masterarbeiten als Berichte über eigene Forschungen abfassen

zu können. In diesem Zusammenhang habe ich die Teilnehmenden gebeten, die Snellman-Schrift zu lesen und innerhalb von 2 Wochen schriftlich Auskunft darüber zu geben, ob bzw. welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie zwischen der von Snellman geforderten Universität und der aktuellen Universitätswirklichkeit sehen. Die Lektüreergebnisse fasse ich kurz zusammen:

- Keine (finnische) Studierende kannte die Snellman-Schrift oder die Herkunft der finnischen akademischen Bildungsidee.
- Internationale Studierende hatten eine diffuse Vorstellung davon, was Humboldts akademische Bildungsidee sein könnte.
- Finnische Studierende konnten zwar das snellmansche Vokabular auf Deutsch wiedergeben, aber Sinn und Zweck der snellmanschen Aussagen blieben ihnen fremd und verschlossen.
- Die studentische Verständnislosigkeit äußerte sich in ihrer Definition von „akademischer Freiheit“: einzig „Anwesenheitspflicht“ und „Hausaufgaben“ beschneiden ihre „Freiheit an der Uni“, ansonsten „ist alles gut“ an der neuen Universität.
- Allein Studierende aus dem deutschen Sprachraum bemängelten die Verschulung der finnischen Lehre, insbesondere die nach ihrer Meinung fehlende mündliche Mitarbeit finnischer Studierender in Lehrveranstaltungen.

Obwohl es sich bei der beobachteten Gruppe nur um einige Germanistikstudierende handelt, scheint ihr Verhalten für die oftmals beklagte „Kundenmentalität“ (Piitulainen 2011: 30) großer Teile der heutigen finnischen Studentenschaft symptomatisch zu sein: Studierende verstehen sich in erster Linie als „Kunden“ der Universität, welche einzig das zentrale studentische Bedürfnis nach einer schnellen, zukunftsfähigen Ausbildung zu befriedigen hat. Diskursanalytisch gwendet impliziert dieses kleine Beispiel aus der akademischen Lehre, dass viele finnische Studierende offenbar nicht am aktuellen Hochschulreformdiskurs teilnehmen und daher die durch den Bologna-Prozess aus der Taufe gehobene Unternehmensuniversität unbemerkt als alternativlos affirmieren.

6 Fazit

Allgemeines Ergebnis der exemplarischen Diskursanalyse ist, dass der hochschulische Machtdiskurs mit der Durchsetzung der unternehmerischen Universität genau jener Spielart des Utilitarismus zum Sieg verhilft, die Snellman mit seinen Ideen von „Bildung durch Wissenschaft“ und „akademischer Freiheit“ mit allen Mitteln zu verhindern suchte. Ob die Argumente des Gegendiskurses überhaupt noch Gehör finden und so verfangen, dass die ‚Ökonomisierung von Bildung und Universität‘ (Fohrmann 2016) stellenweise korrigiert wird, müssen differenzierte Anschlussforschungen erweisen.

Primärliteratur 1

- Snellman, Johann Wilhelm (1840). *Om det akademiska studium*. Stockholm: Zacharias Hæggström.
Snellman, Johann Vilhelm (1840/1932). *Yliopistolliisesta opiskelusta*. Teoksessa: *J.V. Snellmanin kootut teokset. Osa I: Filosofia kirjoituksia*. Ins Finnische übertragen von Jalmari Edvard Salomaa. Helsinki: WSOY, 311–338.

Snellman, Johann Wilhelm (1841). *Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit*. Tübingen: Ludwig Friedrich Fues. Snellman, Johan Vilhelm (1842/1984). *Deutschland. Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder 1840–1841*. 2 Bände. Band 1. Aus dem Schwedischen (= Tyskland, skildringar och omdömen från resa 1840–1841) von Anne-Marie Hinderling Eliasson und Robert Hinderling. Stuttgart: Klett-Cotta / Helsinki: Otava.

Primärliteratur 2

- Aarrevaara, Timo, Ian R. Dobson & Camilla Elander (2009). Brave New World: Higher Education Reform in Finland. *Higher Education Management and Policy* 21/2, 1–18.
- Himanka, Juha (2012). The University as a Community of Selves: Johan Vilhelm Snellman's "On Academic Studies". *Higher Education* 64, 517–528.
- Himanka, Juha (2013). University Curriculum – Recent Philosophical Reflections and Practical Implications. *Creative Education* 4, 517–528.
- Kantasalmi, Kari (2013). Sivistysyliopisto organisaatiossa ja tutkijakoulureformissa [Die Bildungsuniversität in der Organisation und in der Reform der Doktorandenschulung]. *Tieteissä tapahtuu* 2, 33–39.
- Karvonen, Erkki, Terttu Kortelainen & Jarmo Saari (2014). *Julkaise tai tuhoudu! Johdatus tieteelliseen viestintään* [Publish or perish! Einführung in die wissenschaftliche Kommunikation]. Tampere: Vastapaino.
- Kauppi, Pekka (2017). *Kahlittu yliopistomme. Miten vapaudumme byrokratiasta ja opetuksen ylenkatsomista* [Unsere gefesselte Universität. Wie wir uns von Bürokratie und Geringschätzung der Lehre befreien]. Helsinki: Into.
- Niiniluoto, Ilkka (2011). Humboldtin jalanjäljillä [Auf Humboldts Fußspuren]. Teoksessa: *Dynaaminen sivistysyliopisto. Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987-2010* [Die dynamische Bildungsuniversität. Hundert Reden und Schriften aus den Jahren 1987-2010], 398–400. Toim. Ilkka Niiniluoto. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojajärvi, Jussi & Liisa Steinby Toim. (2008). *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella* [Das Ich und die Kräfte des Marktes. Individuum, Kultur und Gesellschaft in der Ära des Neoliberalismus]. Helsinki: Avain.
- Patomäki, Heikki (2009). Yliopisto konkreettisenä utopiana: kokemuksia Turusta Nottinghamiin ja Helsingistä Melbourneen [Die Universität als konkrete Utopie: Erfahrungen von Turku bis Nottingham und von Helsinki bis Melbourne]. In: Tomperi (2009), 25–43.
- Tomperi, Tuukka (2009a). Yliopistolaki taustoineen. Koulutuspoliittinen tarkastelu [Das Hochschulgesetz und sein Hintergrund. Eine ausbildungspolitische Sichtung]. In: Tomperi (2009b), 145–202.
- Tomperi, Tuukka (Hrsg.) (2009b). *Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta* [Eine akademische Frage? Die Kritik des Hochschulgesetzes und der Streit um die neue Universität]. Tampere: Vastapaino.

Forschungsliteratur

- Bendel Larcher, Syvia (2015). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Finlex (ed.) (2009). *Yliopistolaki* [Hochschulgesetz] 24.7.2009/558 [zitiert 25.4.2017]. Abrufbar unter: www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/200905558
- Fohrmann, Oliver (2016). *Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung*. Bielefeld: Transcript.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2017). *Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Beck.
- Kaldewey, David (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: Transcript.
- Lenzen, Dieter (2015). *Eine Hochschule der Welt. Plädoyer für ein Welthochschulsystem*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Philipp (1980). Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 468–475. Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Neureuter, Hans Peter (1984). Johan Vilhelm Snellman: Leben, Werk, Deutschlandreise. Ein Beitrag zur finnisch-deutschen Geistesgeschichte. In: Johan Vilhelm Snellman (1842/1984), Band 2, 517–653.
- Niehr, Thomas (2014). *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Piitulainen, Marja-Leena (2011). Zur Lage der finnischen Germanistik gestern und heute. In: *Umbrüche in der Germanistik. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009*, 25–31. Hrsg. Withold Bonner & Ewald Reuter. Frankfurt am Main: Lang.
- Reuter, Brigitte & Ewald Reuter (2015). Die studentische Hausarbeit in transnationaler Perspektive. Textfunktion und IMRAD-Schema. In: *Kurze Texte und Intertextualität. Ausgewählte Beiträge der GeoText-Konferenz vom 26.9. bis 27.9.2013 in Vaasa*, 93–108. Hrsg. Mariann Skog-Södersved, Ewald Reuter & Christian Rink. Frankfurt am Main: Lang.
- Reuter, Ewald (2011). Veränderungskommunikation in Hochschulen – Die sprachliche Inszenierung universitären Organisationswandels. In: *Sprache und Ethik. VAKKI-Symposium XXXI. Vaasa 11.–12.2.2011*, 209–320. Hrsg. Niina Nissilä & Nestori Siponkoski. Vaasa: Universität Vaasa [zitiert 25.4.2017]. Abrufbar unter: http://www.vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Reuter.pdf
- Reuter, Ewald (2016). Globaler Systemwechsel an Hochschulen. Die kommunikative Durchsetzung universitären Organisationswandels am Beispiel einer finnischen Mitarbeiterzeitung. In: *Gesellschaften in Bewegung. Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten*, 105–124. Hrsg. Ernest W.B. Hess-Lüttich, Carlotta von Maltzan & Kathleen Thorpe. Frankfurt am Main: Lang.
- Schelsky, Helmut (1960). *Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Frage der deutschen Universität*. Münster: Aschendorff.
- Schreiber, Dominik (2015). *Narrative der Globalisierung. Gerechtigkeit und Konkurrenz in faktualen und fiktionalen Erzählungen*. Wiesbaden: Springer.
- Ward, Steven C. (2012). *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. London: Routledge