

Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien¹

Heinz-Elmar Tenorth
Berlin

Über Bildung überhaupt, auch über das Selbstverständnis der Universität kann man in der deutschsprachigen Semantik über das Hochschulsystem nicht reden, ohne den Berliner Philosophen, Politiker und Universitätsgründer Wilhelm von Humboldt (1767-1834) zu bemühen: „Einsamkeit und Freiheit“, das wurde zum bekanntesten Zitat,² wenn man mit Hum-

boldt sagen wollte, dass die Universität ohne individuelle Forschungsleistung und Autonomie gegenüber dem Staat nicht handlungsfähig sein kann. Die „Einheit von Forschung und Lehre“ gehört ebenfalls in diesen Traditionsbestand, geeignet, die spezifische Lernkultur zu charakterisieren, die zu einer modernen Universität gehören sollte. „Collegienhören“, auch das sagt Humboldt, ist dann „eigentlich nur zufällig“, wesentlich sei, „dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließend dem wissenschaftlichen Nachdenken

¹ Überarbeitete und um Literaturhinweise ergänzte Fassung des Vortrags beim Münchener Seminar 2009 des Collegium Generale der Universität Bern, Schloss Münchenwil, 24.4.2009.

² Prominent vor allem durch die Analyse von Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (1960), 2. Aufl. Düsseldorf 1970.

an einem Ort widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt“.³ Diese in intellektueller Arbeit vereinte „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ definiert die Universität, und sie ist zugleich „universitas litterarum“, repräsentiert also alle Wissenschaften, unter dem Anspruch, sie zum Thema von Forschung zu machen.

„Bildung“, und zwar als Form der Selbstkonstruktion des Subjekts, kommt dabei als Thema zweifach ins Spiel, einerseits als Lebensform, als die *societas scholarum*, andererseits als Medium, im Wissen, als forschende *universitas litterarum*, wenn Humboldt die Aufgabe der Universität und des Studiums nennt und von da aus die Leistung der Wissenschaft für die lehrenden und studierenden Individuen beschreibt, und zwar mit einer sehr starken These: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter aus, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“⁴ Der Kontext verdeutlicht weiter, dass Humboldt von dieser Perspektive aus die spezifische Funktion der Universität insgesamt bestimmt: „Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium ... zu verknüpfen.“

Eine so ambitionierte Programmatik erzeugt natürlich Folgeprobleme, schon in der schlichten, aber für die Moderne typischen Frage, wie denn eine solche Leistung möglich ist. Zumindest zwei Fragen bedürfen dann der konzeptioneller Klärung, zuerst, wie sich dieser seltsame Pleonasmus – die „objective Wissenschaft“ – verstehen und das damit implizierte Wissen charakterisieren lässt, sowie ferner, wie denn die soziale Form und die institutionelle Organisation gestaltet sein müssen, die „den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium ... verknüpfen.“ Es sind, wie man leicht erkennt, die Grundfragen der Universität. Sie thematisieren ihre Funktion in Bezug auf das Wissen, vor allem in Differenz zu Schule und Akademie, und sie fragen nach der Form, die sich die Universität gibt.

Natürlich haben die Zeitgenossen in Preußen nach 1806, aber auch schon vorher, diese Probleme ebenfalls gesehen. Sie haben sie inten-

³ Wilhelm von Humboldt: Königsberger Schulplan. (1809), in: ders., Werke, Ed. Flitner/Giel, Darmstadt 1966, Bd. IV, S. 168-187, hier S. 171.

⁴ Wilhelm von Humboldt: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke, Ed. Flitner/Giel, Darmstadt 1966, Bd. IV, S.255-266, hier S. 258.

siv und sehr kontrovers diskutiert, so dass man die Optionen erkennen kann, die sich für das Ziel „Bildung durch Wissenschaft“ zunächst in der Gründungsphase der modernen Universität ergeben. (Nur am Rande: Ich nehme in den folgenden Überlegungen die Berliner Universität unter diesem Etikett, obwohl ich natürlich auch die Diskussion über den „Mythos Humboldt“⁵ kenne und die historische Alternative in Europa, das französische Universitätsmodell. Aber erst jüngst hat Walter Rüegg, der neutrale Schweizer Beobachter, das deutsche Modell nicht nur in seiner gebrochenen Geschichte, sondern auch in seiner exemplarisch folgenreichen und breit wirkenden Funktion wieder hervorgehoben,⁶ und das rechtfertigt solche Gleichsetzung). Ein Rekurs auf die Geschichte liegt aber auch deswegen nahe, weil sich das – „Bildung in der Universität“ – in seinen Dimensionen von der deutschen Diskussion aus sehr gut entfalten lässt, auch wenn man es von hier aus nicht mehr allein lösen kann. Ich beginne deshalb mit einem historischen Rückblick auf Versprechen und Programme (I.), frage dann nach der Realität (II.) und gebe anschließend – nach der Verbreitung gehöriger Skepsis über die Praxis der deutschen Universität – doch einen historisch fundierten Vorschlag, was denn Bildung im Medium der Wissenschaft heute heißen könnte (III.).

I. Versprechen und Programme

Für die erste Frage, das Organisationsproblem, ist der Streit zwischen Humboldt und Schleiermacher auf der einen, Fichte auf der anderen Seite signifikant.⁷ Dabei gelingt es den beiden, Fichtes quasi-terroristische Pläne der Kasernierung und Uniformierung der Studierenden und des Primats der Erziehung zugunsten der Freiheit der Universität, des Primats der Forschung und der selbstbestimmten Lebensform der Studierenden zu entscheiden. Das zweite Problem, das des Wissens, ist dabei noch ungeschlichtet, schon weil Schleiermacher zwar die Philosophie – und die phi-

⁵ Dazu gehören die Arbeiten von Sylvia Paletschek bis Dieter Langewiesche, die einschlägigen Sammelbände von Mitchell Ash bis Rüegg; all das kann ich nicht ausführlich thematisieren, auch weil es für mein Thema systematisch bedeutungslos ist, da die Bildungsambition international existiert (vgl. weiter unten).

⁶ Walter Rüegg: Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: ders. (Hrsg.), Geschichte der Universität in Europa. Bd. III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945), München 2004, S. 17-41.

⁷ Die einschlägigen Texte sind leicht greifbar in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Von J. Engel, J.B. Erhard, F.A. Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.F. Savigny, W.v. Humboldt, G.F.W. Hegel, hrsg. von Ernst Müller, Leipzig 1990.

losophische Fakultät – genauso wie Fichte lobt (die Philosophische Fakultät sei allein die „eigentliche Universität“ und „die Herrin der übrigen“, so Schleiermacher 1808⁸), aber ansonsten viel zu freiheitlich denkt, um sein Bild der Universität mit Gewalt durchzusetzen, und auch, weil er einer anderen Wissenschaftslehre folgt. In der Verfassung der Universität – noch nicht: in ihrer Lehrverfassung! – setzt sich aber zunächst Schleiermacher durch (nicht ohne spätere Kritik an der fehlenden Staatsorientierung, z.B. selbst bei René König⁹). Das zweite Thema, die Bestimmung der Bildung durch die „objective Wissenschaft“, wird auch nicht nur in Berlin kontrovers erörtert oder erst erfunden und gelöst, im Gegenteil. Die Frage nach dem Status des spezifisch universitären Wissens gehört zu den zentralen Themen in der Debatte über die neuen Universitäten und die Notwendigkeit einer Universitätsreform seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert; und diese Frage bleibt auch nach der Berliner Gründung kontrovers – durchaus verständlich angesichts der dominierenden Antworten.

Die Texte der Reformer, nach 1800 in Berlin, vorher in Halle, Göttingen oder Jena, behandeln das Thema unter unterschiedlichen Titeln. „Bildung“ ist dabei zentral, aber nicht immer Titelbegriff. „Über die Methode des akademischen Studiums“ heißt Schellings berühmte Vorlesung, die er 27-jährig 1802 in Jena gehalten hat, und die bezeichnenderweise unter dem Titel „Studium Generale“ 1954 publiziert wurde, als sich das Bildungsproblem neu stellte. Damals wie bei Schelling ging es nicht um die Ausbildung der akademischen Berufe, der Pfarrer, Theologen oder Juristen und dann der Oberlehrer, sondern um den „Beruf“ der Wissenschaft und der akademischen Eliten. Fichte hatte, ebenfalls in Jena, 1794, entsprechend „Über die Pflichten des Gelehrten“ gesprochen, 1805 in Erlangen „Über das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit“ und bei seinem Antritt in Berlin 1810 „Über die Bestimmung des Gelehrten“. In all diesen Texten dominiert neben dem theoretischen Problem des Wissens sogleich die soziale Referenz in der Bestimmung von Wissenschaft, Wissen und Studium. Es geht nicht nur um Philosophie, ihre Form und ihren Status, sondern zugleich immer auch um Elitenkonstruktion, d.h. hier um Eliten innerhalb und außerhalb der Universität. Schließlich: selbstredend sieht man immer auch die Themen definierende Funktion des deutschen

⁸ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808, in: Pädagogische Schriften, hrsg. von Erich Weniger/Theodor Schultze, Bd. II, Düsseldorf/München 1957, S. 81-139, hier S. 110, 113.

⁹ René König: Vom Wesen der deutschen Universität (Berlin 1935), neu hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Hans Peter Thurn, Opladen 2000.

Idealismus zwischen Tübingen, Jena und Berlin; Hegel mischt sich natürlich auch immer ein, seit er in Jena habilitiert wurde.¹⁰

Das Bild der Universität, das dabei entsteht, und die Leitidee des Studiums, die dabei formuliert wird, ist nicht fachliche Ausbildung, sondern Philosophie und Reflexion, wie Schelling sagt: der „absolute Begriff der Wissenschaft“, das „Wissen alles Wissens“, das „Urwissen“, und vor allem: die Form der „Bildung“, die der Studierende braucht, um nicht im „Chaos“ der Universität „ohne Kompaß und Leitstern“ unterzugehen. „Der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach muß also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaft vorangehen“; nur sie könne – wie in der ersten Vorlesung gleich zu Beginn gesagt wird – als Ursprung einer „allseitigen und unendlichen Bildung“¹¹ fungieren, als deren Bestimmung (der spätere Herausgeber Glockner) die „Erfassung des wesentlichen Kerns aller Wissenschaft“ herausstellt. Diese Aufgabe soll die Philosophie wahrnehmen.

Schelling spricht ihr damit gegenüber den reinen Fachstudien – angewidert spricht er vom „Ekelnamen der Brotwissenschaften“ – eine Funktion zu, die Schiller am 26. und 27. Mai 1789 in seiner Antrittsvorlesung in Jena¹² mit einem Dual, zwischen „Brotgelehrten“ und „philosophischem Kopf“ als disjunkte Klassen von Studierenden, ebenfalls aufgenommen hatte.¹³ Schiller erhofft sich 1789, dass die Studierenden zu dem „reichen

¹⁰ Über den Kontext und die Theorie zu diesem Thema jetzt – material wie analytisch bewundernswert – Dieter Henrich: Grundlegung aus dem Ich. Untersuchungen zur Vorgeschichte des Idealismus, Tübingen/Jena 1790-1794. 2. Bde., Frankfurt a.M. 2004.

¹¹ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: Über die Methode des akademischen Studiums. (1802), neu unter dem Titel: F.W.J. Schelling: „Studium Generale“. Stuttgart 1954, hier S. 21, das Zitat des Herausgebers S. 21, Anm. 1.

¹² Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, in: ders., Werke in drei Bänden, Ed. H.G. Göpfert. Bd. II, München 1966, S. 9-22; für die Unterscheidung bes. S. 10: „Anders ist der Studirplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet. Jener, dem es bei seinem Fleiß einzig und allein darum zu tun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denn er zu einem Amte fähig und der Vorteile desselben teilhaftig werden kann, der nur darum die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um dadurch seinen sinnlichen Zustand zu verbessern und eine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen, ein solcher wird beim Eintritt in seine akademische Laufbahn keine wichtigere Angelegenheit haben, als die Wissenschaften, die er Brotstudien nennt, von allen übrigen, die den Geist nur als Geist vernügen, auf das sorgfältigste abzusondern. Alle Zeit, die er diesen letztern widmete würde er seinem künftigen Berufe zu entziehen glauben ...“

¹³ Schelsky 1970, a.a.O., S. 61ff. bezeichnet Schillers „Antrittsrede“ deshalb auch als „die früheste der Universitätsschriften“ (und man darf vermuten, dass der Student und Jenenser Gelehrte Schelling die Unterscheidung kannte, als er 1802 seine eigene Antrittsvorlesung hielt).

Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit“ beitragen, „wie verschieden auch die Bestimmung sei, die in der bürgerlichen Gesellschaft Sie erwartet – etwas dazusteuern können Sie alle!“¹⁴ Wir wissen allerdings auch, das Schiller später, wenn er „Bildung“ als Waffe gegen „Entfremdung“ einführt, nicht in der Wissenschaft oder der Philosophie, sondern in Kunst und ästhetischer Erziehung die Rettung suchte.

Das Thema des Wissens und seiner Rangordnung und Funktion wurde auch schon 1798 im „Streit der Fakultäten“ von Kant behandelt. Dort wird – sehr kritisch gegenüber den anderen Fakultäten und vor allem gegenüber den Funktionsimperativen der staatsabhängigen Berufe – der Philosophischen Fakultät die Aufgabe zugeschrieben, der reinen Fachorientierung der drei oberen Fakultäten, der Theologischen, Medizinischen und Juristischen, die allgemeinemenschliche Perspektive der „wahren Bildung“ entgegen zu stellen und sie damit zu humanisieren und theoretisch zu legitimieren.

Ganz unverkennbar ist in diesen Texten nicht die konkrete Lehrform und -praxis der Professoren das zentrale Thema, auch nicht die berufsbezogene Ausbildung der Studierenden, sondern die Funktion der Wissenschaften und der akademischen Berufe sowie der Forschung überhaupt und damit die spezifische Rolle der Universitäten innerhalb von Wissenschaft und Staat. Fichte z.B. nennt sie die „Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs“, Humboldt reflektiert über „forschende Lehre und die lehrende Forschung“, Schleiermacher grenzt die Universität ab gegen „den bloßen Mechanismus des Lebens“. Erst das bezeichnet die Erwartungen, mit denen die Studierenden im „Studium“ konfrontiert werden sollen. In Schleiermachers überzeugender Begründung ist das eine Praxis, die aus der je einzelwissenschaftlichen Arbeit heraus erwächst; denn das sei „ein ganz neuer geistiger Lebensprozeß“:

„Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen *auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will*, so dass es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben dadurch das

¹⁴ Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, a.a.O., S. 22.

Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich heraus zu arbeiten, das ist das Geschäft der Universität.“¹⁵

Humboldt und Schleiermacher plädieren deshalb für die „Freiheit“ des Studiums; das „Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler“ sei für die Befruchtung der Forschung unentbehrlich. Hier wird nicht pädagogisiert, sondern durch Wissenschaft und Forschung erzogen: „Denn wer in der Tat Wahrheit sucht, und andere sollten doch nicht sein Mitglieder dieser Anstalt, der ist auch in sich selbst sittlich und edel.“

Das hat nicht nur für das Wissen, sondern vor allem auch für das Bild der Studierenden, das in diesen frühen Universitätsschriften gezeichnet wird, Konsequenzen, die ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Der erste frei gewählte Rektor der Berliner Universität, der Philosoph Fichte, spricht 1811 in seiner Antrittsrede für das Rektorat „Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit“,¹⁶ die er sich vorstellen kann. Für Fichte ist es nicht, wie man vielleicht erwartet, der Staat, der stören mag, wenn er in den antizipierten Erziehungsstaat der Gelehrten eingreift; es ist primär, nahezu allein die „Störung“, die von den Studierenden ausgeht, dann nämlich, wenn sie sich dem Anspruch der Universität nicht gewachsen zeigen, sondern dem „Unfug“ hingeben. Das bedeutet für Fichte, dass der Student den „Beruf“ des Studierens verfehlt, „sich für Studierende ausgiebt“, ohne es zu sein¹⁷ und damit die „Freiheit“ der Universität zerstört.¹⁸ Bildung verspricht die Universität nur dem, der sich der Logik der Universität unterwirft – dem wahren Wissen. Auch hier retten Humboldt und Schleiermacher die Studierenden vor Fichtes Regulierungswut.

So weit, so emphatisch, so gut, so viel zitiert. Aber man muss natürlich die Frage aufwerfen, ob man hier mehr als kulturelle Idiosynkrasien sieht, also auch mehr als die erneuten Wirkungen des „semantischen Gefängnisses“ (Georg Bollenbeck), in das sich die gelehrte Welt in Deutschland begibt, wenn sie der Semantik von Bildung folgt. Deshalb ein kleiner Exkurs: Ist das alles, so die Frage, nicht doch nur ein deutsches Phänomen, die Rede von „Bildung durch Wissenschaft“ und „Bildung in der Universität“ genau so wie die gesamte Semantik der Bildung?

¹⁵ Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken, in: Gelegentliche Gedanken..., a.a.O., S. 177f., Herv. H.-E.T.

¹⁶ Johann G. Fichte: Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit. Eine Rede beim Antritte seines Rektorats an den Universität Berlin den 19ten Oktober 1811 gehalten von J.G. Fichte, der Philosophie Doktor und ordentlicher Professor. Berlin 1812, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 12, S. 357-375.

¹⁷ Ebd., S. 361f.

¹⁸ Ebd., S. 366.

Das mag man meinen, wenn man den Worten folgt; fragt man aber nach funktionalen Äquivalenten in der Konstruktion des Wissens und in der Diskussion über die wünschenswerte Gestalt, die antizipierte Idee und die notwendige Reform der Universität, dann sind solche Erwartungen schon im 19. Jahrhundert keineswegs nur eine deutsche Besonderheit. Offenkundig findet man nicht einmal einen Sonderweg, wenn man beiden Pfaden folgt, dem Formproblem, also der Konstruktion des Subjekts, zumal der gesellschaftlichen Eliten, im Medium der Wissenschaft zum einen, der Qualifizierung des Wissens in seiner fundierenden Funktion, im Blick auf die Einheit und Allheit des Wissens, zum anderen. Im historischen Kontext und auf der Suche nach funktionalen Äquivalenten bekommt man zwar mehr als eine Antwort, aber doch strukturell vergleichbare Antworten. So wie sich, bildungstheoretisch, das Thema der Selbstkonstruktion des Subjekts, die individuelle Seite der Bildung, im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht nur in Deutschland findet, sondern zumindest auch in Schottland und bei Shaftesbury,¹⁹ so ist die Universität auch außerhalb Deutschlands im 19. Jahrhundert als Medium der Selbstkonstruktion des Menschen thematisch, und zwar in mehrfacher Gestalt:

- John Henry, Kardinal Newman, Gründer katholischer Universitäten und ihr Theoretiker, verdient zuerst Erwähnung,²⁰ schon weil er, funktional äquivalent zu Fichte, die Dimension des wahren Wissens ins Spiel bringt; „teaching universal knowledge“ ist sein Thema. Auch für ihn bestimmt im Unterschied zur Akademie²¹ der Primat der Erziehung, nicht Forschung die Arbeits- und Lebensform der Universität („diffusion and extension of knowledge rather than the advancement“). Newman beruft sich auf Kirche und Religion, wenn er seine Bildungsidee²² begründet und sie natürlich dem ordinären Bezug auf den Beruf entgegengesetzt, „liberal education“ ist insgesamt der Titel. Das zeigt, woher die Institution und die antizipierte Lebensform ihre Geltung („integrity“) gewinnen.

¹⁹ Vgl. Rebekka Horlacher: „Bildung“: Nationalisierung eines internationalen Konzeptes, in: R. Casale/D. Tröhler/J. Oelkers (Hrsg.), Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen 2006, S. 199-213.

²⁰ John Henry Newman: The Idea of a University. Defined and Illustrated (1852), Neudruck der Ausgabe von 1873: London/Tokyo 1994.

²¹ Ebd., p. xiii.

²² Newman, ebd., spricht von „cultivation of mind“ (p. xvi), „it brings the mind into form“; Funktion der Institution sei „to impress upon a boy’s mind the idea of science, method, order, principle, and system“ (p. xix).

- Es ist auch kein Zufall oder isoliert, dass Newman in dieser Absicht die klassischen Studien als Teil der Oxford-Kultur insgesamt verteidigt, ja dass er antizipierend vorwegnimmt, was in Deutschland erst später unterstellt (und heute aktualisiert²³) wird, dass es – anders als bei Humboldt oder Schleiermacher – jetzt ausgezeichnete Bildungsgüter gäbe, die alten Sprachen vor allem. In den Kontext der Elitenrekrutierung und -qualifizierung gehören seine Thesen auch, weil er eindeutig voraussetzt, dass die zweckfreie Bildung, orientiert allein am klugen, gebildeten, zivilisierten Bürger, nicht am Beruf, das wirkliche Ideal darstellt.
- In den Kontext von Bildung in der Universität gehört natürlich auch die Reformdebatte an den us-amerikanischen Universitäten des ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhunderts, in der geklärt werden soll, wie die Bildung der Eliten zu geschehen habe. Es ist dann (neben Verabredungen über die Rekrutierungsformen) im wesentlichen ein neues Undergraduate-Programm und die Durchsetzung des *western canons* einerseits, der Lebensform des *college* andererseits, mit denen man die Lösung sucht. Bei den Rekrutierungsmustern dominiert aber weiterhin nicht Leistung und das meritokratische Prinzip der Auslese, hier bleibt es vor allem in den Eliteeinrichtungen der *ivy league* bei den bewährten Vorurteilen, d.h. bei einer antisemitischen, antifeministischen und rassistischen Selektion, die Alumni und ihre Kinder begünstigt und konstant dafür sorgt, dass auch „the stupid sons of the rich“ studieren können.²⁴
- Bildung als Ambition bestimmt aber auch den Reformdiskurs der Universitäten in Frankreich seit Victor Cousin. Die Konstruktion einer eigenen Lebensform und die entsprechende Auszeichnung von Wissen – als „culture general“, später definiert über „pluridisciplinarité“ – und die Rekrutierung und Qualifizierung der Eliten und der Erziehung der Nation dominiert auch hier immer neu. Richtig erfolgreich wird diese

²³ Besonders eindeutig: Oliver Primavesi: Bildung nach Friedrich Nietzsche: Sprachliches training an den wahren Vorbildern, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider (Hrsg.), Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009, S. 75-83.

²⁴ Diese ambivalente Geschichte beschreibt Jerome Karabel: *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*, Boston/New York 2005; ihre fatalen erziehungstheoretischen Implikationen diskutiert Thomas S. Popkewitz: *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York/London 2008, sowie meine Rezension in: *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 14(2008) 2, S. 113-115.

Diskurslinie, rhetorisch wie politisch, allerdings erst in den nach-68er Diskursen und Politiken des 20. Jahrhunderts, z.B. in den Universitätsplänen von Paul Ricoeur, der aber auch explizit die deutsche und die Humboldtsche Tradition aufgreift.²⁵

Mögen diese internationalen Referenzen auch mehrheitlich – sieht man von Oxford und Cambridge oder den Universitäten der Ostküste im ausgehenden 19. Jahrhundert ab – nur Reformdiskurse sein, Wissenschaft als Medium und die Universität als Lebensform sind konstant thematisch, und auch die soziale Funktion bleibt bei aller Varianz eindeutig: In Europa ist die Universität die dominierende Form der Elitenrekrutierung, wissenschaftlich bestimmt, aber je kulturell geprägt, auch in ihren kulturellen und nationalen Feindbildern, die hier forciert werden, nicht nur in Deutschland nationalistisch und partikular.

Die Frage der „Bildung durch Wissenschaft“ ist, mit anderen Worten, sowohl konstantes Thema der internationalen Universitätsdiskussion als auch immer eingebunden in die nationalen Systeme und Semantiken der Elitenrekrutierung und -konstruktion in den je eigenen Hochschulsystemen, d.h. in Deutschland in den Königsweg der Bildung vom Gymnasium bis in die akademischen Berufe. Das ist Humboldt im Alltag, jenseits der Festrede.

II. Verwirklichung

Die Realität der höheren Schulen und der Universität in Deutschland (aber wohl auch international, in der Regel) entsprach dabei dem 1810 (oder von Newman) formulierten Ideal wohl in keiner Phase ihrer Geschichte. Bildung im Medium der Wissenschaft war immer ein Leitbild und eine Fiktion, rhetorisches Kampfmittel eher als Realität. Vor allem die Lehre für die Masse der Studierenden – anders als für eine kleine Gruppe der als Nachwuchs rekrutierten jungen Wissenschaftler – war weit davon entfernt, dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre zu entsprechen, sondern immer ein ungeliebtes Kind, von Staatsexamina bestimmt und meist nur chaotisch oder unstrukturiert.²⁶ Die Professoren waren eher mächtige

²⁵ Elaboriert entfaltet diese These Jürgen Schriever: Die französischen Universitäten 1945-1968. Problem – Diskussionen – Reformen, Bad Heilbrunn 1972, für die Zeit nach 1870 bes. S. 67ff., zu Ricoeur S. 384ff.

²⁶ Vgl. dazu Heinz-Elmar Tenorth: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten“. Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 2(1999), S. 11-22; ders.: Die Leiden der heißblütigen Jünglinge. War die Hochschullehre zu

Ordinarien als gleichberechtigte Partner in einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“. Die Abwehr von Reformen, die heute unter Berufung auf Humboldt geschieht, ist denn auch vielfach nur Verteidigung hergebrachter Privilegien; damit wird nicht Humboldts Universität bewahrt, weil Humboldts Ideal die Realität von Lehre und Studium nicht definierte. Man kann, eher, die Intentionen des Bologna-Prozesses als den Versuch lesen, der Universität endlich eine Lehrverfassung zu geben, die sowohl berufsbezogen als auch für akademisches Studium kompetent macht.²⁷

Für die Frage, ob und wie Bildung in der Universität und durch Wissenschaft möglich ist, gibt es deshalb nicht ohne Grund eine intensive Diskussion Sie setzt in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein und zumindest vier Etappen kann man für diesen neuen Bildungsdiskurs im Kontext von Wissenschaft und Universität unterscheiden:

- Am Anfang steht die Opposition von Bildung vs. Ausbildung (gelegentlich parallel zu der von klassisch vs. modern). Dieses Dual beherrscht seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der Abwehr der Naturwissenschaften und im offensiven Versuch ihrer Selbstbehauptung und Anerkennung den öffentlichen Diskurs,²⁸ zugleich in der Unterstellung, dass allein klassische Bildung die reine Verkörperung der an sich deutlichen Idee der zweckfreien Bildung darstellt.²⁹ Aber das wird formuliert, als die deutsche Universität endgültig ihren „Doppelcharakter“³⁰ zwischen Forschung und professionsbezogener Ausbildung, also das Gründungsprogramm, auch öffentlich nicht mehr verhehlen kann. Diese Debatte ist deshalb einerseits ein Kampfplatz nach innen, um die Funktion der Leitdisziplin, als auch nach außen, zur Abwehr von politischen Erwartungen. Jetzt bildet sich nachhaltig die Opposition der zwei Kulturen und die Suche nach der Einheit der Wissenschaft, in der Forschung, und das Votum für eine Reform des Studiums, als Versuch der Etablierung der Einheit von Forschung und Lehre in der Praxis universitären Studiums. Aber mehr als die Dualisierung, mehr als die

Humboldts Zeiten besser?, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Sinnstifter 2008, Essen 2008, S. 6-28.

²⁷ Das ist meine These in Heinz-Elmar Tenorth: Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider 2009, a.a.O., S. 173-182.

²⁸ Vgl. Bernd Rusinek: „Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 11(2005), S. 315-350.

²⁹ Hinweise auf die dazu einschlägigen Thesen und Forschungen bei Rüegg 2004, a.a.O., S. 25.

³⁰ Schon eine These von Max Lenz in der Geschichte der Berliner Universität.

Ablösung der Leitdisziplinen hin zur Naturwissenschaft und mehr als „Hochschulpädagogik“ ist daraus nicht geworden. Das Wissen hat sich nicht identifizieren lassen, das neue Einheit stiftet, auch politisch nicht. Carl Heinrich Beckers Versuch, in Preußen nach 1918 mit Hilfe der Soziologie die Universität zu integrieren und zugleich Nation und Demokratie zu begründen, scheitert schon im ersten Anlauf. Auch für die Elitenbildung kann die Universität keine neue, demokratische Gestalt gewinnen.

- Der Diskurs über die „Idee der Universität“ – also mit Newmans Begriff – und ihre Funktion wird deshalb nicht zufällig der zweite Strang der Diskussion. Er präsentiert sich seit 1918 und bis 1933 als eine eigene Gattung von Reflexionen von Jaspers (1923) über Spranger bis René König; er wird nach 1950 unter anderem vom Altnazi Ernst Anrich (die Universität als „moralische Anstalt“³¹ – mit Fichte begründet) fortgesetzt, existiert aber in einem kontinuierlichen Diskurs bis heute. Dieser Diskurs hat die Ursprungsidee rethematisiert, partiell neu akzentuiert, auch problematisiert, aber kaum überboten. Im Grunde stellt man immer neu fest, dass Zuwendung wie Kritik sich von den gleichen Kriterien speisen, und es ist äußerst selten, dass jemand wie Uwe Schimank Humboldt ins Abseits stellt.³²
- Erst im dritten Schritt gewinnt mit dem Leitbegriff des *studium generale*, den die mittelalterliche Universität natürlich kannte, den die moderne aber zugunsten von „Bildung durch Wissenschaft“ und wegen des Funktionswandels der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät weitgehend ignorierte, eine neue Formel in dieser Debatte an Gewicht, in der deutschen Diskussion begrifflich zentriert im Wesentlichen erst nach 1945.³³ Es ist die Erziehungsfunktion, die hier dominiert, sie hat aus der Erfahrung des politischen Versagens der Eliten nach 1933 ihren starken Impuls, aber es ist der paradoxe Versuch der Integration durch Differenzierung, den man beobachten kann. *Studium generale* wird als

³¹ Ernst Anrich: Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten (1960), 2. Aufl. Darmstadt 1962, dort S. 9f.

³² Uwe Schimank: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: FAZ, 15.4.2009 – reinterpretiert die aktuellen Kontroversen über den Status der Universität als gesellschaftlichen Konflikt von altem Bildungsbürgertum und aufstrebenden, berufsorientierten Mittelschichten.

³³ Ulrich Papenkort: *Studium Generale*. Geschichte und Gegenwart eines hochschulpädagogischen Schlagwortes, Weinheim 1993; auch s.v. „*Studium Generale*“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, 1998, Sp. 350-352, fehlt bezeichnenderweise jeder Beleg zwischen dem Mittelalter, Humboldt und 1945.

Reaktion auf diese Praxis ein Thema, nach 1945 sehr stark auch von außen, durch die Alliierten, angestoßen und dann von innen, durch die Universitätsreformer, aufgenommen. Das geschieht aber nur mit sehr begrenztem Erfolg, den Wissenschaften und ihrer Praxis nebeneordnet, nicht im Kern der Fachstudien entwickelt, wie das Schleiermacher und Humboldt von der Bildung durch Wissenschaft erwarteten.

- Mit dem sozialen Wandel akademischer Bildung hat die „Hochschule in der Demokratie“,³⁴ über die in der Studentenbewegung reflektiert wurde, vielleicht einen sozialistisch erneuerten Humboldt erzeugt,³⁵ aber jenseits des „forschenden Lernens“ (der Bundesassistentenkonferenz von 1970) weder die Lebensform neu gezeigt, nach der die Universität strukturiert werden könnte, noch die Struktur des Wissens erzeugt oder demonstriert, die solche Ambitionen einlöst, allenfalls für die, die in kritischer Theorie noch solche Leistungen entdecken können³⁶ – aber wer kann das noch?

Am Ende haben wir anscheinend nur noch die Forschungsuniversität, die sich verfestigende Situation fachlicher Spezialisierung, die auch noch Interdisziplinarität zu einem Thema der Spezialisten macht, eine Lehre, die nicht Einheit stiftet, sondern qualifiziert – und Bildung allenfalls als die je subjektive Praxis der Teilhabe am Leben der Universität und ihren Angeboten. Das aber ist nur eine kulturelle Praxis „für Hörer aller Fakultäten“. Sie hat also eine Einheitsform, die sich primär in einer Angebotsstruktur manifestiert, aber doch nicht „als Wissenschaft“. Fichte wäre so wenig begeistert gewesen wie Schleiermacher, offenbar sind es die Universitätstheoretiker auch nicht, sonst gäbe es ja die Debatte über Bildung in der Universität nicht, wenn diese Art des *studium generale* schon hinreichend wäre.

³⁴ So der SDS 1961, vgl. unter diesem Titel: Wolfgang Nitsch/Ute Gerhardt/Claus Offe/Ulrich K. Preuß, 1965.

³⁵ Ein Beispiel: Hans Brinckmann/Omar Garcia/Andreas Gruschka/Gero Lenhardt/Rudolf zur Lippe: Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität, Wetzlar 2002 (im Ursprung datiert auf Cuernavaca 2001 – also vom kapitalismuskritischen Mythos der Entschulung der Gesellschaft noch beflügelt, der dort von Ivan Illich erfunden wurde).

³⁶ Einen – in kryptischer Rede versinkenden – Versuch unternimmt Wolfgang Nitsch: Das Schweigen der Universität zur Sprache bringen... Abschiedsvorlesung eines Protagonisten der Hochschulpolitik des SDS und der undogmatischen Linken, in: Jahrbuch für Pädagogik 2008, S. 251-258.

III. Teilhabe an kultureller Praxis vs. Transzendierung der Fachlichkeit: Bildung und Wissenschaft heute

Aber gibt es angesichts dieser Erfahrung eine universitäre Praxis, die dem alten Programm neue Flügel verleiht, wenn die verschlissenen Lösungen nicht erneuert werden können? Ich will nicht skeptisch enden, sondern bildungstheoretisch, und dann würde ich nach wie vor die Herausforderung und eine Lösung in den zwei Dimensionen suchen, die den Ursprungsimpuls von Bildung durch Wissenschaft bestimmten: Wissenschaftsbegriff und Lebensform, sie sind in der Universitätsidee vereinigt, in der Absicht, die soziale Funktion der Universität, und d.h. ihre elitenbezogene Qualifizierungsfunktion legitim zu machen. Mein Lösungsvorschlag besteht, kurz und vielleicht etwas salopp gesagt, in dem Vorschlag für eine Unterscheidung zweier verschiedener Aufgaben: Es gilt, in der Bildung der Experten den Fachidioten ebenso zu verhindern wie den gesellschaftlich-kulturellen Ignoranten. Wissenschaftliche Bildung – Bildung in der Universität und durch Wissenschaft – muss sich hier erweisen, in beiden Dimensionen.

Im Blick auf die Wissenschaft kann es dann nicht mehr um Einheit, Grund und letztbegründende Fundierung gehen, sondern nur noch um Transzendierung der Fachlichkeit. Wie im Ursprungsdiskurs bei Schleiermacher intendiert, wird und soll Bildung primär ermöglicht werden als Ergebnis der Arbeit im und am Fach und insofern auch als Leistung im Fach. Denn jenseits der Forschung kann die Disziplin / das Wissen / die Philosophie / die Struktur etc. nicht bezeichnet werden, die heute erneut die Stelle einnehmen könnte, die Fichte und Schelling der Philosophie oder der Philosophischen Fakultät insgesamt zugeschrieben haben. Aber das Fach und die Arbeit im Fach verlangen selbst nach Transzendierung, und insofern nach Bildung, denn die Expertise im Fach ist erst vollendet, wenn sie sich als Stufe ihrer eigenen Steigerung, paradox genug, in der Distanz gegenüber dem Fach vollendet, seine Grenzen kennt und die epistemischen und sozialen Bedingungen der Konstruktion reflektiert, die den Disziplinen erst ihre historische Gestalt geben (und eine andere als historische Gestalt haben Disziplinen nicht).

Gegenüber dem eigenen Fach sollte man sich deshalb – wie man mit Rorty sagen könnte³⁷ – ironisch verhalten können, so, dass man dessen Vokabular beherrscht und sich des konstruktiven Charakters der eigenen Praxis bewusst wird und bleibt, also die Form der Methodenkompetenz erwirbt, die auch für die Entdeckung des Neuen notwendig ist. Vor allem

³⁷ Richard Rorty: Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a.M. 1989.

in der Forschung wird man sich der Grenzen der eigenen Problemkonstruktion bewusst, die man sich in der eigenen Theorie eingehandelt hat, und durch Reflexion der eigenen Grenzen der Problemkonstitution kann die disziplinäre Verfestigung transzendiert werden, die in der – alltäglich notwendigen – disziplinären Verfassung des Wissens und der Forschung unvermeidlich ist. Spezialistische Forschung hebt deshalb in ihrer reflektierten Form die Folgen der Spezialisierung selbst auf – und insofern gilt: Wissenschaft bildet, und zwar durch Forschung. Aber natürlich: sie setzt erst Initiation voraus, die Einführung in eine spezifische Form der Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit, disziplinär gebunden, in der Problemfixierung eindeutig und damit auch lehr- und lernbar und bis zur Kritik steigerbar.

Die Universität als Lebensform ist deshalb auch zuerst durch Forschung charakterisiert, durch die Praxis der Arbeit am Wissen, hier sind die spezifischen Bildungswirkungen von Wissenschaft zu erwarten. Erziehung, gar die zielbezogene Überformung dieser Art von Sozialisation durch pädagogische Programme der Elitenindoktrination oder der Kaderschulung und -erziehung, mit welcher hehren Werten immer, scheint mir der Universität unangemessen, ein Rückfall in die Schule. Verschulung sehe ich deshalb auch zuerst in solchen Programmen der ausgreifenden Erziehung, gar in der obligatorischen Form der Teilhabe an Erziehungsprogrammen dieser Art, die dem Fach etwas hinzufügen, was das Fach nicht bietet, in der vermeintlich gut begründeten Absicht, Bildung durch Wissenschaft jenseits der Forschung zu befördern. Aber in Wirklichkeit produziert man doch, bestenfalls, nur eine andere Form der Teilhabe an Kultur, liebhaberisches Wissen, nicht Wissenschaft, sonst nur Pädagogisierung.

Selbstverständlich, beides kann man unter Bildung thematisieren: Transzendierung der Fachlichkeit und Teilhabe an einer Vielfalt kultureller Praxen. Von Bildung im Medium der Wissenschaft – so meine These – würde ich nur in der ersten Dimension sprechen, weil nur sie sich mit dem Forschungsimperativ und d.h. mit dem wissensbasierten Gedanken der modernen Universität und der Forschung als einem unabschließbaren Prozess verträgt,³⁸ sonst lässt man doch die Pädagogisierung der Universität ins Zentrum rücken, also die Fichtesche Lösung.

Auch diese Lösung erlaubte freilich andere als Fichtesche Formen, z.B. die radikale Aufhebung von Wissenschaft als Kultur eigener Art. Auch

³⁸ Wilhelm von Humboldt: „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“, in: ders., Über die innere und äussere Organisation... Werke Bd. IV, S. 257.

das kann den Igoranten verhindern helfen. Ich würde es dann einmal romantisch versuchen, Wissenschaft vielleicht als Poesie auffassen. Dichter sprechen davon,³⁹ auch Wissenschaftshistoriker.⁴⁰ Sie sprechen also von Wissenschaft nicht in der Affirmation ihres Status oder von Wissenschaft in der Form ihrer religiösen Übersteigerung und philosophischen Überhöhung, sondern in Distanz, ironisch, schon seit Schlegel, aber auch heute. Inspirierend ist dabei die These, „dass die avancierteste Wissenschaft zur zeitgenössischen Form des Mythos geworden ist. Gleichsam hinter dem Rücken ihre eigenen Ideologie kehren in ihren Konzeptionen, von den meisten Forschern unbemerkt, alle Ursprungsfragen, Träume und Albträume der Menschheit in neuer Gestalt wieder. Ihre Metaphern sind nur der sprachliche Ausdruck dieser Mythenproduktion.“ Die Dichter kennen freilich auch die dann in neuer Weise wartenden Probleme: „Die Poesie der Wissenschaft liegt nicht offen zutage. ... Ob die Literatur imstande ist, mit ihr auf gleicher Höhe umzugehen, ist eine offene Frage.“⁴¹

Solche Mahnungen erinnern daran, dass Bildung als Leistung des Subjekts doch eher in der ästhetischen Praxis zu finden ist. Dem Brotgelehrten dasein entgeht man aber auch dann nicht, auf konsistente Einheit der eigenen Lebensform kann man nicht mehr hoffen. Aber das wusste Schiller auch schon, wenn er im gleichen Atemzug von „Entfremdung“ sprach, in dem er den philosophischen Kopf zum Ideal erhob.

³⁹ Hans Magnus Enzensberger: Die Elixiere der Wissenschaft. Seitenblicke in Poesie und Prosa, Frankfurt am Main 2002 endet mit diesem Argument: „Die Poesie der Wissenschaft“ – und er findet sie zuerst in den Metaphern der alltäglichen Sprache der Naturwissenschaften, die sich aller Formalisierung hartnäckig widersetzen.

⁴⁰ Z.B. das Schlusskapitel in Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, München 2001.

⁴¹ Enzensberger 2001, a.a.O., S. 273/774.