

Sascha Spoun, Werner Wunderlich (Hg.)

Studienziel Persönlichkeit

Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute

Unter Mitarbeit von Christel Brüggemrock

Sascha Spoun ist Dozent für Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen. Er ist programmverantwortlich für den Lehrbereich Handlungskompetenz und Delegierter des Rektors für Universitätsentwicklung. *Werner Wunderlich* ist Professor für das Kulturfach Medien, Leiter der Assessment-Stufe und Direktor des Instituts für Medien- und Kommunikationsmanagement an der Universität St. Gallen.

Campus Verlag
Frankfurt / New York

Wir danken der ZEIT-Stiftung Evelin und Gerd Bucerius für die freundliche Unterstützung.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie.
Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.
ISBN 3-593-37852-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Copyright © 2005 Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main
Satz: Christel Brüggelbrock, St. Gallen
Druck und Bindung: KM-Druck, Groß-Umstadt
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.
Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.campus.de

Inhalt

Geleitwort

Ernst Mohr, Rektor der Universität St. Gallen 9

Vorwort

Michael Göring, Vorstand der ZEIT-Stiftung 11

Peter Gomez, alt-Rektor der Universität St. Gallen 12

Sascha Spoun und Werner Wunderlich, Herausgeber 13

Einführung

Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung:

Die Universität als Wertevermittlerin

Sascha Spoun und Werner Wunderlich 17

I. Person, Persönlichkeit, Persönlichkeitsbildung

Zur Einführung

Thomas S. Eberle 33

Persönlichkeitsbildung – die Erneuerung einer Tradition der Neuzeit

(Castigliones »Il Cortegiano«)

Gerhart von Graevenitz 39

Drei Prinzipien und drei Phasen der »Humboldt-Kultur«.

Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod

Dieter Thomä 49

Erzeugt das Hochschulstudium messbare Persönlichkeitsveränderungen?

Daniel Preckel und Karl Frey 71

II. Die Aktualität klassischer Bildung für das Universitätsstudium

Zur Einführung <i>Bernhard Kytzler</i>	87
Törichte Wissenschaft? Klassische Bildung zwischen Selbstkritik und Wissenschaftsentfesselung <i>Achatz von Müller</i>	95
Die Funktion von Bildung. Überlegungen zum Sinn »klassischer Bildung« in einem modernen Curriculum <i>Therese Fuhrer</i>	103
Klassische Bildung und die Kontingenz der modernen Wissensgesellschaften <i>Henriette Harich-Schwarzbauer</i>	113
Bildung ohne Verfallsdatum. Zur Aktualität humanistischer Traditionen aus Sicht der Universität St. Gallen <i>Sascha Spoun und Werner Wunderlich</i>	127
Klassische Bildung und rechtswissenschaftliches Studium <i>Andreas Thier</i>	143

III. Kulturelle Kompetenzen

Zur Einführung <i>Christel Brüggemann</i>	159
»Kulturelle Kompetenz« oder: Die Analphabeten der Globalisierung <i>Hans N. Weiler</i>	161
Interkulturelle Medienwissenschaft und Kulturkonflikt <i>Ernest W. B. Hess-Lüttich</i>	169
Persönlichkeitsbildung und Kulturwissenschaften: Selbstkritische Betrachtungen eines ehemaligen Franco-Romanisten <i>Vincent Kaufmann</i>	189

IV. Bildung durch Wissenschaft

Zur Einführung: <i>Werner Wunderlich</i>	207
Die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Perspektive <i>Julian Nida-Rümelin</i>	211
Die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Perspektive <i>Herbert Pietschmann</i>	223
Die Bedeutung von Wissenschaft für die fachliche und persönliche Bildung in der Humanmedizin <i>Ingolf Schedel und Friederich Mielke</i>	237
Forschendes Lernen <i>Dieter Euler</i>	253
Bildung durch Wissenschaft im Kontext schulischen Lernens: ein Problemaufriss <i>Jürgen Oelkers</i>	273

V. Persönlichkeitsförderung im Studium

Zur Einführung <i>Sascha Spoun</i>	293
Kompetenzentwicklung in der Universität <i>Thomas Lang-von Wins und Lutz von Rosenstiel</i>	297
Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung <i>Jean-Paul Thommen und Daniela Peterhoff</i>	315
Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation – Ziele – Gestaltung <i>Sascha Spoun</i>	335

Der Blick über den Tellerrand. Das Studium generale als Element der Persönlichkeitsentwicklung an der Bucerius Law School <i>Ulrike Pluschke</i>	351
Kreativität als Entwicklungsfaktor kultureller Kompetenz im Studium <i>Margarete Jarchow</i>	367
Kunst und Persönlichkeit: Robert Wilsons Watermill Center <i>Holm Keller</i>	379
VI. Gesellschaftliche Herausforderungen	
Zur Einführung <i>Uwe Jean Heuser</i>	389
Universität und Elite in Deutschland <i>Hans-Jörg Bullinger und Rolf Ilg</i>	391
Zweckfreie und nutzenorientierte Wissenschaft. Zwei unvereinbare Aufgaben der Universität? <i>Brigitta-Sophie von Wolff-Metternich</i>	401
Gender-sensible (Persönlichkeits-)Bildung <i>Stephanie Hrubesch-Millauer</i>	411
Vertrauen schaffen – die Rolle der Führung in Wirtschaft und Gesellschaft <i>Uwe Jean Heuser</i>	433
Personenregister	449
Sachregister	451
Autorinnen und Autoren.....	461

Drei Prinzipien und drei Phasen der »Humboldt-Kultur«. Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod

Dieter Thomä

»Die Menschen haben den Wunsch zu lernen und zu wissen (...) selten, um aufrichtig, zum Nutzen der Menschen, wahre Rechenschaft von ihrer Vernunftbegabtheit zu geben, sondern als ob sie in der Erkenntnis ein Sofa suchten, auf dem sich ein suchender und rastloser Geist ausruhen kann; oder eine Terrasse für einen wandernden und sich wandelnden Geist, auf der er bei hübscher Aussicht hin- und herspazieren kann; oder einen Turm für einen stolzen Geist, um sich darauf zu erheben; oder ein Fort oder einen Exerzierplatz für den Streit und die Herausforderung; oder ein Geschäft für Gewinn und Handel; und nicht ein reiches Lagerhaus zum Ruhme des Schöpfers und zur Erleichterung der Lage des Menschen.«

Francis Bacon (234f.)

Ouvertüre in Davos

Eines der geistigen Gipfeltreffen des 20. Jahrhunderts fand im März 1929 in Davos statt und versammelte zuvörderst die Philosophen Ernst Cassirer und Martin Heidegger. Begleitet wurden sie von einer Reihe ihrer Schüler und Anhänger, unter anderem von Otto Friedrich Bollnow, Léon Brunschvicg, Eugen Fink, Emmanuel Lévinas, Herbert Marcuse, Joachim Ritter, Leo Strauss und Alfred Sohn-Rethel, die allesamt später selbst als Philosophen Prominenz erlangen würden. Sie wurden neben dem interessierten Bürgertum und den Gästen vor Ort zu Zeugen der so genannten »Davoser Disputation«, die in Form mehrerer Vorträge und Diskussionen veranstaltet wurde (Heidegger, Disputation 274–296).

Die Alpen-Idylle diente als Hintergrund für einen Kampf der Generationen und Schulen, der an Schärfe kaum zu überbieten war. Beide Philosophen standen auf dem Gipfel ihres Ruhmes. Cassirer, der 1874 geborene, hatte gerade sein Hauptwerk, die *Philosophie der symbolischen Formen*, mit dem dritten Band abgeschlossen und damit den Kantianismus neu positioniert. Heidegger, der 1889 geborene, hatte mit dem Erscheinen seines Hauptwerks *Sein und Zeit*

zwei Jahre vor Davos seinen Ruf als neuer, »heimlicher König« (Arendt 172) der deutschen Philosophie gefestigt. Die weitere Karriere beider Philosophen sollte in Form einer beklemmenden Parallele verlaufen. Während Cassirer in jenem Jahr 1929 als erster jüdischer Professor das Rektorat einer deutschen Universität, nämlich derjenigen Hamburgs, übernahm, beklagte Heidegger im selben Jahr die »Verjudung« des deutschen Geistes und wurde seinerseits 1933 zum ersten nationalsozialistischen Rektor der Freiburger Universität gewählt (Thomä, Heidegger 141, 149). Die philosophische Konkurrenz zwischen Cassirer und Heidegger, auf die ich hier nicht näher eingehen kann (vgl. Kaegi und Rudolph; Sturm), wächst sich aus zu einer institutionellen Alternative, die von den beiden Philosophen in der Universitäts- und Bildungspolitik verkörpert wird (Cassirer, Bericht; Heidegger, Gesamtausgabe 81–334, 759–775). Fast unvermeidlich ist es, in diesem Zusammenhang eine von Jaspers überlieferte Anekdote zu zitieren. Auf seine Frage »Wie soll ein so ungebildeter Mensch wie Hitler Deutschland regieren?« hörte er Heidegger im Mai 1933 sagen: »Bildung ist ganz gleichgültig, (...) sehen Sie nur seine wunderbaren Hände an!« (101).

Doch das Davoser Treffen der zwei Philosophen liegt noch im Windschatten der Weltgeschichte. Vorerst ist die Stimmung ausgelassen genug für Späße. Jacob Taubes überliefert, gestützt auf einen Bericht von Emmanuel Lévinas, was sich dort zutrug (75): »Die Studenten hatten einen Abend nach der großen Disputation (ein Fest) veranstaltet (...). Herr Emmanuel Lévinas, der sehr dickes schwarzes Haar hatte, was man aber weiß pudern konnte, trat auf als Cassirer. Sein Deutsch war ja ziemlich schwach, und er ging über die Bühne und sagte nur zwei Worte, immer wiederholend: »Humboldt-Kultur«. Und ein Gejohle ging los, das schon Göringsche Züge hatte (wenn ich »Kultur« höre, entsichere ich meinen Revolver).« Mit Wilhelm von Humboldt als geistigem Vater der modernen Universität gaben die Kabarettisten ein Bildungsideal der Lächerlichkeit preis.

Weitere schmückende Details sind bekannt: »Ich bin versöhnlich gestimmt«, soll Lévinas alias Cassirer zur allgemeinen Erheiterung auch noch ausgerufen und »mit pathetischen Kopfbewegungen reichlich Mehl aus einer üppigen Mähne« geschüttelt haben (Recki). Interessanterweise entspricht dieses Bild des »versöhnlichen« Cassirer, das Lévinas aufs Korn nahm, exakt der späteren, leicht abschätzigen Einschätzung Heideggers, der in einem Brief an Elisabeth Blochmann vom 12.4.1929 anmerkt: »Cassirer war in der Diskussion äußerst vornehm u. fast zu verbindlich.« (Heidegger und Blochmann 30) Weiter heißt es vom Verlauf des Davoser Treffens, »die jungen Leute, die der Disputation gefolgt waren«, seien »ganz auf der Seite Heideggers mit seiner zeitgemäßen Radikalität« gestanden. Dessen Darsteller, Otto Friedrich Boll-

now, legte ihm, so heißt es, den Satz »Interpretari heißt eine Sache auf den Kopf stellen« in den Mund. Das fand Anklang: »Eine Sache in aller Radikalität auf den Kopf zu stellen, das war eben genau das Sensationelle, wonach man sich mit dem Erlebnishunger der Zwischenkriegsgeneration und mit der wegwerfenden Geste eines Spenglerschen Untergangspathos sehnte« (Recki).

Was musste geschehen, dass die »Humboldt-Kultur« zur Lachnummer verkommen konnte? Man ist versucht, sich vor dieser Frage zu drücken. Schließlich wurde das studentische Gejohle wenig später von Göringscher Grausamkeit überboten, was die Kritik an Humboldt anrühlich macht und dessen »Kultur« gegen Zweifel zu immunisieren scheint. Die historische Entwicklung schlug auch in die Protagonisten des Davoser Kabarets hinein: Der Cassirer-Darsteller Lévinas verlor seine Familie im Holocaust und war als französischer Soldat jüdisch-litauischer Herkunft lange Jahre in deutscher Kriegsgefangenschaft; dagegen gehörte Bollnow, wie der von ihm dargestellte Heidegger, zu den Mitunterzeichnern des »Bekennnisses« von Professoren »zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat« im Herbst 1933 (Leaman 100).

So sehr dieser Kontext die historische Dramatik des kabarettistisch inszenierten Streits verdeutlicht, so wenig kann er die Kultur und die Bildung, die in diesen Streit verwickelt ist, gegen Kritik immunisieren. In aktuellen Diskussionen wird das Humboldt'sche Bildungsideal in derart stereotyper Weise beschworen, dass man misstrauisch wird. Mit moralisch aufgeladenen Urteilen wird man dem Problem nicht gerecht werden, das im Kern als ein Definitionsproblem zu gelten hat. Die Frage ist: Was genau meint »Humboldt-Kultur« – und zwar

- *erstens* diejenige, die von ihrem Namensgeber und seinen Geistesverwandten erdacht wurde,
- *zweitens* diejenige, die von aufsässigen Mitgliedern der Institution »Universität« im frühen 20. Jahrhundert kritisiert wurde,
- *drittens* diejenige, die heute der Universität als Ideal anempfohlen wird?

Den drei Phasen, die gemäß dieser Unterscheidung aufeinander folgen, entsprechen die drei Teile, in die sich die folgenden Bemerkungen gliedern. Im ersten Abschnitt werde ich drei Prinzipien der »Humboldt-Kultur« und des mit ihr verbundenen Bildungsverständnisses identifizieren, die aus meiner Sicht eine zentrale Rolle spielen. In den nächsten beiden Abschnitten werde ich der Frage nachgehen, auf welchen historischen Wegen und Umwegen diese Prinzipien bis zum heutigen Tag gedeutet und umgedeutet worden sind. Da der Bogen, den ich zu schlagen versuche, weit ist, bin ich gezwungen, teilweise mit etwas grobem Strich zu zeichnen.

1. Die Erfindung der Humboldt-Kultur und ihre drei Prinzipien

Drei Prinzipien lassen sich identifizieren, von denen das neue Projekt akademischer Bildung, das Wilhelm von Humboldt und seine Bundesgenossen in den Jahren nach 1800 voranzubringen suchen, vor allem getragen wird. Zu nennen sind:

- akademische Institutionalisierung
- politische Liberalisierung
- individuelle Perfektibilität

Was ist damit im Einzelnen gemeint?

Institutionalisierung. Die Denk- und Programmschriften, die in den Jahren vor 1810, also vor Gründung der Berliner Universität publiziert worden sind, machen deutlich, dass es um die Etablierung einer neuen Institution geht, die der Sphäre des Geistes eine angemessene äußere Form geben soll. Es zeichnet sich eine soziale Differenzierung ab, mit der sich das akademische Feld mit der zugehörigen beruflichen Identität der Gelehrten herausbildet (Bourdieu). In ihrem traditionellen Selbstverständnis war der Universität die Zuständigkeit für klar definierte Sektoren der so genannten »Wohlfahrtskunde« zugewiesen worden (Erhard 19, 28). Der theologischen Fakultät oblag z. B. die seelische *Gesundheit* oder der innere *Frieden*, der medizinischen die körperliche *Gesundheit*, der juristischen der äußere *Frieden* im Sinne der sozialen Ordnung. Dass den Aufgaben der »Gelehrten« eine neue Eigenständigkeit zuerkannt wird, lässt sich an verschiedenen Entwicklungen ablesen: Der Einfluss der theologischen Fakultät wird zurückgedrängt, die Verwissenschaftlichung der Medizin und das Aufkommen der modernen Naturwissenschaften erlauben eine schärfere Abgrenzung zwischen akademischen und handwerklichen Kompetenzen, das wachsende Selbstbewusstsein der Wissenschaften insgesamt zieht eine Reflexion auf ihre Grundlagen nach sich, die zu einer Aufwertung der »philosophischen« Fakultät über ihre bisherige Rolle hinaus führt (vgl. Humboldt, Organisation 276f.).

Eine ähnliche Entwicklung lässt sich übrigens auch an den amerikanischen Universitäten im Lauf des 19. Jahrhunderts ablesen. Man denke nur an die Differenz zwischen der theologischen Frühphase Harvards nach der Gründung 1636 und der breit differenzierten Fakultätenuniversität, die Charles W. Eliot während seiner vierzigjährigen Harvard-Präsidentschaft 1869–1909 etablierte; in diesen Zeitraum fallen nicht zufällig auch die Gründungen der Johns Hopkins University 1876, der Stanford University und der University of Chicago im Jahre 1891 (Schild 28ff.), die stärker forschungsorientiert waren. Zu

Recht sieht der Philosoph Michael Walzer eine Errungenschaft des »Liberalismus« darin, dass die Universität »als eine Art von eigenen Mauern umgebene Stadt Gestalt an(nimmt)« (39); diese Mauer steht nach Walzer nicht für Abschottung und Isolation, sondern für Differenzierung im besten liberalen Sinne. Einer der führenden Philosophen jener Jahre, Josiah Royce, schrieb 1891: »(A) generation (...) dreamed of nothing but the German University (...). One went to Germany still a doubter as to the possibility of the theoretic life; one returned an idealist, devoted for time to pure learning's sake« (zit. nach Schild 28).

Mit der Transformation der Universität rückt das Problem der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis neu ins Zentrum, denn die geschaffenen universitären Institutionen sind explizit und exklusiv für Theorie zuständig. Schwieriger wird damit eine Synthese, wie sie von Humboldt (Grenzen 108) avisiert wird: »Der (...) gebildete Mensch (erscheint) in seiner höchsten Schönheit, wenn er ins praktische Leben tritt.« Eben dieser Übertritt ins »Leben« wird angestrebt, aber er kann kein genuiner Bestandteil des universitären Lebens selbst sein. (Ernst Cassirer hadert mehr als ein Jahrhundert später mit dem unterdessen gar noch tiefer klaffenden Abgrund zwischen »Geist« und »Leben«; id., Geist 32ff.) Die Herausbildung der modernen Universität bringt Spannungen hervor, die keineswegs ruinös sind, aber eigens anzuerkennen und zu adressieren sind. Der Harmonisierungsversuch, den der Kant-Schüler und Revolutionär Johann Benjamin Erhard vorsorglich im Jahre 1802 unternimmt, gibt eher zu erkennen, dass das Problem schon früh in aller Schärfe gesehen wird. Erhard schildert den Konflikt zwischen den »Geschäftsmännern(n)« und den »Gelehrten«, wobei jene die »Stubengelehrsamkeit« und diese die blinde »Routine« des Alltagsgeschäfts »brandmarken«. Sein Appell, dass die »Verachtung (...) wechselseitig aufhören« möge und die »Theorie« in den »Dienst der Praxis« gestellt sowie die »Praxis« an das »Bestreben nach gründlicher Theorie« gekoppelt werde, bleibt seinerzeit doch fruchtlos (36f.). Dies gilt auch für die Verbindung zwischen »Wissen« und »Werk« oder zwischen »Idee« und »Wirklichkeit«, die Johann Gottlieb Fichte, der später zum ersten Rektor der neuen Berliner Universität ernannt werden wird, in seinem »Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt« sichern will (62, 71). Die moderne Universität führt, so ist festzuhalten, zur Herausbildung einer eigenen, der Theorie vorbehaltenen Sphäre, die unweigerlich in einen Gegensatz zur Praxis gerät. Auch wenn Fichte im Sinne einer für den Deutschen Idealismus charakteristischen Strategie versucht, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis aufrechtzuerhalten, betont er sogar stärker als andere, dass das Leben des »Gelehrten« sich in »Absonderung« von dem der »Bürger« und in »vollkommene(r) Isolierung« abspielen solle (71, vgl. 127).

Während die Schaffung einer eigenen Gelehrten-Welt bei Fichte negativ dazu dient, schädliche Einflüsse von Seiten des »Gewerbe(s)« und »Beruf(s)« (71f.) abzuweisen, ist diese unabhängige geistige Welt nach Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher eine positive Voraussetzung für die Bildung eines »wissenschaftliche(n) Verein(s)«, der durch wechselseitige »Mitteilung« den Fortschritt der Erkenntnis fördert (162, 165). Nach Schleiermacher ist die universitäre Sphäre nicht nur von der Geschäftswelt zu unterscheiden, sondern darüber hinaus auch vom staatlichen Einfluss weitgehend freizuhalten: »Der Staat ist (...) natürlich nur von dem unmittelbaren Nutzen der Kenntnisse überzeugt und ergriffen. Ausgebreitete Bekanntheit mit Tatsachen, Erscheinungen und Erfolgen aller Art sucht er zu begünstigen, und wenn er sich der wissenschaftlichen Anstalten annimmt, sie vorzüglich hierauf zu lenken. Diejenigen hingegen, welche sich zum Behuf der Wissenschaft freiwillig vereinigen, kommt es auf ganz etwas anderes an als allein auf die Masse der Kenntnisse. Was sie vereinigt, ist das Bewußtsein von der notwendigen Einheit alles Wissens, von den Gesetzen und Bedingungen seines Entstehens (...). Am wenigsten aber kann man sonst verstehen, warum der Staat die Universitäten gerade so, wie wir sehen, zu behandeln pflegt und warum diese so sehr nach der Unabhängigkeit von ihm trachten und es als die vorteilhafteste Lage ansehen, wenn sich der Staat in ihre Verwaltung wenigstens möglichst einmischt.« (169–171) Wilhelm von Humboldt schließt sich Schleiermachers Forderung nach der weitgehenden Trennung von Staat und Universität an: »Der Staat (...) muß im Ganzen (...) von ihnen [den Universitäten; D. Th.] nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke, und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus, erfüllen.« (Organisation 278)

Wilhelm von Humboldt und seine Mitstreiter hatten die Absicht, die Universitäten eigenen Leistungskriterien zu unterwerfen, die von kommerzieller wie auch von politischer Nutzbarkeit unterschieden sind. Bekanntlich ist Humboldt selbst ungeachtet der Tatsache, dass sein Name mit der modernen Universität und ihrer »Kultur« so eng verbunden ist, mit seiner Initiative nicht direkt zum Zuge gekommen. Nur ein gutes Jahr, von Februar 1809 bis April 1810, amtierte er als preußischer Kultusminister, und sein »Antrag auf Errichtung der Universität« (Antrag 267–273), führte erst nach seinem erzwungenen Rücktritt, im Oktober 1810, zu deren Gründung. Schnell wurde der Berliner Universität durch Humboldts Nachfolger Friedrich Schuckmann das politische Gängelband angelegt (Müller, Nachwort 308). Gleichwohl ist die originale »Humboldt-Kultur« für die Herausbildung des modernen Universitätssystems von entscheidender Bedeutung gewesen, weil sie – um dies nochmals hervor-

zuheben – zur Verselbständigung der akademischen Sphäre geführt und uns zugleich damit der Spannung zwischen Theorie und Praxis ausgeliefert hat.

Liberalisierung. Wie die zitierten Stellungnahmen Schleiermachers und Humboldts bereits andeuten, ist die institutionelle Emanzipation der modernen Universität aufs Engste mit einem zweiten Prinzip der Universitätsreform verbunden, auf das ich kurz eingehen will: mit der politischen Liberalisierung. Wilhelm von Humboldt selbst legt in seiner bis heute zu wenig beachteten Frühschrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* eine Verteidigung universitärer Freiheit im Geiste des klassischen Liberalismus vor und übt damit z. B. direkten Einfluss auf John Stuart Mill aus (Humboldt, Ideen 66ff.; Mill 79, 141, 146ff.). Wie Humboldt die »öffentliche, d.i. vom Staat angeordnete und geleitete Erziehung (...) bedenklich« findet, so warnt Schleiermacher vor der »Unterdrückung der höchsten freiesten Bildung« und legt eine ausführliche Erläuterung dessen vor, was »unter dem Namen der akademischen Freiheit bekannt« ist (Humboldt, Ideen 69; Schleiermacher 190, 217).

Die Frage drängt sich auf, wie Humboldt, der in frühen Jahren für die Staatsferne der Erziehung plädierte, in späteren Jahren als Kultusminister von Staats wegen die Gründung einer Universität betrieben haben kann. Raymond Geuss hat bemerkt, dass Humboldt »seine Ansichten schließlich änderte« (111). Freilich scheint hier kein radikaler Gesinnungswandel stattzufinden, denn immerhin plädierte auch der späte Humboldt für eine staatsferne Universität und forderte schon der frühe Humboldt massive staatliche Finanzhilfen für die Erziehung. Die Staatsferne der Erziehung soll sich nach Humboldt vor allem dort erweisen, wo es um die inhaltliche Bestimmung der Erziehungsziele geht, und in diesem Punkt befindet sich auch der späte Humboldt im Konflikt mit den konservativen Kräften in preußischen Kabinett. Humboldts Anschauungen mögen sich geändert haben, aber es kommt nicht zu einer radikalen Kehrtwendung.

Anzumerken ist, dass die Bedeutung des Ausdrucks »akademische Freiheit« weit über den Bereich der Bildungspolitik hinausreicht. Vor den großen Universitätsreformen kam den Studenten eine Sonderrolle zu, die sie z. B. einer eigenen Gerichtsbarkeit unterstellte und ihnen zum Teil größere Spielräume als regulären Untertanen verschaffte. Sie fielen durch eigene Sitten (wie das Duellieren), vor allem aber durch »Unsittlichkeit« (Engel 9) oder »Sittenverderbnis« (Wolf 47) auf. Deshalb bemerkt Schleiermacher, dass »akademische Freiheit« nicht nur »bekannt«, sondern auch »verschrieen« sei (Schleiermacher 217). Zu der Etablierung neu definierter akademischer Institutionen muss ein neues Verständnis von »Freiheit« treten, das sich des Attributs »akademisch« erst als würdig erweist.

Schleiermachers Verteidigung der »akademischen Freiheit«, die diesem neuen Verständnis zuträglich sein soll, gehört sicher zu den bemerkenswertesten Zeugnissen zur Zukunft der Universitäten, die in den Jahren um 1800 verfasst worden sind. Er untersucht die universitäre Freiheit in Abgrenzung zur Schule einerseits, zu den der Universität folgenden »bürgerlichen (...) Verhältnisse(n)« andererseits (217, 222), und er *unterläuft* die damals bis zum Überdruß vorgetragene Kritik am losen Treiben, der »höchst unordentlichen Lebensweise« der Studenten. Die »Mannigfaltigkeit und Eigentümlichkeit der Sitten«, wie sie in vernachlässigter Kleidung, »rohe(r)« Musik oder »zynischer Unordnung« zum Ausdruck kommt, werden von ihm ausdrücklich verteidigt (222): als Ausdruck eines Lebens, das »keiner Art des Zwanges unterworfen« ist. »Nirgends werden« die Studenten, so sagt Schleiermacher, »hingetrieben, und nichts ist ihnen verschlossen. Niemand befiehlt ihnen, diese oder jene Lehrstunden zu besuchen; niemand kann ihnen Vorwürfe machen, wenn sie es nachlässig tun oder unterlassen« (217). Natürlich ist er kein Verteidiger der »Trägheit« (218), aber er sieht in dieser eine Folge des Freiheitsspielraums, der doch notwendig vorausgesetzt werden muss: »Ein ganz neues Leben (...) gelingt nun einmal nicht im Zwang; sondern der Versuch kann nur angestellt werden in der Temperatur einer völligen Freiheit des Geistes« (218).

In dieser Absicht auf ein »ganz neues Leben« kommt Schleiermacher übrigens mit Fichte überein, der sonst durchaus wesentlich restriktivere Vorstellungen über das Leben der Studenten hat. Zwar schwebt Fichte ein fast klösterliches Leben der Studenten vor, denen z. B. das Lebensnotwendige in Naturalien zur Verfügung gestellt werden soll, um Missbrauch auszuschließen (100f.), doch auch Fichte sagt: Der Student »soll einmal herausgehoben werden aus alle (sic!) den Gängelbändern, mit denen die Familien- und Nachbar- und Landmannsverhältnisse ihn immerfort tragen und heben, und in einem Kreise von Fremden, denen er durchaus nichts mehr gilt, als was er persönlich wert ist, ein neues und eignes Leben beginnen, und dieses Recht, das Leben einmal selbständig von vorn anzufangen, soll keinem geschmälert werden« (127; vgl. 63, 74; allg. zum Motiv des »neuen Lebens« Thomä, Freiheit).

»Freiheit« ist eine Forderung, die alle Verfechter der Universitätsreform fast selbstverständlich erheben. Bei Humboldt und Schleiermacher bekommt diese Forderung die doppelte Pointe, dass sie zum einen die *äußere Freiheit* von staatlichen Eingriffen (der Zensur, der organisatorischen Bevormundung etc.) meint, zum anderen die *innere Freiheit* als eine Voraussetzung wissenschaftlicher Kreativität, als Ausdruck des »Werden(s) des Lebens«: »Darum wollen wir gern Raum lassen allem, was jedem von innen kommt« (Schleiermacher 223, 219). Statt um der staatlichen Ordnung willen diese akademische Freiheit einzuschränken, soll sich der Staat darin üben, eine »nationale Ansicht von der

Würde der Wissenschaft« zu entwickeln, die eben auf einer Würdigung der »studentischen Freiheit« beruht (219). Bei Humboldt findet sich schon früh eine ähnliche Bemerkung: »Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.« (Humboldt, Ideen 70f.) Diese Sätze können zweifellos noch heute als Provokation wirken: Sie sind eine Herausforderung an die politischen Instanzen, aber auch unbequem für das Selbstverständnis vieler Studierender und Lehrender von heute, weil die Zurückhaltung des Staates mit einer erheblichen Eigenverantwortung »würdiger« Individuen verbunden wird. Das Ideal der akademischen Freiheit, das neben der Institutionalisierung als Errungenschaft der »Humboldt-Kultur« zu gelten hat, bringt seinerseits eine Spannung eigener Art mit sich, mit der wir uns heute auseinanderzusetzen haben. Betroffen von dieser Spannung ist die innere Organisation des Wissens, die einen Weg zwischen Kanonisierung und Kreativität finden muss.

Perfektibilität. Die »innere Freiheit«, auf die ich im Kontext der »Liberalisierung« gestoßen bin, weist voraus auf das dritte Prinzip, das die »Humboldt-Kultur« in ihrer Originalversion ausmacht: auf die individuelle Perfektibilität. Was ist damit gemeint? Gemäß der u. a. von Turgot, Rousseau und Condorcet im 18. Jahrhundert vorangetriebenen Debatte zielt die »*perfectibilité*« nicht auf einen zu erreichenden *Zustand* menschlicher Vollkommenheit, sondern auf eine Haltung, die auf einen fortwährenden, tendenziell unabschließbaren *Vervollkommnungs-Prozess* ausgelegt ist (vgl. Lovejoy 25; Koselleck 375ff.; Thomä, Erzähle 187ff.). Die universitären Konzepte der Persönlichkeitsbildung und der Entfaltung der Individualität schließen an jene Debatte an und gipfeln im Begriff des »Charakters«. Wilhelm von Humboldt meint, er könne »zeigen, welche Stärke hervorblühen müßte, wenn jedes Wesen sich aus sich selbst organisierte, wenn es (...) mit uneingeschränkter und ewig durch die Freiheit ermunterten Selbsttätigkeit (...) in seiner Eigentümlichkeit fortschritte, mannigfaltigere und feinere Nuancen des schönen menschlichen Charakters entstehen« ließe (Ideen 50f.). Die Idee der Charakterbildung hat übrigens gleichfalls weit über den Kontext der deutschen Klassik hinaus Anziehungskraft bewiesen; so führt in Amerika ein kurzer Weg von »perfectibility« zu »self-improvement« (vgl. Thomä, Amerikaner 46ff., 73f.). Die Idee der Vervollkommenung des Individuums geht einher mit einem dem Fortschritt verpflichteten Wissenschaftsverständnis, führt aber vor allem zu der These, dass die gebildeten Individuen dank ihres »Charakters« über besondere Qualitäten verfügen, die sie zum Umgang mit der ihnen verfügbaren, ständig wachsenden Menge von Informationen und Handlungsoptionen befähigen.

Auf die Perfektibilität als ihr drittes Prinzip kann die »Humboldt-Kultur« nicht verzichten, mag diese Hinwendung zur »Persönlichkeit« auch ihrerseits Spannungen nach sich ziehen, die wir heute auszutragen haben. Das Ziel der Charakterbildung steht inzwischen in der Tat seltsam fremd neben der Etablierung anonymer Massenuniversitäten wie auch neben der immer stärker spezialisierten Fachausbildung, die doch direkte Folgen zunehmender Verwissenschaftlichung sind.

2. Kritik und Krise der Humboldt-Kultur nach ihrem Sieg

Man kann nicht sagen, dass Anfang des 20. Jahrhunderts die Universität dem Humboldtschen Bilde nachgeformt worden sei. So war der Einfluss des Staates auf die Universität zweifellos größer als Humboldt dies wünschte, die Liberalisierung des Lernens war weniger radikal umgesetzt als ursprünglich geplant – und um die Persönlichkeitsbildung gab es zwischen der so genannten »Jugendbewegung« und einigen quasi-soldatischen Fraktionen unter den Studenten heftige Streitereien. Gleichwohl darf man sagen, dass die »Humboldt-Kultur«, die von den Studenten und jungen Wissenschaftler in Davos zum Gespött gemacht wurde, einen Sieg gefeiert hatte. Zwar war das Universitäts-system nicht in jeder Hinsicht dem Modell, das Humboldt entworfen hatte, nachgebildet worden, doch hatte sich eine eigene akademische Welt etabliert, die als Träger wissenschaftlicher Innovation und als Sammelpunkt individueller Freiheit fungierte. Eben weil dies so war, schlug nun die Stunde des weit verbreiteten Rituals, wonach das mühsam Er kämpfte im Moment des Triumphes selbst zum Gegenstand der Kritik wird. Dieses Ritual erklärt freilich noch nicht, was genau zum Stein des Anstoßes wurde, an dem sich z. B. die Davoser Kabarettisten 1929 störten. Eine Erklärung hierfür findet sich, wenn man von den drei im vorigen Abschnitt identifizierten Prinzipien der »Humboldt-Kultur« ausgeht.

Die *Institutionalisierung* führt zur Herausbildung einer eigenen Schicht von Gelehrten, die zur Zielscheibe der Kritik wird. Sie verbrachten, so heißt es, ihr Leben im Elfenbeinturm und schwiegen zu den Lebensproblemen; ihre Weltfremdheit sei gepaart mit Dünkel, und das Gefühl der Überlegenheit wachse bei ihnen in dem Maße, wie sie sich von der Praxis entfernten und diese sich selbst überließen. Auch wenn das Milieu, das in Heinrich Manns *Professor Unrat* geschildert wird, nicht das der Universität ist, wird dieser Roman doch zur Parabel darüber, wie unbeholfen und anfällig die Protagonisten akademischer Bildung sind. Umgekehrt gibt es bei diesen selbst eine eigene Kontroverse um

ihre Rolle in der Gesellschaft. Eine Fraktion will sich die Einmischung in die Gesellschaft *von ihrem besonderen Ort aus* vorbehalten, eine anderen Fraktion sieht die vornehmste Rolle der Intellektuellen gerade darin, sich in einer Sphäre oberhalb der Trübungen und Verzerrungen des Alltags zu halten. Die Spannweite zwischen diesen zwei Positionen reicht z. B. in Frankreich von Jean-Paul Sartre bis Julien Benda: Während jener Engagement zeigt und fordert, besteht für diesen der »Verrat der Intellektuellen« gerade darin, den zeitlosen Wahrheiten untreu zu werden und ihr Reich, welches nach Benda »nicht von dieser Welt ist«, zu verlassen (vgl. Thomä, Dreieck 90).

Auch die *Liberalisierung* zieht nun, da die Universität immer mehr von staatlicher Bevormundung freikommt, neue Kritik auf sich. Ihr wird vorgeworfen, das Reich der Erkenntnis zu untergraben statt es, wie von Humboldt erhofft, auszudehnen. Die Ergebnissicherung wird, so heißt es, durch radikalen Zweifel aufgehalten, die Vielfalt der Meinungen erscheint nicht als Etappe auf dem Weg zur Wahrheit, sondern als Schlussbild radikaler Beliebigkeit. Die Kritik gipfelt im Vorwurf des Relativismus, der im frühen zwanzigsten Jahrhundert von konservativen Theoretikern wie Carl Schmitt, unorthodoxen Zeitkritikern wie Hugo Ball und nachdenklichen Liberalen wie Siegfried Kracauer gleichermaßen vorgebracht wird. Im Hintergrund dieser Auseinandersetzung steht die von Nietzsche verschärfte Kritik der Werte und die Debatte um den Nihilismus. In dem noch heute höchst lesenswerten Text »Die Wartenden« aus dem Jahre 1922 analysiert Siegfried Kracauer die Reaktionen von Menschen, die zwar über »ihren Teil an den heute allgemein zugänglichen Bildungsschätzen« verfügen, aber »ihr eigentliches inneres Sein« vergessen haben und am »Mangel eines hohen Sinnes in der Welt« leiden (106). Diejenigen unter ihnen, die dann das »Warten« kultivieren, versuchen nach Kracauer, das Leben vom Eintreten eines besonderen Ereignisses, vom »Einbruch des Absoluten« abhängig gemacht wird. Eben darin liegt ihre Gegenwehr angesichts des Relativismus.

Jenseits der subtilen Beobachtungen Kracauers, die dem Unbehagen an der Moderne gewidmet sind, entwickelt sich eine Polemik gegen den so genannten Relativismus, in der dann der Liberalismus offen zum Gegner erklärt wird. Da die Kritik am Relativismus leicht auf eine Kritik an »zersetzenden« Kräften ausgedehnt werden kann, nimmt es auch nicht Wunder, dass sich etwa bei Hugo Ball und Carl Schmitt antisemitische Töne hineinmischen. Der erste Zug in solchen Polemiken gegen den Relativismus besteht in der Regel darin, die »absoluten« Geltungsansprüche so hoch zu schrauben, dass alle Antworten von vornherein unzureichend wirken. Das Ergebnis, mit dem die Suche nach Orientierung enden soll, ist damit schon festgeschrieben: sie muss vergeblich bleiben – und dieses Resultat ist so auch erwünscht, weil es dann in einer pauschalen Wissenschafts- und Bildungskritik ausgebeutet werden kann. Im Feld

der Bildung ist die Kritik am Liberalismus als Relativismus Bestandteil einer Debatte, die mit dem Verlust letzter Wahrheiten ringt. Von Hugo Ball und Carl Schmitt werden gewisse »absolutistische« Potentiale mobilisiert, die sie der Religion resp. dem Staat zuordnen. Ihre Kritik schießt scharf, streut aber breit, denn was hier als Hort antirelativistischer Gewissheiten aufgeboten wird, bleibt doch in der Sphäre der Bildung und Kultur ein Fremdkörper. Wenn aber gar nicht klar ist, welches »Absolute« positiv aufzubieten wäre, geht die Kritik am Relativismus ins Leere. Gleichwohl wirkt diese Kritik gerade auf diejenigen, die von der Sehnsucht nach dem Absoluten überwältigt sind, höchst suggestiv.

Wie steht es nun um die *Perfektibilität*, jenes dritte, dem ersten Anschein nach am wenigsten verdächtige Prinzip der Humboldtschen Bildungsidee? Die Krise, die dem Ideal der Persönlichkeitsentfaltung droht, lässt sich am leichtesten erhellen, wenn man auf den letzten Brief zurückgeht, den Johann Wolfgang von Goethe geschrieben hat; gerichtet war er am 17. März 1832 an keinen anderen als eben Wilhelm von Humboldt. Goethe sprach dort von der »geregelten Steigerung« der »natürlichen Anlagen« eines Menschen als dem besten Weg zum Glück und empfahl, bei dieser »Steigerung« das, »was er auch von außen empfangen«, sich »zuzueignen«. Im weiteren Verlauf dieses Briefes beklagte Goethe jedoch das »seltsame Gebäu« der Welt und bemerkte: »Verwirrende Lehre zu verwirrendem Handel waltet über die Welt, und ich habe nichts angelegentlicher zu tun als dasjenige was an mir ist und geblieben ist wo möglich zu steigern und meine Eigentümlichkeiten zu kohobieren« (d. h. erneut zu destillieren; Goethe 480f.).

Aufschlussreich ist, dass Goethe zwar am Beginn seines Briefes die Aufnahmefähigkeit der sich entfaltenden Person, sozusagen deren geistigen Stoffwechsel mit der Welt, betont, jedoch am Ende in einer Geste der Enttäuschung den Abschied des Individuums von der verwirrenden Welt inszeniert. Dies ist nicht nur eine Geste des sich von der Welt abwendenden Sterbenden. Vielmehr schafft Goethe damit eben die Angriffsfläche, die die Kritiker der sich vervollkommnenden Persönlichkeit im 20. Jahrhundert unter Beschuss nehmen werden. Sie sehen in jenem Bild der Persönlichkeit nämlich eine Instanz, die sich künstlich von der Welt abhält und der Fiktion aufsitzt, sich auf eigene Faust definieren zu können.

Die Kritik an dieser individualistischen Fiktion nimmt ganz verschiedene Formen an. Einerseits stützt sie sich – eher von außen – auf die großen sozialen Bewegungen und Kollektive der modernen Massengesellschaft, deren Einfluss die Individuen doch nur verhehlen können. Andererseits richtet sie sich – eher von innen – gegen das Verständnis der Identität, das jenem Bild der kohärent sich entfaltenden Persönlichkeit zugrunde liegt. Wiederum kann

man sich hier auf Siegfried Kracauer berufen, dessen Kritik an der »Biographie als neubürgerliche(r) Kunstform« sich gegen die Verselbständigung eben jener »Persönlichkeit« richtet, die im Humboldtschen Bildungsideal im Mittelpunkt stand. Kracauer verkündet das »Ende des Individualismus« (79) und Walter Benjamin verbindet die Kritik am klassischen Ideal der Persönlichkeit mit einer Kritik am Fortschritt: Als »eine der abscheulichsten Maximen, der man bei Goethe zu begegnen, nicht vermuten würde«, bezeichnet Benjamin den Satz »Suche allem im Leben eine Folge zu geben«; er sei, so meint er, »das Postulat des Fortschritts in seiner windigsten Observanz« (205f.; vgl. Thomä, Erzähle 231). In der Frankfurter Schule wird diese Kritik vielfach aufgegriffen – so etwa in Leo Löwenthals Arbeiten zur biographischen Mode (231ff.) und in Adornos »Glosse über Persönlichkeit« (51–56). Auch im Hinblick auf die Perfektibilität kann Nietzsche als Zeuge der Anklage dienen: »Wir haben ein *Phantom vom »Ich«* im Kopfe, das uns vielfach bestimmt. Es soll Konsequenz der Entwicklung bekommen. Das ist die *Privat-Cultur-That*«, in der Nietzsche alles andere als ein harmonisches Erziehungsideal sieht (561).

Zieht man nun die Kritik, die an den drei Prinzipien der »Humboldt-Kultur« – Institutionalisierung, Liberalisierung, individuelle Perfektibilität – zusammen, so ist leicht zu erkennen, dass auch die Davoser Kabarettisten, die ich eingangs meiner Überlegungen vorgestellt habe, in ihrem Bann stehen. Ich kann nun deren intellektuellen Hintergrund nicht im Detail analysieren, möchte aber doch kurz darauf hinweisen, wie sich in Ernst Cassirer und Martin Heidegger Pro und Contra der »Humboldt-Kultur« personalisieren.

Bei Martin Heidegger, der zweifellos stärker auf die studentischen Kabarettisten wirkte als Cassirer, lassen sich Einwände gegen alle drei genannten Humboldtschen Prinzipien entdecken.

- Heidegger drängte auf die Verbindung zwischen Denken und Handeln – sowohl im Zuge seiner proto-pragmatischen Deutung der Lebensführung wie auch dann später in seinem politischen Engagement für den Nationalsozialismus. Ein Bericht von den Davoser Hochschulwochen überliefert Heideggers Ausspruch, »Philosophieren heiße die Bereitschaft zum Sprung ins Dasein« (Heidegger und Blochmann 118).
- Er bestimmte die Freiheit nicht als eine Entscheidung zwischen verschiedenen Optionen, sondern als ein antirelativistisches Freiwerden für die eigenste Bestimmung, und rief in seiner Rektoratsrede 1933 dazu auf, die »vielbesungene »akademische Freiheit« aus der deutschen Universität (zu) verstoßen« (Heidegger, Gesamtausgabe 111).
- Schließlich wandte Heidegger sich auch gegen den Kultus der Persönlichkeit, wie er ihm bei den späten Nachfolgern der klassischen deutschen

Philosophie, vor allem bei Dilthey, begegnete, und verwies das vereinzelte Dasein zurück ans »Volk« (vgl. Thomä, Heidegger 142–150).

Ernst Cassirer verhielt sich genau entgegengesetzt zu Heidegger; er repräsentierte das klassische Erbe in all den drei Hinsichten, die ich benannt habe.

- Cassirer vertrat die neukantianische These von der Autonomie der geistigen Sphäre, mit der auch der Institutionalisierung der Universitäten eine theoretische Grundlage gegeben war (Geist 32ff.).
- Er stand für ein Verständnis der Freiheit im klassischen kantischen Sinne, das dem Relativismus aus der eigenen Kraft der Vernunft heraus Widerstand leistete und der akademischen Liberalität zugeordnet war (id., Freiheit)
- Schließlich trat er in seinen Schriften über Goethe wie auch in seinen Abhandlungen zur Bildung für das klassische Ideal der Entfaltung der Persönlichkeit ein (id., Idee 94ff.).

Die Heidegger-Schüler, die sich in Davos versammelten, sahen in Cassirer den Vertreter einer Tradition, die als »Humboldt-Kultur« – wie sie meinten – auf tönernen Füßen stand. Seine Philosophie erschien ihnen – wenn hier die Zweckentfremdung eines Ausspruch Foucaults über Sartre erlaubt ist – als »pathetische(r) Versuch eines Menschen des 19. Jahrhunderts, das 20. Jahrhundert zu denken« (699). Das Erbe der klassischen deutschen Bildungsphilosophie, das unter Beschuss geraten war, verteidigte Cassirer auf eine Weise, die eher als bloßes Festhalten, nicht als aktive Weiterentwicklung jener Ideale zu gelten hat. Die Einwände, die in den Hinterköpfen der Davoser Kabarettisten gespeichert waren, betreffen den Status universitärer Institutionen in der Gesellschaft, den Wahrheitsanspruch der Wissenschaft und das Bildungsziel, das die akademische Bildung über das Fachwissen hinaus verfolgt. Dass sich in all diesen Bereichen in der Weimarer Zeit die Probleme zuspitzten, liegt keineswegs nur an illiberalen, kulturfeindlichen Kräften, die die Axt an die Grundfesten eines aufgeklärten Bildungssystems legen wollten, sondern auch an sachlichen Problemen, die innerhalb des Bildungssystems aufkamen und auch von manchen seiner Verteidiger genau registriert wurden. Wenig anziehend oder sogar abschreckend ist allerdings die Strategie, jene Ideale einfach fallen zu lassen. Die Frage ist, wie mit den geschilderten Problemen, die ja keineswegs verschwunden sind, heute umzugehen ist.

3. Das Leben der Humboldt-Kultur nach ihrem Tod und die aktuelle Debatte über die Zukunft der Universität

Die extremste Form der Krise der Universität, die im faschistischen Deutschland zu ihrer Zerstörung als eigenständiger Institution, zur Ridikülisierung und Abschaffung akademischer Freiheit und zu kollektivistischen Erziehungsprogrammen führte, gehört der Vergangenheit an. Doch die Krise, in die die modernen Universitäten nach ihrem Sieg geraten sind, hat neue Formen angenommen. Den Universitäten wurde nicht der Garaus gemacht, aber sie mühen sich und kämpfen. Was den Universitätspolitikern heute unter den Nägeln brennt, lässt sich den drei Bereichen, die ich in den beiden vorausgegangenen Abschnitten erörtert habe, zuordnen. So muss es heute auch darum gehen, die Prinzipien der »Humboldt-Kultur« *neu auszulegen*.

In den aktuellen Diskussionen bildet die *institutionelle Selbständigkeit* der Universitäten ein Zentrum der Auseinandersetzung. Erörtert werden z. B. die gesellschaftliche Relevanz von Naturwissenschaften einerseits, Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften andererseits, die Hochschulautonomie und der administrative Spielraum bei der Besoldungs- und Berufungspolitik. Wenn man heute mit den klassischen Bildungskonzepten, über beliebig beschworene Klischees hinaus, ernst machen würde, müsste man bei Humboldts Doppelstrategie anknüpfen, wonach die inhaltliche Autonomisierung der Universität durchgesetzt und der Staat als Financier beibehalten werden soll. Wenn die Universität für diese Rollenverteilung Unterstützung gewinnen will, dann genügt es freilich nicht, einfach auf inhaltlicher Autonomie zu insistieren; sie muss vielmehr unter Beweis stellen, dass sie zur Selbstorganisation tatsächlich in der Lage ist. Erforderlich wäre eine erhebliche Veränderung interner Strukturen, um sicherzustellen, dass die Mitglieder der Universität weder zur aktiven Selbstzerfleischung noch zur passiven Selbstbedienung tendieren. Wenn die Gelegenheit wegfällt, bei aufkommenden Schwierigkeiten sogleich den Schwarzen Peter an den Staat weiterzureichen, ist ein erhebliches Maß an interner Kooperationsfähigkeit gefordert. Dies gilt umso mehr, als der Wettbewerb zwischen den Universitäten dann unweigerlich an Schärfe zunehmen würde. Der Appell an persönliche Kompetenzen, mit dem sich von Humboldt im Hinblick auf eine autonome Universität der Zukunft meinte begnügen zu können, reicht bei weitem nicht aus.

Man muss an dieser Stelle aber ergänzen, dass die Voraussetzungen für eine neue Offensive der Universitäten nicht allein im engen Bereich der Hochschulpolitik gesucht werden dürfen. Für die Zukunft der Universitäten wird überdies entscheidend sein, inwieweit die Gesellschaft deren Rolle anerkennt. Zwei Aspekte sind hier hervorzuheben: einerseits das Selbstverständnis einer

Gesellschaft als Wissens-Gesellschaft, andererseits die Bereitschaft der Forscher, ihr Wissen als einen Beitrag zu dieser Gesellschaft zu sehen und sich in der Öffentlichkeit zu engagieren. Dies können sie freilich nur, wenn es eine solche »Öffentlichkeit« als Bühne für den Austausch von Informationen und den Streit um Strategien tatsächlich gibt.

Welchen Status hat unter diesen neuen Rahmenbedingungen die akademische *Freiheit*? Deren Verteidiger konnten zwar das Gespenst des Relativismus und der intellektuellen Beliebigkeit, das durch die Mobilisierung kritischen Potentials hervorgebracht wurde und auf die akademische Freiheit zurückschlug, in die Flucht schlagen. Sie mussten dafür jedoch einen doppelten Preis entrichten.

Auf der einen Seite wurde dem Relativismus nämlich begegnet, indem man die praktische Relevanz der gewonnenen wissenschaftlichen Ergebnisse herausstellte; damit wurde freilich ein bestimmter Sektor praxisbezogener Wissensgebiete privilegiert. Heute spiegelt sich diese Auftrennung im Streit um grundlagen- oder berufsorientierte Studiengänge und in den Polemiken, die um die Zukunft der Geisteswissenschaften ausgetragen werden.

Auf der anderen Seite wurde dem Relativismus der Schrecken genommen, indem man sich zu einer fröhlichen Verabschiedung des Wahrheitsanspruchs bekannte. Dies führte freilich dazu, dass nun andere, oft selbstreferentielle Kriterien für wissenschaftliche Anerkennung (wie etwa das Repetieren bestimmter Diskurse) die Oberhand gewannen.

Angesichts dieser Doppelung in praktische Anbietung einerseits, theoretische Selbstgefälligkeit andererseits, die der akademischen Freiheit einen Bärenienst leisten, sei an eine Warnung des Philosophen und Pädagogen John Dewey erinnert: »Ausbildungsstätten haben auch die Verantwortung, darauf zu achten, dass diejenigen, die ihre Hallen verlassen, Ideen haben, die es wert sind, gedacht und ausgedrückt zu werden (...). Es ist gut möglich, dass der größte Freund der Zensur und der größte Feind der Freiheit der Gedanken und des Ausdrucks auf lange Sicht (...) in der Trivialität und Bedeutungslosigkeit der vertretenen Ideen zu suchen ist, sowie auch in der hohlen und vielleicht verkommenen Art, in der sie zum Ausdruck gebracht werden. In der Tat ist es notwendig, über die Freiheit der Gedanken und des Ausdrucks zu verfügen. (...) Aber noch notwendiger ist, dass es um echte Ideen geht, nicht um Scheinideen, um die Frucht von Untersuchungen, Beobachtungen und Experimenten, das Sammeln und Abwägen von Befunden.« (723) Eine moderne Verteidigung der Universität im Angesicht des »Relativismus«-Problems wird sich nicht darauf berufen können, dass sie den Zugang zu einer »absoluten« Wahrheit kennt. Sie sollte diese ebenso alte wie ideologische Gegenüberstellung insgesamt hinter sich lassen und den Wahrheitsanspruch der Wissenschaft

an die Bereitschaft der Wissenschaftler binden, ihre Aussagen zu rechtfertigen und zu begründen. Der Sinn der heute viel propagierten interdisziplinären Arbeit besteht eben darin, diesem Zwang zur Rechtfertigung und Begründung gegenüber Adressaten zu genügen, die nicht nur das eigene Selbstverständnis spiegeln. Interdisziplinarität zielt insofern nicht auf eine schiere Addition der Erkenntnisse verschiedener Disziplinen, auch nicht auf einen billigen Ersatz für vormalige Universalwissenschaft, sondern auf die Bereitschaft, die eigenen Erkenntnisse einem höheren Druck auszusetzen, um deren Plausibilität und Geltungsbereich zu prüfen.

Was schließlich den klassischen Anspruch auf Persönlichkeitsbildung oder *Perfektibilität* betrifft, so hat sich die moderne Universität, blickt man auf den internationalen Vergleich, in ganz verschiedene Richtungen entwickelt. Die alte Polemik gegen »Persönlichkeit« und »Individualität« und die Instrumentalisierung der Bildung für kollektivistische Ideologien haben sich in Deutschland gegenseitig insofern lahm gelegt, als man auf das Kerngeschäft der Wissensvermittlung zurückging und die Persönlichkeitsbildung als vermintes Gelände scheute. Ähnliches gilt, freilich mit anderer Vorgeschichte, auch für viele französische und schweizerische Universitäten.

Wer vor der Persönlichkeitsbildung zurückschreckt, verweist gern auf die Autonomie der Studierenden, die als Erwachsene, anders als Schüler, solcher Erziehung nicht bedürften. Wer diese Auskunft erteilt, übersieht, dass persönliche Kompetenzen heute drastisch an Bedeutung gewonnen haben, die sich nicht einfach in das Pflichtenheft der familiären und schulischen Sozialisation eintragen lassen. Dies gilt innerhalb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit wie auch in der komplexeren und immer stärker von Kommunikation und Kooperation geprägten Berufswelt. Statt diese Aspekte der Bildung ausgrenzen, sollte die Universität sie zu ihrer eigenen Aufgabe erklären. Eben weil dabei Kooperation und Kommunikation eine so entscheidende Rolle spielen, muss der Bildungsbegriff heute die heroische Individualisierung, die im frühen 20. Jahrhundert kritisiert wurde, ebenso vermeiden wie Uniformität und Kollektivismus.

Im Gegensatz zu der in weiten Teilen Europas geübten Zurückhaltung in der Frage der Persönlichkeitsbildung gibt es eine große Zahl von Universitäten vor allem im angloamerikanischen Raum, die diesem Anspruch weiterhin verpflichtet sind. Es wäre freilich fahrlässig, würde man die Situation mit der Schablone zeichnen und etwa die amerikanische Universität, in der die »Humboldt-Kultur« lebt, der deutschen Universität, in der sie dahinsiecht, gegenüberstellen. Eine solche Gegenüberstellung wäre schon deshalb irreführend, weil es *die* amerikanische Universität nicht gibt, sondern eine Unzahl von (sehr verschiedenen) amerikanischen Universitäten. Sie sind z.T. in einer so unver-

hohlenen Weise kommerzialisiert und pragmatisiert, wie dies in Europa nicht denkbar wäre. In diesen Fällen – wie etwa bei der *University of Phoenix*, der nach Studierenden-Zahl größten privaten Universität der USA – werden Studierende als Kunden gesehen, die die Investition in einen *degree* mit dem *payoff* bei der nächsten Gehaltsverhandlung abgleichen. Die Idee der »Bildung« passt auf solche Universitäten nur noch als Deckmantel. Dagegen stehen die traditionellen *Liberal Arts-Colleges*, die dem klassischen Bildungsanspruch treu bleiben, freilich teilweise in Turbulenzen geraten oder gar geschlossen werden müssen, weil sie zu geänderten Verwertungsansprüchen sowohl des Arbeitsmarktes wie dann auch der Absolventen quer liegen.

Immerhin lässt sich in den USA schon länger eine innere Reformfähigkeit der Universitäten nachweisen, zu der sich z. B. deutsche Universitäten gerade erst mühsam durchringen. Eine Bestandsaufnahme solcher Reformbemühungen wagte bereits vor Jahren die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum, die das Thema der Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt eines Buches mit dem – gelinde gesagt – ambitionierten Titel »*Cultivating Humanity*« stellte. Bei diesem Buch handelt es sich um eine raffinierte Verteidigung der alten, neuen Bildungsidee, »A Classical Defense of Reform in Liberal Education«, wie es im Untertitel heißt. Nussbaum plädiert für Reform, für Experimente an der Universität genau deshalb, weil sie meint, nur damit lasse sich deren traditioneller Auftrag zeitgemäß erfüllen. Die Basis ihres Plädoyers wird gebildet von Ergebnissen und Erfahrungen, die von fünfzehn ganz verschiedenen US-Universitäten, die über das ganze Land verteilt sind, zusammengetragen wurden. Besonders aufmerksam betrachtet wurden kleinere Universitäten, weil es besonders interessant erschien, Veränderungen dort zu studieren, wo man sich nicht auf großzügige äußere Bedingungen verlassen kann. Als Kern der universitären Bildung bezeichnet Nussbaum die »sokratische Selbstprüfung« (9), und damit macht sie schon deutlich, dass Bildung nicht wohlfeiler Selbstbestätigung oder pragmatischen Karriereplänen untergeordnet werden soll. Ihr Urteil über vermeintlich »schräge« Seminarthemen, die von den Kritikern der *political correctness* gerne gebrandmarkt werden, fällt milde aus, denn zur sokratischen Selbstprüfung gehört nach Nussbaum heute mehr denn je die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Traditionen und Kulturen; diese Auseinandersetzung fordert dazu heraus, den herkömmlichen klassischen Kanon zu sprengen. So beschreibt sie voll Sympathie den interdisziplinären Kurs »Kulturelle Begegnungen«, den das traditionsreiche St. Lawrence College im Staate New York zum Pflichtprogramm erklärt hat. Gleichmaßen respektvoll erwähnt Nussbaum das Seminar »Kultur, Wissen, Repräsentation« am Scripps College in Kalifornien, das an die Stelle des alten Kurses über »westliche Kultur« getreten ist und nun neben das Studium der europäischen Aufklä-

rung die Beschäftigung mit nicht-westlichem Denken und der Kritik kolonisierter Völker treten lässt (65, 76, 79).

Nussbaums Quintessenz lautet: »Ein neuer und breiterer Bereich des Wissens ist (...) notwendig für (...) Bürger in einer Welt, die durch komplizierte Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Wir können es uns nicht leisten, von den Traditionen einer Hälfte dieser Welt gar nichts zu wissen.« (114) Die Bildungsidee, die sie am Werk sieht, gewinnt dabei einen überraschenden Reichtum an Nuancen zurück: Zu ihr gehören dann etwa auch die »narrative Einbildungskraft« und das »Mitgefühl«, mit denen man sich in andere Welten, andere Erfahrungen hineinzuversetzen vermag (85ff., 222f.).

Hält man sich an Nussbaums Beispiele, dann gilt heute immer noch, was Max Weber vor knapp hundert Jahren, bei den Verhandlungen des IV. Deutschen Hochschulehrertags 1911, sagte: dass nämlich die amerikanische College-Erziehung »nicht in erster Linie Heranbildung zur Wissenschaft bezweckt, sondern Ausbildung der Persönlichkeit, zum Sich-Behaupten-Lernen in Kreisen gleichartiger Studenten, erwachsener Menschen, Ausbildung einer Gesinnung, die dem amerikanischen Gesellschaftswesen als Unterlage zu dienen hat«. Webers Votum richtete sich seinerzeit gegen die Einführung einer disziplinär verengten Fachausbildung in »Handelshochschulen« (zit. nach Mommsen 85).

Auf europäische Bildungspolitikern muss die eindrucksvolle Bewegungsfähigkeit der amerikanischen Universitäten, für die Nussbaum zahlreiche aktuelle Belege liefert, fast bedrohlich wirken. Doch es wäre klüger, Nussbaums Buch als energische Herausforderung und anregende Ideensammlung zu nutzen. In der Tat gibt es im deutschsprachigen Raum einige Innovationen – ich darf ausnahmsweise *pro domo* auf das »Kontextstudium« der Universität St. Gallen verweisen –, die im Sinne von Nussbaums Vorwärtsverteidigung der »Humboldt-Kultur« agieren. Sie verraten das Motto, dem die Universität in Zukunft folgen sollte: Nur wer sich ändert, bleibt sich treu.

Das Schlusswort gehört Robert Musil. Im Jahre 1934 schrieb er (1255f.): »Wilhelm v. Humboldt hat die bedeutende Individualität als eine Geisteskraft bezeichnet, die ohne Beziehung zum Gang des Geschehens aufspringt und eine neue Reihe beginnt. Er sah in den schöpferischen Menschen Knotenpunkte, Quellstellen, die Vergangenes in sich aufnehmen und aus sich entlassen in einer neuen Gestalt, die über ihren Ursprungspunkt hinaus nicht mehr abgeleitet werden kann. Dieses Bild ist individualistisch von Natur, aber es stellt diesen Individualismus auch völlig in das Ganze. Ich möchte hoffen, und nehme es auch an, dass sein Besitz an Wahrheit in angepasster Form und auf das rein Geistige angewandt, noch ein zweites Mal in der europäischen Entwicklung zur Wirkung kommen werde!«

Literatur

Hinweis: Weil der historische Kontext der zitierten Texte für meine Darstellung von Bedeutung ist, wird neben dem Erscheinungsdatum der zitierten Ausgabe das Jahr der Erstveröffentlichung angegeben. (Werkausgaben sind hiervon ausgenommen.)

- Adorno, Theodor W. *Stichworte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969.
- Arendt, Hannah. »Martin Heidegger ist achtzig Jahre alt«. 1969. *Menschen in finsternen Zeiten*. Hrsg. Ursula Ludz. 2. Aufl. München, Zürich: Piper, 1989. 172–184.
- Bacon, Francis. »The Proficiency and Advancement of Learning Divine und Humane«. 1605. *A Selection of his Works*. Hrsg. Sidney Wahrhaft. New York: Macmillan, 1982. 197–271.
- Benjamin, Walter. *Gesammelte Schriften*, Bd. VI. Hrsg. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1985.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. 1984. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988.
- Cassirer, Ernst. *Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte. Gesammelte Werke*, Bd. 7. Hrsg. Birgit Recki. Hamburg: Meiner, 2001.
- . »[Bericht über das Geschäftsjahr 1929/1930]«. *Gesammelte Werke* Bd. 17. *Aufsätze und kleinere Schriften 1927–1931*. Hrsg. Birgit Recki. Hamburg: Meiner, 2003. 375–384.
- . »Geist und Leben in der Philosophie der Gegenwart«. 1930. *Geist und Leben*. Hrsg. Ernst Wolfgang Orth. Leipzig: Reclam, 1993. 32–60.
- . »Goethes Idee der Bildung und Erziehung«. 1932. *Geist und Leben*. Hrsg. Ernst Wolfgang Orth. Leipzig: Reclam, 1993. 94–122.
- Dewey, John. »Academic Freedom«. 1937. *Intelligence in the Modern World*. Hrsg. Joseph Ratner. New York: Modern Library, 1939. 721–725.
- Engel, Johann Jakob. »Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802)«. Müller, Hrsg., *Gedanken* 6–17.
- Erhard, Johann Benjamin. »Über die Einrichtung und den Zweck der höhern Lehranstalten«. 1802. Müller, Hrsg., *Gedanken* 18–42.
- Fichte, Johann Gottlieb. »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt«. 1807. Müller, Hrsg., *Gedanken* 59–158.
- Foucault, Michel. »Ist der Mensch tot?«. 1966. *Schriften in vier Bänden. Bd. 1*. Hrsg. Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001. 697–703.
- Geuss, Raymond. *Privatheit. Eine Genealogie* (2001). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002.
- Goethe, Johann Wolfgang von. *Briefe und Briefe an Goethe*. Hrsg. Karl R. Mandelkow und Bodo Morawe. 4. Aufl. München: Beck, 1988.
- Heidegger, Martin. »Davoser Disputation zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger.« *Gesamtausgabe*, Bd. 3. *Kant und das Problem der Metaphysik*. Frankfurt a. M.: Klostermann, 1991. 274–296.
- . *Gesamtausgabe*, Bd. 16. *Reden und andere Zeugnisse eines Lebenswegs (1910–1976)*. Frankfurt a. M.: Klostermann, 2000.
- Heidegger, Martin und Blochmann, Elisabeth. *Briefwechsel 1918–1969*. Hrsg. Joachim Storck. Marbach: Literaturarchiv, 1989.
- Humboldt, Wilhelm von. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. 1792. Stuttgart: Reclam, 1982.

- . »Antrag auf Errichtung der Universität Berlin« (1809). Müller, Hrsg., *Gedanken* 267–273.
- . »Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.« 1810. Müller, Hrsg., *Gedanken* 273–283.
- Jaspers, Karl. *Philosophische Autobiographie*. München: Piper, 1977.
- Kaegi, Dominic und Rudolph, Enno, Hrsg. *Cassirer – Heidegger. 70 Jahre Davoser Disputation*. Hamburg: Meiner, 2002.
- Koselleck, Reinhard. »Fortschritt.« *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 2. Hrsg. Otto Brunner et al. Stuttgart: Klett-Cotta, 1975. 351–423.
- Kracauer, Siegfried. »Die Wartenden.« 1922. *Das Ornament der Masse. Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1977. 106–119.
- . »Die Biographie als Neubürgerliche Kunstform.« 1930. Id., *Ornament* 75–80.
- Leaman, George. *Heidegger im Kontext*. Berlin: Argument, 1993.
- Lovejoy, Arthur. *Essays in the History of Ideas*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1948.
- Löwenthal, Leo. *Schriften*, Bd. 1. *Literatur und Massenkultur*. Hrsg. Helmut Dubiel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1980.
- Mill, John Stuart. *Über die Freiheit*. 1859. Stuttgart: Reclam, 1988.
- Mommsen, Wolfgang. *Max Weber. Gesellschaft, Politik und Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974.
- Müller, Ernst. Nachwort. Id., Hrsg., *Gedanken* 291–311.
- . Hrsg. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig: Reclam, 1990.
- Musil, Robert. Der Dichter in dieser Zeit. 1934. *Gesammelte Werke. Essays und Reden. Kritik*. Hrsg. Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt, 1983.
- Nietzsche, Friedrich. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. Hrsg. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. 2. Aufl. München/Berlin/New York: dtv/de Gruyter, 1988.
- Nussbaum, Martha C. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.
- Recki, Birgit. »Kampf der Giganten. Die Davoser Disputation 1929 zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger«. 2002 www.warburghaus.hamburg.de/eca/davos.html (Zugriff: 03.02.2005).
- Schild, Georg. »Amerikanische Universitäten und deutsche Vorbilder.« *Forschung und Lehre* 1, 2005: 28–30.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. »Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst Anhang über eine neu zu errichtende.« 1808. Müller, Hrsg., *Gedanken* 159–253.
- Sturma, Dieter. »Die Davoser Disputation zwischen Ernst Cassirer und Martin Heidegger. Kontroverse Transzendenz.« *Heidegger Handbuch*. Hrsg. Dieter Thomä. Stuttgart: Metzler, 2003. 110–115.
- Taubes, Jacob. *Ad Carl Schmitt. Gegenstrebeige Fügung*. Berlin: Merve, 1987.
- Thomä, Dieter. *Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem*. München: Beck, 1998.
- . »Freiheit und Glück im Streit um den Neuen Menschen.« *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. Nicola Lepp, Martin Roth und Klaus Vogel. Ostfildern-Ruit: Cantz, 1999. 91–101. Erweiterte Fassung in Dieter Thomä. *Vom Glück in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003. 33–55.

- , *Unter Amerikanern. Eine Lebensart wird besichtigt*. München: Beck, 2000.
- , »Im Dreieck balancieren. Der Intellektuelle als Zeitgenosse.« *Der kritische Blick. Über intellektuelle Tätigkeiten und Tugenden*. Hrsg. Uwe Justus Wenzel. Frankfurt a. M.: Fischer, 2002. 80–96.
- , »Heidegger und der Nationalsozialismus. In der Dunkelkammer der Seinsgeschichte.« *Heidegger Handbuch*. Hrsg. Dieter Thomä. Stuttgart: Metzler, 2003. 141–162.
- Walzer, Michael. »Liberalismus und die Kunst der Trennung.« 1984. *Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie*. Berlin: Rotbuch, 1992. 38–63.
- Wolf, Friedrich August. »Vorschläge, wie ohne irgendeinen neuen Aufwand statt der jetzt verlorenen zwei am besten dotierten Universitäten eine für hiesige Lande und für ganz Deutschland wichtige Universität von größerer Anlage gestiftet und in kurzer Zeit in Gang gebracht werden könnte.« 1807. Müller, Hrsg., *Gedanken* 44–54.