

Riedel, Manfred

Wilhelm von Humboldts Begründung der "Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 231-247. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Riedel, Manfred: Wilhelm von Humboldts Begründung der "Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 231-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231891 - DOI: 10.25656/01:23189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231891>

<https://doi.org/10.25656/01:23189>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -
1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.
(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)
ISBN 3-407-41114-6
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Die Mitarbeiter dieses Heftes 6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform 13

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/
ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts 37

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts 79

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts 99

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 107

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie . 131

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 159

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland 175

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz 189

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie 205

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität 231

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode 249

GERHARD MÜSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . 259

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen 273

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung 285

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz
Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern 303

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte
Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH FÜHR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

WILHELM VON HUMBOLDTS Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität

Wer die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs einsetzende Diskussion um eine Neugestaltung der Universität mit der Aufmerksamkeit des mitbeteiligten und mitbetroffenen Zeitgenossen verfolgt hat, den wird die Frage nach ihrer Leitidee kaum beeindrucken können. Statt darauf eine Antwort zu suchen, hätte er einigen Grund, ihr lieber skeptisch auszuweichen. So widersprüchlich die Argumente der miteinander streitenden Gruppen und Parteien gewesen sind, so umstritten ist die Sache, die im Dauerstreit um die Institution „Universität“ zur Verhandlung gekommen ist. Die Rede von einer „Idee“ unterstellt vernünftigt begründete Handlungs- und Zweckorientierungen, sie unterstellt einen Weg, der begangen, und ein Ziel, das, wenn nicht erreicht, so doch wenigstens angestrebt wurde. Läßt sich der Weg bestimmen, wird auch das Ziel anzugeben sein. Nun hat die Praxis der Reform inzwischen sichtbar gemacht, daß dieser Weg in sehr unterschiedliches Gelände führt. So verschieden das Gelände, so verschiedenartig die Ziele, die erreicht worden sind. Wer wußte noch während des vergangenen Jahrzehnts um den Zugang zu jenem Labyrinth, das euphorisch „Hochschulreform“ genannt wurde, und wer hielt einen Leitfaden in der Hand, an dem man sich orientieren konnte?

Darauf hat der Gesetzgeber geantwortet. Wohin der Weg der Universität führt, das zeigen die Hochschulgesetzgebungen der Länder und des Bundes, die im Jahre 1976 mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes ihren – vorläufigen – Abschluß gefunden haben. Allerdings sprechen die vorliegenden Gesetzestexte eine Sprache, die nicht minder vielstimmig erscheint wie die Reden jener Reformparteien, deren Streit sie nun zum Stillstand bringen. Wir haben es hier, um im Bilde zu bleiben, mehr mit Wegmarken zu tun, die wiederum in verschiedene Richtungen weisen, als mit Markierungen eines Weges, die das Ziel deutlich erkennen ließen. Die Phase der Gesetzesnovellierung hat denn auch schon in einer Reihe von Ländern begonnen. Ein näherer Vergleich der Texte ergibt freilich zugleich, daß die Wegweiser, trotz unterschiedlicher Postierung, *eine Richtung* anzeigen. Was die Gesetze zur Neugestaltung des Hochschulwesens festgeschrieben haben, sind die *Leitlinien einer neuen, von Grund auf veränderten Institution*, die sich auf die im Bildungsbereich sprunghaft angestiegene Zahl der Lehrenden und Lernenden, die Vermehrung des Wissensstoffes und der Wissensgebiete, die angewachsenen und jetzt wieder verknappten Raten für Forschungsmittel und -institute, funktionell einzustellen und ihre Regeln und Normen den veränderten Gegebenheiten anzupassen hat. Lassen sie auch eine *Leitidee* erkennen, wie sie jede Institution zu ihrer Begründung bedarf? Um an die Ausgangsfrage anzuknüpfen: Hat die Universität überhaupt noch eine „Idee“?

I. Der Streit um die Idee der Universität: Ausgangslage und gegenwärtige Problemsituation

Daß Hochschulgesetzestexte auf solche Fragen keine Auskunft geben, wird niemand überraschend finden. Der Gesetzgeber ist weder verpflichtet, die Sprache der Philosophie noch jene philosophische Pseudosprache zu sprechen, die in der vorausgehenden Debatte um die „Idee der deutschen Universität“ eine zwar erhebliche, aber der Verständigung über ihre Situation wenig dienliche Rolle gespielt hat. Wozu er sich zu verpflichten hätte, wäre eine klare und deutliche Aussage über Ziele und Organisationsformen der „Universität“ genannten Institution im Kontext jener tertiären Massenausbildungsstätten, wie sie faktisch während der vergangenen zwei Jahrzehnte entstanden und normativ von nicht wenigen Ländergesetzen als vermeintlich gesicherter Besitzstand einer qualitativ neuen Bildung kodifiziert worden sind. So erheblich die gesetzlichen Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, so beträchtlich sind die sprachlichen Unklarheiten in der Formulierung von Normen, die Gemeinsamkeit des Handelns an jener veränderten Institution verbürgen und die ihre Angehörigen wieder auf einen gemeinsamen Konsens hin orientieren sollen.

Der Text des Hochschulrahmengesetzes beginnt mit „allgemeinen Bestimmungen“, welche die Aufgaben der Hochschulen im Sinne von Fundamentalnormen näher umschreiben: Sie dienen der „Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium“ (Kap. 1, 1. Abschnitt, § 2). Aber zugleich spricht der Gesetzgeber von einem darüber hinausgehenden Reformziel (§ 4: *Neuordnung des Hochschulwesens*). Er trifft eine Reihe von Zieldefinitionen, die eigentümlich ambivalent sind. Aus dem neun Punkte umfassenden Katalog zitiere ich einige der wichtigsten reformverbindlichen Maßgaben: „Das Hochschulwesen ist mit dem Ziel neu zu ordnen, die gegenwärtig von Hochschulen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung wahrgenommenen Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium zu verbinden. Die Neuordnung soll insbesondere gewährleisten: 1. ein Angebot von inhaltlich und zeitlich gestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen mit entsprechenden Abschlüssen in dafür geeigneten Bereichen ...; 2. einen Aufbau der Studiengänge, der bei einem Übergang in Studiengänge gleicher oder verwandter Fachrichtungen eine weitgehende Anrechnung erbrachter vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen ermöglicht; 3. eine dem jeweiligen Studium entsprechende Verbindung von Wissenschaft und Praxis; 4. die Aufstellung und Durchführung fachbereichs- und hochschulübergreifender Forschungs- und Lehrprogramme, sowie die Bildung von Schwerpunkten in Forschung und Lehre auch in Abstimmung mit anderen Forschungs- und Bildungseinrichtungen und mit Einrichtungen der Forschungsförderung; 5. eine fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik“.

Die Ambivalenz der hier formulierten Zieldefinitionen tritt mit der Zielsetzung des Gesetzgebers offen zutage: „Zur Erreichung der Ziele nach § 4 Abs. 3 sind die verschiedenen Hochschularten in einem neuen Hochschulsystem zusammenzuführen“ (§ 5 Abs. 1). Auf der einen Seite steht die gegen die Institution „Universität“ gerichtete Organisationsform der *Gesamthochschule* (§ 5), die sich in gleichartigen, berufsbezogenen Studiengängen mit abgestuften Lehr- und Studieneinheiten sowie entsprechend gleichen Lehr- und Lernleistungen gliedern soll; auf der anderen steht eine mehr oder weniger traditionelle Bestimmung der Hochschulaufgaben, die an klassische Normen eben jener Institution wie den *Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre* und dessen

Kodifikation zu einem *Grundrecht* neuzeitlicher Wissenschaft und Wissenschaftsorganisation anknüpft. Unter dem Stichwort „Gesamthochschule“, so hat HERMANN LÜBBE (*Bergedorfer Gesprächskreis* 1974, S. 25) diesen paradoxen Sachverhalt beschrieben, wird das HUMBOLDTSche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre als egalitärer Anspruch der Angehörigen tertiärer Ausbildungsdienstleistungsgrößen mit einem Personalstand von demnächst hunderttausend Hochschullehrern hochgehalten.

Wie ist es zu erklären, daß sich das Hochschulrahmengesetz in seinen allgemeinen, die geistige und institutionelle Struktur des reformierten Hochschulwesens vorzeichnenden Bestimmungen auf den *Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre* und damit auf eine *Leitidee derselben Institution beruft, die zu negieren es zugleich in Aussicht stellt*? Wie ist dieser Widerspruch, die doppelböckige Struktur des Gesetzes möglich? Hier werden wir nun einige Schritte hinter die aktuelle Gesetzesproblematik zurückgehen und sie in jenen geschichtlichen Zusammenhang hineinstellen müssen, aus dem die Diskussion um die deutsche Universität erwachsen ist. Denn ihre Leitidee ist seit langem umstritten. An der Massenuniversität ist kein Platz mehr für die Einheit von Forschung und Lehre, sagen die einen; Forschung war ein Privileg der Universitäten, sie findet längst schon extra muros, in Industrie und Wirtschaft statt, sagen die anderen. Was aber heißt „Forschung“ und „Lehre“?

Die prinzipielle Unklarheit im Gebrauch dieser Grundbegriffe geht einher mit jenem Dauerstreit um die „Idee der Universität“ (Synopsis dazu bei JASPERS/ROSSMANN 1961) der lange Zeit das Reform- und Bildungdenken der älteren Generationen geprägt hat und bis heute seine Schatten wirft. Er ist im Kern ein Streit um WILHELM VON HUMBOLDT, der die Begriffe zuerst eingeführt und im Kontext einer höchst folgenreich gewordenen Universitätsneugründung als Leitidee möglicher Institutionalisierung von Wissenschaft erläutert hat. In diesem Streit standen (und stehen) sich im wesentlichen zwei Gruppen gegenüber. Die erste nenne ich die Gruppe der *traditionalistischen Reformer*. Obwohl durch die als unvermeidlich angesehene und tendenziell bejahte Spezialisierung und betriebsförmige Arbeitsteilung der Einzelwissenschaften zur Preisgabe des von HUMBOLDT vorausgesetzten Zusammenhangs zwischen wissenschaftlichem Handeln und personaler Selbstbildung entschlossen, hielt diese Gruppe – nach dem faktischen Scheitern des von ihr propagierten *studium generale* – an der Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre fest, die sie lediglich durch eine dritte universitäre Idee – die Erziehung – zu modifizieren wünschte. „Erziehung“ hieß dabei nicht mehr die „im Sinne des Idealismus wirkende Menschformung durch die wissenschaftliche Wahrheit selbst“, sondern wissenschaftlich unvermittelbare Einübung in das tradierte gesellschaftliche Normensystem – eine „außerhalb der Wissenschaft erstrebte pädagogische Einwirkung auf die Studenten“ (HEIMPPEL 1956, S. 23; BECKER 1920; 1925, S. 43 f.; den staatsbürgerlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag behält BECKER freilich noch einer wissenschaftlichen Vermittlung durch die Soziologie vor). In der Erfüllung eines Erziehungsauftrags sah diese Gruppe den eigentlich revolutionären Kern der Reform, der den über HUMBOLDT hinausgehenden Bildungsauftrag der Universität ausmachen sollte (SCHWARZ 1963; BESSON 1963).

Die *zweite Gruppe* war (und ist) die der *technokratischen Reformer*, die sich von solchen Modifikationen fern weiß. Sie plädierte für eine Hochschule, die mit der HUMBOLDT-Tradition bricht und ihre Aufgabe, entsprechend den veränderten Gegebenheiten der historischen Situation, neu definiert. Ihr zentraler Angriffspunkt war die universitäre Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre. Unter Berufung auf den säkularen Trend,

die fortschreitende Verwissenschaftlichung der industriellen Welt und deren technisches Berufsbedürfnis, versuchte sie die Aufgabe der Universität auf eine „optimale Lehre“ im Sinne intensiver Fachausbildung zu beschränken, die von Forschung institutionell zu entlasten ist. Nicht die Bildungsaufgabe der Universität, sondern sie selbst, ihre organisatorische Einheit, tritt hier in Lehr- und Forschungsanstalt, in Massenlehrwerkstatt und Forschungsgrößbetrieb auseinander. Eine *weitere Gruppe* schließlich, die man als dritte numerieren, aber genau so gut der ersten Gruppe zurechnen kann, wollte ohne Einschränkung an der deutschen HUMBOLDT-Tradition festhalten. Sie ging davon aus, daß „die alte HUMBOLDTSche Vorstellung der Wahrheit und Einsamkeit suchenden ‚Universität‘, die der ‚Anstalt führender Geister‘, von der ‚überragenden Bedeutung auch moralischer Kräfte im geistigen Streit‘, daß diese Idee, vor 150 Jahren zum Leitbild erhoben, aere perennius nicht um einen Zentimeter ihre Pflöcke umstecken oder gar zurückstecken sollte“ (LENZ 1963, S. 9). Die traditionalistischen Wortführer konnten sich dabei auf HELMUT SCHELSKY (1961/1971) berufen, der zu Beginn der sechziger Jahre einzelne dieser Gedanken in den Mittelpunkt einer theoretisch anspruchsvollen HUMBOLDT-Interpretation gestellt hatte.

Argumente wie pathetische Beschwörungen im Streit um HUMBOLDT zeigen an, daß ein gesichertes und allgemein anerkanntes Verständnis der Grundbegriffe und institutionellen Grundlagen der Universität faktisch nicht vorhanden ist. H. SCHELSKY hatte in seinem Buch – zweifellos einem der wenigen herausragenden Beiträge zur zeitgenössischen Reformdiskussion – dem deutschen Bildungs- und Reformdenken der letzten Generationen vorgeworfen, in nur ideenhaft-geistesgeschichtlichen Vorstellungen von Bildung und Wissenschaft erstarrt zu sein. Die Kritik ist sicherlich berechtigt. Sie läßt sich jedoch in ihrer Spitze gegen SCHELSKY selber kehren, der, vom falschen Idealismus der bildungsbürgerlichen Tradition geblendet, Einsamkeit und Freiheit als soziales Leitbild der HUMBOLDTSchen Universität, den Universitätslehrer als monologischen Wahrheitssucher und die von HUMBOLDT hergestellte Beziehung zwischen Wissenschaft und Forschung als institutionelle Tendenz zur „Forschungsuniversität“ deutet. Dieses (von SCHELSKY in der zweiten Auflage 1971 wieder zurückgenommene) Plädoyer für eine Rückkehr der deutschen Universität zu ihren Anfängen hat die Aporien der Reformdiskussion nicht aufgelöst; sie hat sie in gewisser Weise vermehrt, weil die historisch-soziologische Aufklärung der „Idee der Universität“ eine genauere sprachliche Klärung der Grundbegriffe verabsäumt, in denen sich das HUMBOLDTSche Konzept aufbaut. Die Verwirrung dauert an, so daß hier nur eine grundsätzliche Besinnung weiterhelfen kann.

II. Begriff versus Idee: HUMBOLDTS Verständnis der Institution „Universität“

In den zahlreichen Aktenstücken zur Reform des Preußischen Bildungswesens – Denkschriften, Anträge, Berichte und Briefe – spricht HUMBOLDT an keiner Stelle von einer „Idee der Universität“. Universitäten fallen zusammen mit den Akademien der Wissenschaften und Künste unter den *Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten*. Während „Ideen“, nach dem KANTischen Sprachgebrauch, überhaupt kein eindeutig fixierbarer Gegenstand zukommt, sind „Begriffe“ Elementarfunktionen des wissenschaftlichen Sprechens, die Gegenstände unterscheiden, bestimmen und bezeichnen – „jeden in einem Gegenstande liegenden Begriff aber vollständig durchzuführen, ist überhaupt und

überall von der größten Wichtigkeit“ (HUMBOLDT 1824, S. 98). Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, d.h. der Institutionen „Universität“ und „Akademie“, definiert sich dadurch, daß „dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“ (HUMBOLDT 1810, S. 255). Der Gebrauch des Ausdrucks „Universität“, der am Ende des 18. Jahrhunderts in Verruf gekommen und in den HUMBOLDT vorliegenden Entwürfen der Berliner Reformer vermieden worden war, wird teils pragmatisch nach dem Herkommen, teils philosophisch nach Prinzipien oder „allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätzen“ gerechtfertigt. Demgemäß unterscheidet HUMBOLDT zwischen *Namen* und *Begriff* der neuen Institution. Mit dem „alten und hergebrachten Namen einer Universität“ belegt und im übrigen von „allem veralteten Mißbrauch gereinigt“, soll die allgemeine Lehranstalt – so lautete zunächst die amtliche Bezeichnung – alles enthalten, was der „Begriff einer Universität mit sich bringt. Sie könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höheren Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken“ (1809 a, S. 115 f.).

Mit der Einführung dieses Begriffs gibt HUMBOLDT dem alten Namen eine veränderte, mit der vormaligen Institution nicht vergleichbare Bedeutung. Die Universität, die keine Fächer ausschließt, und bereits den höchsten Standpunkt (– die ihr zusammen mit der Akademie aufzugebene Kultur der Wissenschaft –) umfaßt, ist nicht mehr Hohe Schule der Fakultäten, sondern ein Gesamtverband der Wissenschaften, der die herkömmlichen Organisationsformen von Lehre und Studium aufsprengt. Dieser „Begriff“ der Universität, der auch jenen Fächern Raum gibt, die als neue Wissenschaften außerhalb der Universitäten – in Werkstätten und Akademien – entstanden sind, bedarf der Rechtfertigung nach Prinzipien oder allgemeinen Grundsätzen, nach denen Wissenschaft institutionell zu organisieren ist.

Hier hat die Philosophie ihre Stelle. Freilich: es ist ein eigener Typus philosophischer Argumentation, der ebenso unbefangen wie geschichtlich souverän auftritt. Mit HERDER, SCHILLER und GOETHE teilt HUMBOLDT den kritischen Vorbehalt gegen die zeitgenössische Ideenphilosophie von FICHTE und SCHELLING. Trotz mancher Gemeinsamkeiten und gedanklicher Berührungspunkte widerstrebt ihm die spekulative Haltlosigkeit ihrer Versuche, eine „Idee der Universität“ *a priori* zu konstruieren: „Es ist nicht schwer“, heißt es im Organisationsplan von 1810, „diese zufällig entstandenen Institute wie aus der Idee entstanden abzuleiten; allein theils bleibt in solchen seit KANT sehr beliebten Ableitungen immer etwas Schiefes zurück, theils ist das Unternehmen selbst unnütz“ (1810, S. 261). Leider sind HUMBOLDTS Bemühungen immer wieder voreilig dem Universitäts- und Bildungsdenken der idealistischen Philosophie zugeordnet worden, so daß seine nüchterne und wache Aufgeschlossenheit für die weder von FICHTE noch von SCHELLING bewältigten Herausforderungen der historischen Situation nur ungenügend erkannt und gewürdigt worden ist.

Die Rechtfertigung der Universität beruht für HUMBOLDT nicht auf einer aparten „philosophischen Idee“. Der Einteilungsgrund der wissenschaftlichen Institutionen ergibt sich vielmehr umgekehrt aus einem normativen Fundament aller Wissenschaften, dem allein das Wertprädikat „Idee“ vorbehalten bleibt: aus der „reinen Idee der Wissenschaft“. Was damit gemeint ist, kann hier zunächst nur angedeutet und im Kontext der

Einführung von Grundbegriffen und Grundsätzen der Universität vorläufig erläutert werden. Ihr „Wesen“ oder ihre „Eigentümlichkeit“ (beide Ausdrücke sind in HUMBOLDTS Sprachweise synonym), die spezifische Differenz der Universität zu anderen Institutionen, besteht darin, „innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leistung zu verknüpfen, oder vielmehr den Übergang von dem einen zum anderen zu bewirken“ (1810, S. 255). Wie die Universität nach außen hin den schulischen Unterricht in Studium überführt, so soll sie innerlich, im geistigen Leben ihrer Mitglieder, das Wissen des Einzelnen zur Wissenschaft aufschließen und umgekehrt deren Bestand der personalen Selbstbildung erschließen. Ihr Zweck heißt klar und einfach: *wissenschaftliche Bildung*.

Gleichwohl hält HUMBOLDT noch einmal fest, daß jener der Universität zugrundeliegende Begriff mit der Angabe von Bildungszwecken nicht erschöpft, daß er umfassender und weiterer Bestimmung offen ist: „Allein der Haupt Gesichtspunkt bleibt die Wissenschaft“, oder, grundsätzlich formuliert: wissenschaftliche Institutionen können ihren Zweck nur erreichen, wenn „jede, so viel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht“ (1810, S. 255). Aus diesem Gesichtspunkt hat eine am theoretisch verengten Wissenschafts- und Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts orientierte HUMBOLDT-Interpretation den Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre und die soziale Isolation der Universität, ihre Fundierung auf die Prinzipien bürgerlicher Einsamkeit und Freiheit, zu begründen und für unsere Zeit zu rechtfertigen versucht. Tatsächlich leitet HUMBOLDT aus dem Verhältnis der Universität zur reinen Idee der Wissenschaft ein komplexes Gefüge von Grundbegriffen und Grundsätzen des geistigen Aufbaues ihrer Institutionen ab, die ich gegenüber jenen bildungsidealistischen Halbierungen wie folgt zu unterscheiden vorschlage:

- (1) den Grundsatz der *Einheit von Einsamkeit, Freiheit und Gemeinschaft*;
- (2) den Grundsatz der *Einheit von Lehren, Lernen und Forschen*, und
- (3) den Grundsatz der *Einheit der Wissenschaft*.

Im folgenden werde ich die hier genannten Grundbegriffe der Reihe nach behandeln und in kritischer Auseinandersetzung mit dem noch immer grassierenden HUMBOLDT-Mißverständnis und der Restaurierung eines falschen Universitäts- und Wissenschaftsideals zu klären versuchen.

III. Einsamkeit und Freiheit: das mißverstandene Sozialideal der Universität

Einsamkeit und Freiheit für die Lehrenden und Lernenden, sagt SCHELSKY (1971, S. 55 f.), das ist die soziale Grundidee, die zur Gründung der neuen deutschen Universität führte. Niemand hat diese Leitidee wissenschaftlicher Institutionen, die soziale Grundformel der Einsamkeit und Freiheit, so klar als die Grundlage der Universität bezeichnet wie WILHELM VON HUMBOLDT. Was hat HUMBOLDT tatsächlich getan? Anhand einer ebenfalls nicht pragmatisch, sondern prinzipiell-philosophisch gerechtfertigten Unterscheidung von Grundarten der Lehre (des „Unterrichts“), auf die ich noch zurückkommen werde, war er im *Litauischen Schulplan* (1809b, S. 191) zu demselben Begriff der

Universität gelangt, von dem wir ausgegangen sind: „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist notwendig, Freiheit, und hülfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten.“ Um Mißverständnisse zu vermeiden – und es ist ein Mißverständnis, wenn von dieser Bildungs- und Wissenschaftskonzeption gesagt wird, sie werfe das Individuum auf seine personale Einsamkeit zurück und enthebe es nach Möglichkeit den gesellschaftlichen Zwängen und Verpflichtungen (SCHELSKY 1971, S. 56) – muß man den Wortgebrauch in HUMBOLDTS Schriften beachten und die sprachliche Grundbedeutung rekonstruieren, die beiden Ausdrücken im Kontext seiner Bildungs- und Wissenschaftsphilosophie zukommt.

Der Politiker HUMBOLDT spricht in Plänen, Anträgen und Denkschriften der Sache nach die gleiche Sprache, die sich der Philosoph in der Auseinandersetzung mit den großen Eindrücken seiner Jugend, der Aufklärung, der Französischen Revolution und der neuzeitlichen Emanzipation der Wissenschaften und Künste erarbeitet hatte. Freiheit ist ihm, dem Schüler KANTS, der Schlüsselbegriff nicht nur zum Verständnis von Wissenschaft, sondern zur Situation des Menschen in der Welt und damit zu einer Disziplin, die bei KANT erst am Ende, als systematischer Abschluß aller wissenschaftlichen Bemühung, auftritt: der philosophischen Anthropologie. In HUMBOLDTS Denken, dem durch KANTS Kritik der ausschlaggebende Anteil des Menschen am Zustandekommen vernünftiger Wissenschaft und Praxis als Beweis jener Freiheit feststeht, macht sie den Anfang. Dennoch ist diese Anthropologie, die metakritisch zu verfahren scheint, indem sie KANTS Frage: Was ist der Mensch? in die mehr empirische Fragerichtung umbiegt, was der Zweck des Menschen, die „letzte Aufgabe unseres Daseins“ sei, ganz im Geist der kritischen Philosophie entworfen. Sie enthält die Theorie zu HUMBOLDTS Praxis, die sich in jenen Grundbegriffen und Grundsätzen der neuen Universität artikuliert.

Aus KANTS Moralprinzip zieht HUMBOLDT, ohne sich in die Höhen der Spekulation zu verlieren, die anthropologische Konsequenz: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welche das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimnis gesücht werden, das, was sonst ewig todt und unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten“ (1793, S. 235 f.). Der Grundzweck des Menschen, den ihm nicht Bedürfnisse oder Neigungen, sondern Vernunft (– „die ewig unveränderliche Vernunft“ –) vorschreibt, heißt *Bildung*, das Resultat jener Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Im anthropologischen Konzept der „Theorie der Bildung des Menschen“ hat „Einsamkeit“ nicht den Stellenwert eines Prinzips. „Bildung“ ist bei HUMBOLDT, genetisch verstanden, ein Gegenmodell zu dem *als bedrohlich diagnostizierten Symptom der „Vereinseitigung“* in der neuzeitlichen Kultur, die höchste und proportionierlichste Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen (1792, S. 64). *Freiheit* ist das erste Erfordernis dieser Bildung, ihre „erste und unerläßliche Bedingung“ (die in Griechenland *nicht* erfüllt war!); das zweite ist *Mannigfaltigkeit der Situationen*. Die Unterscheidung demonstriert

HUMBOLDTS Abstand von der humanistischen Bildungsideologie des späteren Bürgertums: „Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (ebd.). Einsamkeit ist kein sozialer Dauerzustand; sie ist ein Durchgangsstadium zur Selbstverständigung des Individuums und zu jener Bildung, die es in wechselnder Lage, und das heißt für HUMBOLDT: in der *Gemeinschaft* erfährt. Auf der anderen Seite gilt, daß sich Freiheit ohne Einsamkeit an jenen Wechsel nur allzu leicht verlieren kann. Auch derjenige, welcher nicht in freier Gelöstheit handelt, wer die Menschheit in seiner Person nicht zur „Abgezogenheit“ des Individuums zusammenzunehmen vermag (über den synonymen Gebrauch beider Ausdrücke vgl. 1806, S. 54), bildet sich „minder aus“.

„Gemeinschaft“ also ist der Komplementärbegriff zu „Einsamkeit“ und „Freiheit“. Das ergibt sich aus den Entwürfen zu einer Theorie der Bildung des Menschen, die HUMBOLDT in seinen, der politischen Praxis vorhergehenden, Schriften zur philosophischen Anthropologie vorlegt. Einseitigkeit – in der modernen Welt sozialer Dauerzustand und Anstoß zur Bildung zugleich – ist dem Menschen, der auf einmal nur mit einer Kraft wirken und seine Fähigkeiten oft nur einzeln üben kann, unvermeidlich, solange er auf sich beschränkt bleibt. Er entgeht ihr dann, wenn er die Mannigfaltigkeit der Situationen nützt und seine Kraft mit anderen verbindet. Paradigmen solcher Verbindung sind *Geschichte*, der Inbegriff vergangener Situationen, die es mit Gegenwart und Zukunft zu verknüpfen gilt, und *Gemeinschaft*, das Sichvereinigen und Zusammenwirken mit anderen. Die Menschen müssen, wie HUMBOLDT sagt, sich „untereinander verbinden, nicht um an Eigentümlichkeit, aber an ausschließendem Isolirtsein zu verlieren; die Verbindung muß nicht ein Wesen in das andere verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zum anderen eröffnen; was jeder für sich besitzt, muss er mit dem, von andren Empfangnen vergleichen, und danach modificiren, nicht aber dadurch unterdrücken lassen“ (1792, S. 64 f., 82; vgl. 1794; Plan, o.J., S. 339f.; Das 18. Jh., o.J., S. 386 u.ö.).

In freier Selbstbildung erschließt der Einzelne seine Individualität der Gemeinschaft. Dieser anthropologische Grundgedanke der Jugendschriften bestimmt noch die leitenden Ideen der Reformzeit. Zur Einsicht in die reine Wissenschaft, so hieß es im „*Litauischen Schulplan*“, sei notwendig *Freiheit* und hilfreich *Einsamkeit*. Sie sind die an höheren wissenschaftlichen Anstalten „vorwaltenden Principien“, heißt es im Organisationsplan für die Berliner Universität. Aber in beiden Texten stehen sie nicht für sich, sondern sind gepaart mit dem Prinzip *Gemeinschaft*. Wie Wissenschaft Einsamkeit, die Abgezogenheit und konzentrierte Stille fordert, so bedarf sie der Gemeinschaft, des Zusammenwirkens mit anderen. Einsamkeit ist nur eine Seite, nicht die Sozialidee der Universität. Denn HUMBOLDT fährt fort: „Da aber auch das geistige Wirken der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (1810, S. 255f.). *Die Sozialidee der Universität liegt in der Einheit von Freiheit, Einsamkeit und Gemeinschaft* (vgl. auch 1809b, S. 191). Die reine wissenschaftliche Idee, die sich in ihr realisieren soll, realisiert sich nur als Gemeinschaftswerk. Geistiges Wirken, die Aneignung, Prüfung und Erweiterung des Wissens, bleibt auf freies Zusammenwirken mit anderen, auf Kooperation und Kommunikation angewiesen. Und so wenig das Prinzip Einsamkeit als Alibi für

den Rückzug des Gelehrten in Elfenbeinturm oder Fachidiotie taugt, so wenig läßt es sich zur Apologie einer gesellschaftlich elitären Stellung der Universität benutzen. Die Institution der reinen Wissenschaft, wie sie HUMBOLDT ursprünglich entworfen hat, verschließt sich nicht der Öffentlichkeit und den Bedürfnissen von Staat und Gesellschaft. „Die Universität nemlich“, so stellt HUMBOLDT unmißverständlich fest, „steht immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staats, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend unterzieht“ (1810, S. 263 f.). Sie kann sich gesellschaftlichen Zwängen und Verpflichtungen nicht entheben. Als Institution der wissenschaftlichen Bildung ist sie der „Gipfel, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt“ (ebd., S. 255) und insofern ein Teil der *politischen Gemeinschaft*, des *Staats*. Wie sich der Einzelne in freier Selbstbestimmung zur Gemeinschaft aufschließt, so öffnet sich die Universität dem Staat, wenn dieser sie sich frei bestimmen läßt. Sie muß sich seinem Anspruch und den Anforderungen des praktischen Lebens offen halten, wovon sich abzugrenzen sie gleichwohl kraft ihrer Idee verpflichtet ist.

V. Lehren und Lernen: Forschung als didaktisches Prinzip

Der Grundsatz der Einheit von Forschen, Lehren und Lernen wird von HUMBOLDT auf zwei verschiedenen Argumentationsebenen gerechtfertigt. Die erste ist die gewissermaßen pragmatische der Wissensvermittlung, die Ebene der Didaktik. HUMBOLDTS Bemühungen gelten nicht der Universität und der in ihr zu institutionalisierenden Forschung und Wissenschaft allein. Sie sind Teil eines Bildungsgesamtplans, in dem didaktische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle spielen. *Didaktik* ist die Theorie der Lehrarten und der Lehrkunst im Sinne einer Methodik des Lehrens und Lernens, kurz: Theorie des *wissenschaftlichen Unterrichts* (im Unterschied zum gymnastischen und ästhetischen Unterricht) (1809b, S. 189). Der wissenschaftliche Unterricht ist der allein didaktikfähige, der „didaktische Unterricht“. Er baut sich, „philosophisch genommen“, d. h. nach wiederum allgemeinen Grundsätzen, in drei Stufen auf: dem Elementarunterricht (a), dem Schulunterricht (b) und dem Universitätsunterricht (c). Der *Elementarunterricht* betrifft eigentlich noch gar nicht das Verhältnis von Lehren und Lernen, sondern die (vor allem sprachliche) Vorarbeit dazu, die geistige Erziehung des Anfängers. Der Unterricht soll „bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern, und nur die Schwierigkeiten überwinden, welche die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten entgegenstellt“ (1809c, S. 169; vgl. 1809b, S. 191). Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet (Königsberger Schulplan), er macht es erst möglich, eigentlich Dinge zu lernen und einem Lehrer zu folgen (Litauischer Schulplan).

Der *Schulunterricht* dient der Übung der Fähigkeiten und dem Erwerb von Kenntnissen, ohne die „wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit“ unmöglich sind. Er hat es in doppelter Weise mit dem Verhältnis von Lehren und Lernen zu tun; auf der Seite des Schülers mit dem Lernen der Wissenschaften selbst (Mathematik, Sprachen, Natur- und Geschichtswissenschaften), dann aber auch mit dem „Lernen des Lernens“ (1809c, S. 170). Beide Handlungen setzen das Handeln des Lehrers voraus. Der Schulunterricht soll den Schüler gerade zu jenem Punkt hinführen, „wo es unnütz sein würde, ihn noch ferner

an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann“ (1809b, S. 191).

Wenn das Lernen gelernt und das bloße Lehren überflüssig ist, beginnt der *Universitätsunterricht*. Es wäre jedoch falsch zu meinen, daß die Fixierung dieses „Endpunkts“ die Institution der reinen Wissenschaft in den didaktischen Naturzustand entläßt. Das Gegenteil ist der Fall. Wie schon der Terminus andeutet, stellt HUMBOLDT auch die Universität unter das von ihm vorausgesetzte „Princip der Einheit und Continuität des Unterrichts in seinen natürlichen Stadien“ (ebd., S. 190). Die didaktische Praxis freilich und ihre Theorie rücken jetzt in eine andere Perspektive ein. Auf den vorhergehenden Stufen bleiben Lehren und Lernen getrennt; das Handeln von Schüler und Lehrer ist an verschiedene Rollen gebunden, die ungleichartig und gegeneinander unaustauschbar sind: der Lehrer handelt für den Schüler und dieser umgekehrt für jenen. Über der Praxis der Wissensvermittlung gerät dem Lehrenden die Wissenschaft selbst zum passiven Stoff, den es nur zu übertragen gilt. Indem HUMBOLDT umgekehrt das didaktische Handeln auf einen Begriff von Wissen gründet, der sich selbst als Handeln aufbaut, indem er das Verhältnis von Lehren und Lernen an ein „Drittes“, an die Wissenschaft bindet, verändern die didaktischen Grundbegriffe ihren Stellenwert. Es ist die Ebene der Wissenschaft und eines neuen, der alten Universität unbekanntes Verständnis von *Wissenschaft als Forschung*, auf der sie eine andere Zuordnung erhalten. Mit einer Entschiedenheit, die ihm sonst fremd ist, zieht HUMBOLDT zwischen Schule und Universität den Trennungsstrich. Aus der reinen Idee der Wissenschaft begreift er deren Institution „als die Emancipation vom eigentlichen Lehren (da der Universitätslehrer nur von fern das eigene Lernen leitet)“ (ebd.). An der Universität wird weiterhin gelehrt und gelernt, aber Lehren und Lernen beruhen auf einer Gemeinsamkeit des Handelns, die vom Begriff der Wissenschaft gefordert wird. An die Stelle des früheren Lehrer-Gelehrten tritt der wissenschaftlich Forschende, der Forscher als Lehrer, und an die Stelle des durch bloße Unterrichtung Lernenden, des vormaligen Scholaren, der Studierende, welcher jetzt am Prozeß der Wissensfindung teilnimmt. Der Universitätslehrer ist nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern „dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin“ (1809c, S. 170). Welche Bewandnis hat es mit dieser auffälligen Rollenveränderung? Was zeichnet Wissenschaft als Forschung und einen darauf gebauten Unterricht aus?

Für HUMBOLDT steht der „Forscher“ als eigenständige Figur menschlicher Welterfahrung neben dem *sinnlichen Menschen* (dem Künstler) und dem *Beobachter*. Der Beobachter ist der Erfahrung sammelnde Empiriker, dem der Sprachgebrauch *Lebendigkeit des Sinns* zuschreibt. Davon unterscheidet sich der Künstler, der sich an dem Spiel, der Bewegung, der Mannigfaltigkeit erfreut, welche immer die Beschäftigung der Sinnlichkeit begleiten – er bedarf des *Feuers der Sinne*. Der Forscher hingegen ist der „emsige Untersucher, der sich seinen Weg absichtlich und methodisch vorher vorzeichnet und die Lücken unserer Kenntnis auf eine gewissermaßen systematische Weise ausfüllt“ (1798, S. 254). Mit ihm zieht ein neuer Typus des Gelehrten in die Universität ein – der Repräsentant neuzeitlicher, methodisch verfahrenender Wissenschaft, die als Wissen prinzipiell unabgeschlossen und als Handeln auf das Zusammenwirken mit anderen angewiesen bleibt. „Forschung“ ist der allgemeine Ausdruck für diese Unabgeschlossenheit und jene Handlungsgemeinsamkeit. In ihr löst sich nicht nur die Trennung von Lehren und Lernen, sondern auch die Lebensform der tradierten Wissenschaft, das Verhältnis von Lehrer und Schüler zugunsten dialogischer Einheit auf.

Die Gleichstellung beider Seiten in dem nun einsetzenden Dialog über Erweiterung und Grundlagen der Wissenschaft vollzieht der Berliner Organisationsplan (1810). Hauptge-
sichtspunkt ist der neue Wissenschaftsbegriff, die Definition der Wissenschaft als
Forschung. Sie nötigt zu dem Schnitt zwischen Univeristät und Schule und zu jener
veränderten didaktischen Einstellung, die dem Universitätsunterricht nach HUMBOLDT
das Gepräge gibt. Es ist die Besonderheit der Universitäten, daß sie „die Wissenschaft
immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im
Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun
hat und lernt“ (1810, S. 256). Der Lehrer, so wird hier der Grundsatz der Einheit von
Forschen, Lehren und Lernen gerechtfertigt, ist nicht mehr für die Schüler, „beide sind für
die Wissenschaft da“. Forschung ist die Handlung des Lehrers, das Suchen der
Wissenschaft. Sie bedarf der Frage und des Zweifels, jener Übung des Dialogs, die den
Lehrer der Wissenschaft an den Schüler verweist, der solches Wissen nicht besitzt und
deshalb der Frage und dem Zweifel aufgeschlossen bleibt. Sein Geschäft – die
Wissenschaft als Forschung – hängt mit an der Gegenwart der Schüler und „würde, ohne
sie, nicht gleich glücklich von statten gehen“; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um
ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die
Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger
lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteilosen nach allen Richtungen mutig
hinstrebenden“ (ebd.). Ich habe oben angedeutet, daß HUMBOLDT die Universität
keineswegs aus der didaktischen Verantwortung entläßt. Nicht nur Ergebnisse soll sie
vermitteln, sondern Methoden; keine Lehren, sondern Untersuchungen; nicht nur
Fachwissen, sondern wissenschaftlichen Geist. Forschend lernen und lehrend forschen, –
das ist die hohe Kunst, die HUMBOLDT dem Unterricht auf Universitäten abverlangt.

VI. Die Idee der Wissenschaft: HUMBOLDTS ursprüngliche Begründung der Einheit von Forschung und Lehre

Zu den Grundlagen des HUMBOLDTischen Reform- und Bildungdenkens gehört eine
klare Vorstellung von der *Einheit der Wissenschaft*, die als Leitidee des philosophischen
Idealismus die spezifische Gestalt der deutschen Universität bestimmt. Diese Idee – so
wird gesagt (SCHELSKY 1971, S. 259) – hat in der instituionsgeschichtlich spezifischen
Vorrangstellung der Philosophischen Fakultät vor anderen Fakultäten, insbesondere in
der für die deutsche Universität bedeutungsvollen Rolle der Philosophie ihre Realisierung
gefunden. Der Grundsatz der *Einheit der Wissenschaft* – das ist die problematische
Leitidee der Bildungsuniversität des 19. Jahrhunderts, ein Erbteil antiker und christlich-
mittelalterlicher Wissenschaftstradition, die sich inzwischen – wer wüßte es nicht –
geschichtlich überholt hat.

Überprüft man diese Auffassung an HUMBOLDTS Schriften zur Wissenschaftslehre und
Wissenschaftsorganisation, dann zeigt sich: Der Grundsatz der *Einheit der Wissenschaft*
wird bei HUMBOLDT weder allein der Philosophie noch einer bestimmten Fakultät in
Verwahrung gegeben; er wird vielmehr der Universität im ganzen als *normative Leitidee*
aufgegeben. Der Universitätsunterricht, so lautet eine immer wiederkehrende Aussage,
soll dazu instand setzen, „die *Einheit der Wissenschaft* zu begreifen und hervorzubringen“
(1809c, S. 170). Obwohl HUMBOLDT in dieser Formel nicht zufällig das Wort

„Wissenschaft“ im hergebrachten Singular verwendet, obwohl er es also nicht nach heutigem Sprachgebrauch auf die Plurität von „Wissenschaften“ bezieht, meint er etwas, das sich von der *doctrina* und *scientia* der alteuropäischen *Universitas*, aber auch von der *ἐπιστήμη* der antiken Akademie wesentlich unterscheidet (vgl. HEIDEGGER 1957, S. 70, der freilich undifferenziert vom gegenwärtigen „Wissenschaftsbetrieb“ ausgeht). Der Grundbegriff, von dem sein Verständnis abhängt, ist der Begriff „Forschung“, dessen Semantik jetzt einer systematisch wie historisch weitergehenden Prüfung bedarf.

HUMBOLDTS Universitäts- und Bildungsdenken, so hatte ich oben gesagt, erwächst unter den großen Eindrücken seiner Jugend: der Aufklärung, der Französischen Revolution und der neuzeitlichen Emanzipation der Wissenschaften und Künste. Eine Klärung und Verständigung über die dadurch hervorgerufene Situation findet HUMBOLDT in produktiver Aufnahme zweier Bildungsmächte: des klassischen Altertums und der modernen, in KANT gipfelnden Philosophie. Mathematik, Beobachtung und Überlieferung – das sind für den Schüler KANTS die drei Elemente, in denen sich Wissenschaft im neuzeitlichen Sinn, als Konstruktion der Erfahrung, aufbaut. Einer der Ausgangspunkte von HUMBOLDTS Denken ist die Aporie, die sich, der im Physikalismus befangenen Aufklärung verborgen, mit diesem Wissenschaftsbegriff verbindet: „Der menschliche Geist hat die Gesetze der Bewegung des Erdballs, und über seinen Wohnsitz hinaus die Stellung und verschiedene Laufbahn der Körper des Sonnensystems entdeckt, zu dem er gehört, und mit Genauigkeit und Zuverlässigkeit weissagt er alle Begebenheiten, die davon abhängen. Wunderbar ist es, dass er, vertraut mit den Revolutionen millionenmeilen entfernter Sphären, ein Fremdling in den Veränderungen ist, die ihn umgeben, auf die er selbst so mächtig wirkt, und deren Rückwirkung er erfährt“ (1791, S. 46). Die Unwissenheit auf diesem Gebiet motiviert HUMBOLDTS Hinwendung zum Studium des Griechischen Altertums und – nach dem Studium der KANTischen Philosophie – seine Wende zur Anthropologie.

Das Altertum ist dem Schüler C. G. HEYNES und F. A. WOLFS ein „Ideal zur Vergleichung“, das der Neuzeit die Antinomie ihrer Kultur veranschaulicht. In ihm haben die Neueren ein Zeitalter vor sich, dem sie an „Fortschritten in allen Fächern der Erkenntnis, an Gründlichkeit und Tiefe des philosophischen Forschungsgeistes, an erfindungsreicher Gewandtheit und Klugheit in allen Geschäften“ überlegen sind, dem sie aber an „Weisheit des Lebens“ weit nachstehen (Das 18. Jh., o.J., S. 402). Es ist der *Widerspruch zwischen technisch-wissenschaftlicher Lebensbewältigung und versagender Lebensweisheit*, der HUMBOLDTS Bildungsdenken bewegt. Über das Studium von KANT und PLATON führt er zur systematischen Erweiterung der Elemente des Wissenschaftsbegriffs. Das moralische Wissen, die Lebensweisheit, die der Wissenschaft mangelt, baut sich in Grenzbegriffen der uns möglichen Erfahrung auf, – im erfahrungsunabhängigen Bereich der reinen Ideen („Normen“), die es handelnd zu realisieren gilt. Aber Ideen sind nicht nur Moralbegriffe; sie sind mehr noch dasjenige, was *allem* menschlichen Handeln, also auch der Wissenschaft, eine begründete Beziehung auf *Zwecke* gibt. Der Wissenschaftler, dessen Forschen Stückwerk ist, kann sich der Zwecke seines Tuns nur dann bewußt werden, wenn er sich zugleich als Mensch versteht; die Wissenschaft, die immer Stückwerk bleibt, muß sich zur Weisheit hin ergänzen und auf diesem Wege jene Einheit suchen, die das Altertum – vielleicht – besessen hat. KANTS „Kritik der reinen Vernunft“, die HUMBOLDT über diesen entscheidenden Punkt neuzeitlicher Wissenschaft Klarheit verschafft, hatte jene Suche in PLATONISCHER Sprechweise als die tragende „Idee der Wissenschaft“ selbst bestimmt, die in der systematischen Verbindung des erfahrungswissenschaftlichen mit dem moralischen Wissen besteht und, wie es bei KANT heißt, eigentlich

allein dasjenige ausmacht, „was wir im ächten Verstande Philosophie nennen können. Diese bezieht alles auf Weisheit, aber durch den Weg der Wissenschaft, den einzigen, der, wenn er einmal gebahnt ist, niemals verwächst und keine Verirrungen verstattet“ (K. d. r. V., B 878).

Es ist diese von KANT vorgeschriebene Aufgabe einer nicht nur *methodisch*, sondern *praktisch fundierten Einheit der Wissenschaft*, die HUMBOLDT aufgegriffen und mit der Neugründung der Universität institutionell zu lösen versucht hat. Der etwas vage formulierte Grundsatz der Einheit der Wissenschaft gewinnt jedenfalls erst in dem bei KANT nachgewiesenen Problemkontext seine Verbindlichkeit und gedankliche Präzision. Wenn wir hierbei die sprachlichen Grundbegriffe beachten, die für HUMBOLDT leitend sind, so ist es wieder das Prinzip „Forschung“, das aber jetzt zum Bereich der Ideen in Beziehung tritt und damit eine erweiterte Bedeutung erhält. Für HUMBOLDT bezeichnet der Ausdruck „Forschen“ nicht nur das methodische Wissen der Erfahrungswissenschaften (Physik, Geschichte), das sich als prinzipiell ungeschlossen, weil durch Erfahrung nicht begrenzt weiß; er bezeichnet mehr noch die Eigenart des Lebenswissens, das nur zum Teil geregelten Verfahren (z. B. dem Experiment) zugänglich und immer auf den Schritt über das Erforschte hinaus, auf den Standpunkt der „Idee“ und ihrer Verknüpfung mit Erfahrung, angewiesen ist (Plan, o. J., S. 357f.; zur weiteren Bedeutung von „Forschen“ vgl. Werke, Bd. I, S. 137f., 235, 272, 380, 553, 585 ff.). Dem entspricht das für HUMBOLDT leitende Verständnis jener „reinen Idee der Wissenschaft“, die sich – so viel als immer möglich – im Leben der Universität darstellen soll. Als Forschung ist Wissenschaft auf das Stückwerk der Erfahrung bezogen, das ständig neuer Bearbeitung offensteht. Aber zugleich ist Wissenschaft insofern Forschung, als sie – nach der von KANT formulierten Aufgabe – zur Weisheit unterwegs, als sie der einzig sichere und verlässliche Weg ist, der zur gesuchten Einheit führt.

Auf diesem *Doppelverständnis von Wissenschaft als Forschung* gründet HUMBOLDT ihre innere Organisation. Für wissenschaftliche Institutionen, so wird immer wieder mit Nachdruck versichert, beruhe schlechterdings „alles“ darauf, „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (1810, S. 257). Unter diesem Gesichtspunkt werden die neuzeitlichen Erfahrungswissenschaften in die Universität eingeholt. Der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft fordert ihre Vereinigung, die Neugründung der Universität als eines Gesamtverbandes der Wissenschaften. HUMBOLDTS Erwartung klingt optimistisch: „Wird aber endlich in höheren wissenschaftlichen Anstalten das Princip herrschend: Wissenschaft als solche zu suchen, so braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt zu werden. Es fehlt alsdann weder an Einheit noch Vollständigkeit, die eine sucht die andere von selbst und beide setzen sich von selbst, worin das Geheimnis jeder guten wissenschaftlichen Methode besteht, in die richtige Wechselwirkung“ (ebd., S. 259).

Aber HUMBOLDT hat die Wissenschaft nicht einfach in die Universität einholen, er hat sie mit der Idee der unvollendeten und, recht verstanden, nie vollendbaren Wissenschaft konfrontieren und so dem „Inneren“ des Menschen, der Besinnung auf ihre praktischen Fundamente im dialogischen Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden offenhalten wollen. Darin sehe ich die eigentliche Rechtfertigung jener „wissenschaftlichen Bildung“, die HUMBOLDT als Hauptzweck der Universität herausstellt. Durch das Altertumsstudium über die aporetische Bildungssituation der Moderne, durch das Studium der KANTischen

Philosophie über die zentrale Aporie neuzeitlicher Wissenschaft belehrt, schlägt HUMBOLDT die Brücke vom modernen Prinzip der Wissenschaft als Forschung, das als Bedingung seiner Erreichung die Einheit und Vereinigung aller Wissenschaften fordert, zum antiken Prinzip der Wissenschaft als höchster Menschenbildung, das alles reine, um seiner selbst willen gesuchte Wissen in Moralerziehung, in „Charakter und Handeln“ zentriert. Der Abweg der Moderne liegt im Vergessen jener Aufgabe, die ihr gestellt ist; er beginnt mit dem Empirismus bloßen Sammelns und endet im Szientismus ideenloser Wissenschaft, die Forschung nur noch technologisch zu begreifen vermag. „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen“, so lautet HUMBOLDTS Warnung im Berliner Organisationsplan, „oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurückläßt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (1810, S. 257f.). Um den Abweg zu vermeiden, daß Wissenschaft nicht mehr die Bildung moralisch fundierten *Lebenswissens*, sondern allein noch technische *Lebensbewältigung* (die „Anwendung aufs Leben“ [1814]) bezweckt, braucht man nach HUMBOLDT (1810, S. 258) „nur ein dreifaches Streben des Geistes rege und lebendig zu erhalten: einmal Alles aus einem ursprünglichen Princip abzuleiten“ – das ist das Forschungsprinzip der Erfahrungswissenschaften, die z.B. Naturerklärungen (empirische Gesetze) von mechanischen zu dynamischen, organischen und schließlich psychischen Erscheinungen methodisch zu steigern versucht (ebd.) – und „ferner Alles einem Ideal zuzubilden; endlich jenes Princip und dies Ideal in Eine Idee zu verknüpfen“ (ebd.). (Mit dem Ausdruck „Ideal“ bezeichnet HUMBOLDT jene Lebensweisheit, welche die Antike besaß und für die Moderne in einer Theorie der harmonischen Bildung des Menschen entworfen wird. Der Ausdruck „Idee“ bezeichnet die Suche nach vollendeter Wissenschaft, die aus der Verbindung von erfahrungswissenschaftlichem Prinzipienwesen und Lebensideal entsteht und auf ihre Weise alles Wissen im „Forschen“ hält.)

Die formelhaften Sätze deuten noch einmal den Bauplan des Ganzen und das Fundament an, auf dem die Universität als Institution der reinen Wissenschaft beruht. Vom erfahrungswissenschaftlichen Prinzipienwissen über das Ideal der Lebensweisheit zur Idee der gesuchten Wissenschaft – das sind nach HUMBOLDT die drei Schritte wissenschaftlichen Handelns und zugleich die Stadien jener Bildung, die dem ihr Angehörigen auf dem Boden der Moderne die Einheit der Wissenschaft erschließen und als Aufgabe des Lehrens, Lernens und Forschens gegenwärtig halten soll.

Leider hat sich HUMBOLDT in dieser so wichtigen Frage – der eigentlichen Schicksalsfrage der Universität seit dem Übergang zur modernen Welt – einigermaßen knapp, ja dunkel ausgedrückt. Zur Begründung der Suche nach Einheit beruft er sich auf ein Faktum, den intellektuellen Nationalcharakter der Deutschen, und stellt im übrigen fest, daß jenes Einheitsstreben nicht jedermann auferlegt werden kann. Die Idee bedarf der Menschen, die sie in Freiheit realisieren, und nicht des Zwangs von Institutionen, der sie am Ende doch nur korrumpieren würde. Der Philosoph mag es erfreulich finden, wenn der Philosophie zusammen mit der Kunst nachgesagt wird, in ihnen spreche sich die Verbindung von Erfahrung und Idee am „reinsten und abgesondertsten“ aus (ebd., S. 259). Es dürfte ihn aber auch nicht verwundern, daß HUMBOLDT den Einfluß beider auf

die Wissenschaften gering eingeschätzt und von einer Sonderrolle der Philosophie bzw. der nach ihr benannten Fakultät im Grunde nichts erwartet. Denn in der Tat ist die Situation der Wissenschaften und ihr Verhältnis zur Philosophie bis heute so geblieben, wie sie HUMBOLDT mit einer unvergleichlichen Klarsicht und Nüchternheit beschreibt. Das einseitige „Hängen an der Erfahrung“ hat der Wissenschaft so wenig weitergeholfen wie der Hang zu einer „bloß logischen Auflösung der Begriffe“ von seiten der Philosophie. Während alles Wissen aus Erfahrung maß- und grenzenlos bleibt, ist der analytische Weg bald durchlaufen – „er beruht, auf diese Weise vereinzelt, auf nichts, und führt zu keiner neuen Entdeckung. Ein nichtiger Schein von Reichtum versteckt bei diesem Verfahren eine unfruchtbare Armuth, und diese Gattung der Philosophie, die jedem wesenhaften Gegenstände, und am ersten der Sprache, in der sie doch nur zu leben und zu weben scheint, Unrecht thut, kann andren Wissenschaften höchstens noch in ihrer formellen Bearbeitung hülfreiche Hand bieten. In das Leben aber greift sie noch weniger ein, da sie auch nicht einmal dem Gefühle sein volles Recht lässt“ (1814, S. 557f.).

So ist es am Ende keine bestimmte Philosophie, es ist der Philosophie und Wissenschaft bestimmende Geist, auf den sich die Idee gründet. Wenn wir uns fragen, wie lange dieser Geist, den HUMBOLDT einfach den Geist der Wahrheit und der „ächten Wissenschaft“ nennt (ebd., S. 557), in der deutschen Universität lebendig gewesen sei, ob er in uns und unseren Institutionen lebt, geraten wir wohl in Verlegenheit. Geschichtliche Leistung und wissenschaftlicher Rang der Universität des 19. Jahrhunderts sind groß und bleiben unbestritten. Aber nicht minder groß sind Mißverständnisse und Selbsttäuschungen, ist jener immer wiederkehrende Umschlag der Idee in Ideologie, der ihre Geschichte bis heute begleitet. So paradox es scheinen mag: für die deutsche Universität ist nicht die Ursprünglichkeit der Idee, sondern der eher halbherzige Versuch seiner ersten Realisierung leitend geworden. Am Berliner Beispiel, das die Gestalt der deutschen Bildungsuniversität idealistisch-humanistischer Provenienz dauerhaft geprägt und von Anbeginn die Züge einer Hohen Schule der Fakultäten hervorgekehrt hat, ist HUMBOLDTS Versuch zu einer Erneuerung der Universität aus dem Geist der Wissenschaft gescheitert. Dem entworfenen Bauplan folgend, gebe ich dafür in Thesenform drei Gründe an:

(1) Unter Berufung auf HUMBOLDTS Prinzipien von Einsamkeit und Freiheit ist nicht nur die Sozialidee der Universität verkannt, sie ist durch den im geistigen Aufbau der HUMBOLDTSchen Hochschule nicht vorgesehenen Einfluß intermediärer Gewalt unterhalb der Fakultäten, die fachwissenschaftlichen Institute, an der Wurzel getroffen und bis heute tiefgreifend geschädigt worden.

(2) Die Verselbständigung und Expansion der Institute und einer institutsgebundenen Forschung hat das Verständnis des Grundsatzes der Einheit von Lehren, Lernen und Forschen erschwert und seine angemessene Realisierung im Universitätsunterricht behindert. Der normative Anspruch des HUMBOLDTSchen Grundsatzes ist kaum erkannt, er ist in der Tradition des deutschen Universitäts- und Bildungsdenkens zum Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre verkürzt und einseitig auf das Interesse des Lehrenden zugeschnitten worden.

(3) Durch die Beziehung zwischen Lehre und institutsgebundener Forschung und die von ihr ausgehende Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaften ist der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft zur konventionell gültigen Formulierung erstarrt und

fälschlicherweise mit der materialen Einheit eines theoretisch geordneten Allgemeinwissens gleichgesetzt worden, das die Universität als Studium generale vermitteln soll.

VII. Aporien der gegenwärtigen Situation

Hat die Universität noch eine Leitidee? Nein, solange über diese Grundsätze und die mit ihnen verbundenen Zielvorstellungen keinerlei Einverständnis herrscht. Wie weit die Unklarheiten reichen, das zeigt die Sprache der neuen Hochschulgesetze und Hochschulgesetzentwürfe, von denen ich ausgegangen bin. Das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, auf das sich der Gesetzgeber und die Bildungspolitiker der verschiedenen Parteien berufen, ist im Kontext der Reformtendenz so wenig eine Leitidee wie die Zielvorstellung einer „vorwiegend wissenschaftsbezogenen Ausbildung“, wie sie neuerdings der wissenschaftlichen Hochschule zugesprochen wird. Das Hochschulrahmengesetz, das in seiner Definition der Hochschulaufgaben Forschung, Lehre und Studium als Einheit begreift (§ 2), gibt dafür keine Begründung. Ihre institutionalisierte Zuordnung bleibt in der Schwebe. Wie im Fall der Aufgaben- und Zielvorstellungen bedient sich der Gesetzgeber einer sprachlichen Doppelstrategie. Indem er von der „Forschung in der Hochschule“ spricht, anerkennt er die inzwischen vollzogene Ablösung dieses Bereichs von der Handlung des Lehrens und Lernens. Indem er andererseits die Forschung auf die wissenschaftliche Grundlegung und Fortentwicklung von Lehre und Studium bezieht, möchte er am Alten festhalten. Gibt es aus dem Dilemma einen Ausweg?

Es wäre schon einiges gewonnen, wenn jene Begriffe endlich geklärt würden, auf die sich alle Seiten immer wieder berufen. Eine der Voraussetzungen dafür ist die Verabschiedung einer spezifisch deutschen Bildungs- und Universitätsideologie. Damit meine ich nicht den Abschied von einer Formel, wie er erst kürzlich wieder empfohlen worden ist („An der Massenuniversität ist kein Platz mehr für die Einheit von Forschung und Lehre“, so J. WAGNER in „Die Zeit“ vom 10. 5. 1974). Ich meine die Abkehr von einer Legende – dem falschen Bild jener HUMBOLDSchen Universität, das nicht zuletzt die Verfechter einer rigorosen Trennung von Forschung und Lehre für die Problematik solcher Hochschulreform blind macht. Die HUMBOLDSche Hochschule erscheint bei makrohistorischer Betrachtung als ein ephemeres Gebilde, meint der Philosoph H. LÜBBE. Die produktive Wissenschaft hatte bereits einmal (im 17. und 18. Jahrhundert) ihren Ort außerhalb der Universitäten; sie wird auch künftig wieder die Universitäten fliehen und ihnen die Rolle von Lehre und Ausbildung überlassen können. Mir scheint, daß diese Perspektive zu eng ist. Denn es handelt sich ja nicht nur darum, ob die von HUMBOLDT in die Universität hineingeholte Wissenschaft sich jetzt partiell wieder aus ihr zurückziehen soll. In Frage steht, welche Gestalt eine Wissenschaft annähme, die der Lehre entzogen und im Rahmen von Forschungsuniversitäten und ähnlichen Mikroinstitutionen betrieben würde. So wenig sich der Weg neuzeitlicher Wissenschaft in die Technologie des bloßen Forschens und seiner Anwendung im Leben verlieren darf, so wenig sollte die Universität in den durch HUMBOLDT überwundenen Zustand der Verschulung, in die Monotonie des bloßen Lehrens und die Monotonie des bloßen Lernens zurückfallen. „Jede menschliche Einrichtung“, so heißt es gelegentlich bei HUMBOLDT, „hat einen Gipfelpunkt, über den es vergeblich seyn würde, sie hinausführen zu wollen, weil einmal in ihm das Ziel wirklich erreicht ist; allein die Idee, welche einer solchen Einrichtung zum Grunde liegt, kann bis

ins Unendliche hin reiner, vollständiger, in mannigfaltigeren Beziehungen mit allen übrigen gedacht und empfunden werden.“

Quellen und Literatur

- BECKER, C. H.: Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig 1920.
- BECKER, C. H.: Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig 1925.
- Bergedorfer Gesprächskreis zu Fragen der industriellen Gesellschaft. Hamburg 1974.
- BESSON, W.: Erwägungen über eine neuzugründende Universität in Deutschland. In: Zur Gestalt der neuen deutschen Universität. Hrsg. v. Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft BDI/DIHT/SV in Verbindung mit der Wochenzeitschrift „Christ und Welt“. Essen 1963.
- HEIDEGGER, M.: Die Zeit des Weltbildes. In: M. HEIDEGGER: Holzwege. Frankfurt/M. 1957.
- HEIMPEL, H.: Probleme und Problematik der Hochschulreform. Göttingen 1956.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in 5 Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Darmstadt 1960ff.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte (1791). In: Werke I, S. 43–55.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Werke I, S. 56–233.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: Werke I, S. 234–240.
- HUMBOLDT, W. v.: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (1794). In: Werke I, S. 268–295.
- HUMBOLDT, W. v.: Über Goethes Herrmann und Dorothea (1798). In: Werke II, S. 125–356.
- HUMBOLDT, W. v.: Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum (1806). In: Werke II, S. 25–64.
- HUMBOLDT, W. v.: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (1809a). In: Werke IV, S. 29–37.
- HUMBOLDT, W. v.: Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens (1809b). In: Werke IV, S. 187–195.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen (1809c). In: Werke IV, S. 167–187.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In: Werke IV, S. 255–266.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen (1814). In: Werke I, S. 553–561.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau (1824). In: Werke III, S. 82–112.
- HUMBOLDT, W. v.: Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Werke I, S. 337–375.
- HUMBOLDT, W. v.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: Werke I, S. 376–505.
- JASPERS, K./ROSSMANN, K.: Die Ideen der Universität. Berlin 1961.
- LENZ, H.: Die Idee der Universität in der heutigen Gesellschaft. In: Die Hochschule im geteilten Deutschland. 1963.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität. Hamburg 1961; 2., unveränd. Aufl. Düsseldorf 1971.
- SCHWARZ, H. P.: Die Idee der deutschen Universität. In: Zur Gestalt der neuen deutschen Universität. Hrsg. vom Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft BDI/DIHT/SV in Verbindung mit der Wochenzeitschrift „Christ und Welt“. Essen 1963.