

- LIEBAU, E. und HUBER, L.: „Die Kulturen der Fächer“. In: *Neue Sammlung* 25, 3 (1985), S. 314-339.
- MESSNER, R.: „Was Bildung von Produktion unterscheidet“. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens*. Weinheim (Die Deutsche Schule, 8. Beiheft) 2004. S. 26-47.
- MEYER, M.A.: „Stichwort: Alte oder neue Lernkultur?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 5-27.
- PERPEET, W.: „Kultur, Kulturphilosophie“. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. IV. Basel, Stuttgart 1976. S. 1310-1323.
- PORTELE, G. und HUBER, L.: „Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule“. In: Huber, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 10, Stuttgart 1983. S. 92-113.
- REINARTZ, A.: „Sammelrezension: Neue Lernkultur“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 135-141.
- STEFFENS, U. und MESSNER, R. (Hrsg.): *PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur*. Wiesbaden 2006: Institut für Qualitätsentwicklung.

Ulrich Welbers:

Humboldts Herz.

Zur Anatomie eines Bildungsideals

Zusammenfassung

Knapp 200 Jahre hat die Rezeption des Humboldtschen Bildungsideals die deutsche Universitätslandschaft geprägt. Neben den unbestreitbar positiven Wirkungen hat dies jedoch auch zu Reduktionen und Ideologisierungen geführt, die nicht den Kern des Lehr- und Lernkonzepts Humboldts treffen, sondern die institutionelle Abwehr und die Isolierung der am Lernprozess Beteiligten betonen. Ausgehend von seinen aristotelischen Quellen kann Humboldts Entwurf dagegen als nachdrücklich individualitätsförderndes und sozialorientiertes Konzept beschrieben werden, das in der Universitätsgeschichte konkurrenzlos erfolgreich war und bleiben wird.¹

Kommentierte Gliederung

Ideale haben gegenüber der Realität einen wesentlichen, vielleicht entscheidenden Vorteil: Sie müssen im Grunde nichts beweisen, verlieren oder gewinnen durch ihr Verschwinden oder Erscheinen nicht an Substanz, die Realität ist ihnen zunächst einmal einerlei, und das ist wichtig und ermutigend zugleich, denn Ideale erfüllen auf diese Weise eine lebenswichtige und für soziale Zusammenhänge stabilisierende Aufgabe. Gerne werden sie bemüht, erweist sich die Realität entweder als problematisch oder veränderungswürdig oder orientierungslos – oder eben als all' dieses gemeinsam.

Für *ein* Ideal im Hochschulbereich hat dies alles vielleicht noch mehr Gültigkeit als für jedes andere im Feld von Wissenschaft und Bildung, nämlich für die neuhumanistische Einsicht, dass Menschen vor allem dann Individualität, Humanität und anspruchsvolles Denken entwickeln können und auch wollen, wenn sie mutig ihre eigene Freiheit annehmend und diese auch aushaltend, neugierig und erwartungsvoll anhand fachlicher wissenschaftlicher Gegenstände sich entwickeln wollen, gleichwohl kritisch und überlegt gegen sich und andere bleiben, kurzum: Bildung als umfassende Entwicklungschance für sich selbst

¹ Der vorliegende Beitrag wurde in komprimierter Form in den Jahren 2007 und 2008 an den Universitäten Freiburg und Zürich als Vortrag gehalten.

und die Gesellschaft als ganze verstehen. Ein kühnes, ja ungeheures Experiment des Vertrauens in die Individualität des Menschen und die Sozialität der Gesellschaft, das einen unvergleichlichen und bis heute ungebremsten Siegeszug angetreten hat. Diese Vorstellung bzw. Einsicht, die in ihren vehementen Forderungen und stets brüchigen Realisierungsversuchen ich im Folgenden näher skizzieren möchte, verbindet sich in ihrer Tradierung der letzten 200 Jahre vorderhand mit dem Namen Wilhelm von Humboldts. Die Einlösung seines Bildungsideals ist heute gefährdet, was dem Ideal selbst wohl kaum etwas anhaben kann, denn bestünde diese Gefährdung nicht, wäre wiederum fraglich, ob das Ideal als Ideal eben die letzten zwei Jahrhunderte so unverhältnismäßig gut überstanden hätte, wie dies offensichtlich der Fall ist. Allerdings ist dessen Realisierung aktuell wieder einmal problematischer geworden als noch vor einiger Zeit, dazu später mehr. In sechs Schritten, drei großen und drei kleineren, soll das Humboldtsche Bildungsideal im wahrsten Sinne des Wortes Gestalt gewinnen, seine Physiognomie und auch seine Anatomie uns zeigen:

1. Humboldts Füße: Humboldts Weg in sein Bildungsideal
2. Humboldts Herz: Freiheit und Einsamkeit der Sprache
3. Humboldts Rückgrat: Aristoteles' Engel
4. Humboldts Hände: Studienreform à la Humboldt
5. Humboldts Gewissen: im Dialog die Welt gemeinsam lesen
6. Humboldts Augen: Exzellenz sehen und sterben

Es gehört also immer der *ganze* Körper hinzu, will man sich ein tragfähiges Bild von den hier zu verstehenden Problemen verschaffen. In Humboldts Sprachphilosophie ist dieses ganzheitliche Denken durch den Terminus des 'Organismus' repräsentiert. Alles gehört zusammen, will man nicht bloß Reduktionismus oder Beliebigkeit hervorbringen. Ich beginne mit Humboldts Füßen, die seinen Weg in das aufkommende Bildungsideal seiner Zeit beschreiben.

1. Humboldts Füße: Humboldts Weg in sein Bildungsideal

Als eben der 1767 geborene Humboldt im Alter von 43 Jahren 1810 *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* schreibt, bündelt er damit – nicht ohne eigene starke Akzentsetzungen – eine sehr heterogene, mindestens seit 1802 andauernde, lebhafte bildungstheoretische und bildungspragmatische Diskussion. Kant hatte bereits 1798 mit seiner Schrift *Der Streit der Fakultäten*² den entscheidenden Anstoß zu diesem

² KANT, Immanuel: „Der Streit der Fakultäten“. In: *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VI. Darmstadt 1983, S. 261-393.

Disput gegeben, der sehr engagiert – zuweilen leidenschaftlich – geführt wurde und der eine Fülle von Veröffentlichungen zum Thema nach sich zog. Diese wandten sich nicht nur an ein Fachpublikum, sondern durchaus an einen weiteren Leserkreis – eine ‚bildungspolitische‘ Öffentlichkeit. Kant, dessen Schrift sich sowohl gegen die mittelalterliche Zunftuniversität als auch gegen die Popularaufklärung richtete, fürchtete vor allem um den Verlust der kritischen Dimension, die in der bourgeois-absolutistisch geprägten Spätaufklärung verloren gegangen war.³ Die von ihm terminologisch auch als solche identifizierte ‚Streit‘-Frage sah er vorderhand in der Rollenverteilung der Philosophie, der ‚unteren‘ Fakultät, mit den ‚oberen‘ der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin begründet. Letztere wären nach den Verstandeszwecken der Regierungsherrschaft und der Nützlichkeit bestimmt, nur die untere sei daher so frei von fremden Zwecken, dass sie die obere kritisch betrachten könne. Kant dreht also in gewisser Weise und nicht ohne Ironie die klassische Rollenverteilung um, in der die Philosophie bisher lediglich ‚ancilla theologiae‘, Magd der Theologie, war, und fragt etwas süffisant nach, „ob diese ihrer gnädigen Frau *die Fackel vorträgt* oder *die Schleppe nachträgt*“⁴.

Neben diesem wissenschaftssystematischen Hochseilakt spricht Kant jedoch – hier durch die Charakterisierung der oberen Fakultäten indirekt – noch ein weiteres Problem an, das nicht nur die damalige, sondern auch die heutige Diskussion beherrscht, die Frage nämlich, inwieweit der moderne Staat so die Gesellschaft repräsentiert, dass er sich in die innere Organisation der Universitäten überhaupt einmischen dürfe. Neben der Problematik, wie denn das wissenschaftliche Lehren und Lernen in der neuen Universität eingerichtet sein solle, liegt hier der zweite andauernde Streitpunkt, den auch Humboldt wird nur vorläufig lösen können. Er tut dies bekanntlich mit dem sich schon bald als vergeblich erweisenden Versuch, die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“⁵ sehr eng zu ziehen, was aus der historischen Perspektive der Verhältnisse im damaligen Preußen sicher notwendig und sinnvoll war, jedoch ohne die damalige Zielrichtung einer bürgerlichen Konstituierung in einem immer noch absolutistisch geprägten politischen Umfeld weder zu verstehen noch richtig zu würdigen ist. Insofern stellt sich die heutige Situation graduell – bei näherem Hinsehen aber doch nicht prinzipiell – anders dar als zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Damals musste jedes Freiheitsrecht nicht nur politisch und im Hinblick auf die Konsequenz in Einzelfragen, sondern höchst umfassend eingeklagt und real abgesichert werden, weswegen

3 Vgl. MÜLLER, Ernst: „Nachwort“. In: Ders.: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von ...* Leipzig 1990. S. 291-311.

4 Zit. nach MÜLLER, „Nachwort“, a.a.O., S. 295.

5 HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. [1792]. In: *Gesammelte Schriften*. I 97-254.

Humboldt den Staat – dessen bis dato tradierte Aufgabenbeschreibung aufklärerisch ins Gegenteil verkehrend – vor allem in die Pflicht nahm, die Freiheit seiner Bürger vor ihm selbst zu sichern. Der Staatskritiker Humboldt war ohnehin nur durch den Einfluss des im gleichen Atemzug vom Adel geschassten Freiherrn vom Stein im Februar 1809 zum Geheimen Staatsrat und zum Chef der neugebildeten ‚Sektion des Cultus und öffentlichen Unterrichts‘ im Innenministerium avanciert. Im April 1810, ein halbes Jahr vor der Universitätsgründung im Oktober, trat Humboldt, weitgehend entmachtet und deutlich gekränkt⁶, zurück. Schleiermacher führte in der von Humboldt noch eingesetzten Einrichtungskommission die Sache so weiter, dass es überhaupt zur Gründungsveranstaltung und zur Aufnahme des Lehrbetriebs kam. Als im Monat November der antiliberaler Friedrich Schuckmann Humboldts Nachfolge in der ‚Sektion‘ antrat und nicht nur mit seinem kleinen Bürokratisierungsdrang die Berliner Universität in politischer wie in finanzieller Hinsicht bereits stark in Bedrängnis brachte, sondern auch viele der Humboldtschen Ansätze wieder zurücknahm, war letzterer schon seit fünf Monaten zum Staatsminister und preußischen Gesandten in Wien ernannt. In gewisser Hinsicht endete also bereits Ende 1810 die Humboldtsche Universitätsrealität bevor sie eigentlich begonnen hatte, und offensichtlich war eben die Nichteinlösung des Programms die Geburt des *Ideals*, das dann stärker und wirkungsmächtiger werden sollte, als es jede Realität wohl jemals geschafft hätte.

Aber schon die vor der Gründung ausgetragene Diskussion unter den kommenden, möglichen, gewünschten oder auch nicht gewünschten Hochschullehrern war nicht gerade von Konsens getragen. Dies zeigt sich vor allem in der neuhumanistischen Einstellung Humboldts und der romantischen Schleiermachers⁷ einerseits, die gemeinsam – sehr grob skizziert – ein weitgehend liberales, sich entwickelndes organisches Modell des Lehrens und Lernens favorisierten, und Fichtes „Deduziertem Plan“⁸ eines Wissenschaftskonzeptes andererseits, das eine durchstrukturierte „Lehranstalt“⁹ forderte, die in der Reglementierung gerade den aufgeklärten Bürger heranbilden sollte. Die damalige Diskussion, an der sich außer den Genannten u.a. auch Johann Jakob Engel¹⁰, Jo-

6 Vgl. HUMBOLDT, Wilhelm von: *Entlassungsgesuch*. In: *Gesammelte Schriften*, Bd. X, S. 244 ff.

7 SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 159-253.

8 FICHTE, Johann Gottlieb: „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 59-158, hier: S. 59.

9 Ebd.

10 Vgl. ENGEL, Johann Jakob: „Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802)“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 6-17.

hann Benjamin Erhard¹¹, Friedrich August Wolf¹², Karl Friedrich Savigny¹³ und auch Hegel¹⁴ beteiligten, sei erwähnt um deutlich zu machen, dass schon damals, bei seiner Einrichtung, am Berliner Universitätsmodell so ziemlich alles umstritten war, was umstritten sein konnte. Mit den aufgezählten Namen, die z. T. stark divergierende Positionen repräsentieren, ist jedoch nicht nur verbunden, dass ein breites Spektrum des philosophischen Denkens der Zeit in dieser Diskussion vertreten war. Die Lektüre der entsprechenden Schriften zeigt zudem, dass schon damals das jeweilige Universitätsmodell stark von den *Personen* abhing, die entweder in ihm arbeiten wollten (auf Seite der Hochschullehrer) oder sich anderweitig direkte Nützlichkeit versprachen (auf Seite des Staates). Wirklich einig war man sich, auch innerhalb der jeweiligen Interessengruppen, nie, sieht man von den beträchtlichen inhaltlichen und persönlichen Übereinstimmungen Schleiermachers und Humboldts einmal ab. Die Entwicklung einer idealistischen Bildungskonzeption ohne Interessen von Gruppen und vor allem von Personen hat es nie gegeben.

Humboldts tatsächliche Rolle in diesem Geflecht ist bis heute umstritten, wobei man davon ausgehen kann, dass er sowohl inhaltlich als auch politisch-administrativ auf die Universitätsgründung Einfluss genommen hat.¹⁵ Eine Verkürzung dieser Rolle auf eine rein administrative Funktion wäre sicher falsch. Offensichtlich aber ist, dass er in dieser in vieler Hinsicht disparaten Lage, die durch die politischen Gegebenheiten und die dringlich gewordene gänzliche Neuorganisation und vor allem Vereinheitlichung des Bildungswesens (Humboldt forderte zum Beispiel das humanistische Gymnasium als Einheitsschule¹⁶) durch einen hohen Handlungsbedarf charakterisiert war, nicht nur als Bildungsplaner und -theoretiker, sondern auch als Bündeler und Vermittler der bildungspolitischen Positionen und Interessen seiner Zeit auftrat. So sah Humboldt

11 Vgl. ERHARD, Johann Benjamin: „Über die Einrichtung und den Zweck der höhern Lehranstalten [Auszug]“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 18-42.

12 Vgl. 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“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 44-54.

13 Vgl. SAVIGNY, Karl Friedrich: „Rezension von: F. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. Berlin 1808“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 259-266.

14 Vgl. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: „Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 284-290.

15 Zu Humboldts Rolle als Sektionschef vgl. auch Tilman BORSCHKE: *Wilhelm von Humboldt*. München 1990, S. 31.

16 Vgl. BORSCHKE, *Humboldt*, a.a.O., S. 60.

zum Beispiel schon damals *keinen* Gegensatz zwischen zweckfreier Wissenschaft und berufsvorbereitendem Studium. Er war lediglich – und wohl auch zu Recht – der Ansicht, dass gerade Staatsdiener und Lehrer die beste Berufsvorbereitung gerade dadurch erhielten, dass sie sich zunächst ohne berufliche Zwänge und ohne von ihrem zukünftigen Arbeitgeber instrumentalisiert und weltanschaulich kanalisiert zu werden, wissenschaftlich und identitätsbildend frei ausbilden sollten. Der sich entwickelnde moderne Staat brauchte nach Humboldts Meinung keine bürokratischen Lakaien, pädagogisch besinnungslose Faktenverkünder und verdienstversessene Karrieristen, sondern aufgeklärte Bürger mit Zivilcourage. Eine weitere – weitgehend unbestrittene – Funktion Humboldts bestand darin, dass er das Anliegen Vieler bildungspolitisch zielgerichtet umsetzte und in kurzer Zeit überwiegend erfolgreich administrierte.¹⁷ Der Erfolg seiner bildungspolitischen Tätigkeit wird am besten durch die baldige Entlassung dokumentiert, die zeigt, dass von politischer Seite soviel an aufgeklärtem Gedankengut nicht akzeptiert werden konnte. Ein Blick in Humboldts Herz, in die systematische Mitte seines Denkens, kann die Gründe hierfür zeigen.

2. Humboldts Herz: Freiheit und Einsamkeit der Sprache

Da zu Beginn des 19. Jahrhunderts schon viele *ihr* Bildungsideal formuliert hatten, musste Humboldt in diesem geistigen und politischen Klima ebenso vorsichtig bleiben wie grundsätzliche Bildungsüberlegungen mit alltäglicher Realpolitik klug verbinden. Diese Spannung Humboldts wird heute nur bei genauem Hinsehen und in der differenzierten Interpretation seiner Texte deutlich. Zwei Lesarten eines Beispiels, das Bildungsgeschichte machte: Humboldt formuliert in seinem Text *Ueber die innere und äussere Organisation* ein Diktum, das zunächst nicht unbedingt besondere Beachtung finden müsste. Er konstatiert zunächst, dass „allein der Hauptgesichtspunkt die Wissenschaft“¹⁸ bleibe, und kennzeichnet seinen Text damit schon als politische Stellungnahme mit dem kritischen Blick einerseits auf den Staat und andererseits auf die verschiedenen Positionen, wie ich sie oben skizziert habe. Humboldt schreibt dann weiter:

„Da diese Anstalten ihren Zweck indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien“ (ebd.).

¹⁷ Vgl. BORSCHKE, *Humboldt*, a.a.O., S. 31.

¹⁸ HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. [1810]. In: *Gesammelte Schriften*. X 250-260, S. 251.

Kaum eine andere Wendung Humboldts hat eine so weitreichende, einfallreiche und das Original in seinem Gehalt suppressive Rezeption erfahren wie die von „Einsamkeit und Freiheit“. Humboldts Einbettung in einen universalen idealistischen Zusammenhang schnell vergessend und seine synthetisierende Einbindung in die damalige Bildungsdebatte verdrängend hat sie eine höchst reduktionistische und ihren wahren Gehalt teilweise stark entstellende Karriere gemacht.

Hatte z.B. der Soziologe Helmut Schelsky in seinem gleichnamigen, 1962 erschienenen Buch, das schon im Titel die funktionalisierende Ingebrauchnahme Humboldtscher Terminologie signalisiert, die Absicht, „die Idee der deutschen Universität in ihrem historischen Gestaltwandel zu vergegenwärtigen, daraus Kriterien zur Beurteilung der gegenwärtigen Krisen abzuleiten und durch ‚Rückkehr zu den Anfängen‘ jene Grundsätze der Universitätsreformen zu gewinnen, die dieses Vorhaben zu einer Neugestaltung und nicht zu einer bloßen Anpassung an die Zeitumstände“¹⁹ macht, kommt er schon 1970 im Vorwort zur zweiten Auflage zu der Feststellung, dass ein „solches Vorhaben heute (Umst., U.W.) kaum noch eine Chance der Verwirklichung“ habe, er „also die Grundüberzeugung, in der dieses Buch geschrieben wurde, aufgegeben“²⁰ habe. Vor allem Enttäuschung über die damalige Hochschulpolitik ist hier deutlich anzumerken. Warum Schelsky trotzdem einer zweiten Auflage zustimmte, lässt er – bis auf einen eher blassen Hinweis auf den historischen Wert seiner Darstellung – allerdings offen. Inzwischen gilt diese interessante Studie, die in den Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre eine wichtige Rolle spielte, leider nicht mehr als Klassiker der in ihr formulierten Idee, sondern allzu oft als Klassiker der von der deutschen Hochschulrealität Enttäuschten, ihrer Dauerwarner und Melancholiker, ja sogar der zutiefst Frustrierten und der Zyniker.²¹ Wie konnte es zu dieser Umwertung kommen? Drei Aspekte sind meines Erachtens in diesem Kontext bedeutsam:

Erstens hat Schelsky wie viele andere – und dies zum Teil sicher auch zu Recht – Humboldts Diktum sehr stark institutionell interpretiert. Sind zweitens Voraussetzungen solcher Art tatsächlich oder scheinbar, ganz oder teilweise, nicht mehr gegeben, wird gefolgert, auch das Ideal habe seinen substantiellen Wert eingebüßt. Drittens sind mit hohen Idealen nun einmal immer auch massive Enttäuschungen verbunden, die, bei direkter Übertragung des damaligen –

19 SCHELSKY, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. 2., um einen „Nachtrag 1970“ erweiterte Aufl. Düsseldorf 1971.

20 Ebd.

21 Vgl. GLOTZ, Peter: *Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten*. Stuttgart 1996. S. 44.

in Teilen höchst zeitgebundenen – Universitätsideals auf den Wissenschaftspluralismus des 20. Jahrhunderts jedoch fast notwendig auftraten. Dies wiederum hat einer äußerst problematischen Argumentationsfigur universitären Handelns den Weg zumindest mitbereitet. Ohne Humboldts Willen und sicherlich gegen seine Intention wurde mit seiner Wendung ein Topos mitbegründet, der bis heute zum stabilsten gehört, was die bildungspolitische Diskussion zu bieten hat: Dieser Topos liegt darin, in und für die Wissenschaft in negativer Demarkation erst einmal festzustellen, was sie alles (gesellschaftlich) *nicht* tun darf, wenn sie bleiben will, was sie im Kern auszeichnet, nämlich ihre theorie- und disziplinenbezogene Selbstbezeugung.

Eine systematisch ausgearbeitete und anspruchsvolle Variation für diese omnipräsente Argumentationsfigur gibt Jürgen Mittelstraß 1982 in „Wissenschaft als Lebensform“²²:

„Wissenschaft kann sich zwar nicht freimachen von gesellschaftlichen Bedingungen und Zwecken, aber sie kann diese Bedingungen und Zwecke transzendieren, so nämlich, daß Wissenschaftlichkeit (1) als Überwindung individueller und gesellschaftlicher Subjektivität und (2) als transsubjektive Steigerung derjenigen Rationalitäten und Orientierungen begriffen wird, derer die Gesellschaft bedarf, um ihren *Vernunftzweck* zu erreichen: Wissenschaft also nicht nur als *gesellschaftliche* und *methodische* Praxis, sondern auch (wieder) als *Idee* und *Lebensform*, das wissenschaftliche Subjekt nicht nur als Teil der Gesellschaft, dessen Tätigkeit wie die aller anderen Teile unter allein ökonomische Kategorien der Arbeit geraten ist, sondern als *Träger universaler Orientierungen*.“²³

Nun wird niemand ernstlich bestreiten, dass Mittelstraß hier eine nicht nur mögliche, sondern auch sinnstiftende Erklärung für den Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft formulieren kann. Es geht gerade hier, an diesem so offensichtlichen Beispiel, daher eher um die Frage, *wie* er diese Einsichten gewinnt. Bedenkenswert ist also nicht nur das, was Mittelstraß hier sagt, sondern auch das, was er *mitsagt*, nämlich die vermeintliche oder tatsächliche Bedrohungssituation, unter der Wissenschaft in der modernen Gesellschaft andauernd stünde. Die historische Genese des wissenschaftlichen Habitus der Grenzziehung, des Sicherns und des Wehrens ist in Wahrheit aber wesentlich differenzierter zu sehen, als sie hier aufscheint. Fast jede Wissenschaftsklärung, die heute Position

22 MITTELSTRAß, Jürgen: *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt am Main 1982.

23 MITTELSTRAß, *Wissenschaft als Lebensform*, a.a.O., S. 7-8.

bezieht, beginnt nahezu reflexartig mit negativer Abgrenzung gegenüber dem gesellschaftlichen Kontext, dabei läge doch gerade in der gesellschaftlichen Orientierung erhebliches Potential für die Entwicklung der Wissenschaften. Offensichtlich liegt hier, unabhängig von der jeweiligen Realität in Bildungspolitik und Gesellschaft, ein Topos der Defensive des Wissenschaftssystems begründet, der mit der Interpretation von Humboldts Diktum wenn nicht seinen Anfang, so doch erheblich Auftrieb genommen hat, und der auch nicht *allein* durch seinen produktiven Charakter, z.B. eine Immunisierung *der* Wissenschaft gegen schnellen Zeitgeistwechsel oder auch gegen eine Instrumentalisierung *von* Wissenschaft in totalitären Staatsauffassungen, ausreichend erklärt werden kann.

Ein genauer Blick auf Humboldts Text von 1810 legt nun einen solchen Gang der Argumentation nicht unbedingt nahe, zumindest insofern, als er nicht den Kern von Humboldts Intention einfängt. Humboldt versucht zwar in der Tat, die damals erst entstehende Universität als liberalen Ort der Wissenschaft „mit seinen drei Säulen *Freiheit der Wissenschaften, Einheit von Lehre und Forschung und Wissenschaft als Bildung*“²⁴ abzusichern, er war sich aber der Tatsache, ein Ideal zu formulieren, nicht nur bewusst, ihm war die Politikgebundenheit und gesellschaftliche Rahmung und auch Relevanz seines Anliegens sehr wohl vor Augen. Humboldt fundiert daher gerade deswegen seine Bemerkungen nicht nur in einem institutionellen Schema, das ist quasi lediglich die strukturelle Außenseite, die äußere Form bzw. Gestalt des Anliegens, die die Rezeption so rastlos aufgegriffen hat. Humboldt dagegen fragt vielmehr differenzierter, in dieser Schrift etwas populärer als in anderen, danach, wie in einem organischen Wissenschaftsbild und einer als ganzheitlich konzipierten Anthropologie Menschen überhaupt verfasst sind, zu denen nicht unbedingt die institutionelle Wissenschaft, wohl aber die *Schaffung* von Wissen grundständig hinzugehört. Ein Blick auf Humboldts sprachphilosophische Schriften illustriert dies. In der *Kawi-Einleitung*²⁵, die erst 20 Jahre später, zwischen 1830 und 1835 entstand, stellt Humboldt zur Sprache fest:

„Denn indem in ihr das geistige Streben sich Bahn durch die Lippen bricht, kehrt das Erzeugniß desselben zum eignen Ohre zurück. Die Vorstellung wird also in wirkliche Objectivität hinübersetzt, ohne darum der Subjectivität entzogen zu werden. Dies vermag nur die Sprache; und ohne diese, wo Sprache mitwirkt, auch stillschweigend immer vorgehende Versetzung in zum Subject zurückkehrende Objectivität ist die Bildung des Begriffs, mit-

24 MÜLLER, „Nachwort“, a.a.O., S. 293.

25 HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. [1830-35]. In: *Gesammelte Schriften*. VII 1-344).

hin alles wahre Denken unmöglich. Ohne daher irgend auf die Mittheilung zwischen Menschen und Menschen zu sehn, ist das Sprechen eine nothwendige Bedingung des Denkens des Einzelnen in abgeschlossener Einsamkeit" (*Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, VII 55).

Nicht zufällig taucht hier erneut der Begriff der „Einsamkeit“ auf, und zwar im erkenntnistheoretischen Zusammenhang der Wirklichkeitskonstituierung durch die Sprache. Erst in der Sprache können wir denken, Begriffsbildung, eben auch und vor allem die wissenschaftliche, bedarf der Sprachlichkeit des Menschen als notwendige Bedingung. Die abgeschlossene Einsamkeit macht uns frei zu denken, auch ohne von anderen abhängig zu sein. Humboldt formuliert dann in seiner ‚Weltansichtenthese‘ das soziale Korrelat zu dieser erkenntnistheoretischen Feststellung.²⁶ Wenn er demnach Einsamkeit und Freiheit aneinander bindet, wird eine Form des begrifflichen Denkens charakterisiert, in der von allem abstrahiert werden muss, was direkter rationaler Verwertbarkeit und Nützlichkeit überantwortet ist, und zwar deshalb, weil ‚Rationalismus‘ nur einen sehr reduzierten Begriff von Wirklichkeitskonstitution und Sinnbildung bereitstellen kann. Erst in der Einsamkeit des sprachlichen Denkens entsteht die Freiheit, in Begriffen Wissen zu konstituieren. Damit spricht Humboldt nicht nur die Prinzipien der Möglichkeit von Erkenntnis an, er skizziert auch – ohne Psychologismus zu betreiben – die psychologischen Grundlagen des Wissenserwerbs als anthropologische Bestimmung. Die Frage, wie die Konstituierung des Wissens institutionell geschützt werden kann, ist für den Idealisten Humboldt zwar nicht nebensächlich, aber wie selbstverständlich nachgeordnet.

Da auch sein Freiheitsbegriff nicht vorderhand institutionell, sondern erkenntnistheoretisch und anthropologisch fundiert ist, verweist er dann wieder auf Einsamkeit, die letztlich nichts anderes sozial figuriert als Humboldts Begriff der *Individualität*. In der Konstituierung des Wissens sind wir zunächst immer allein, obwohl unser Wissen dann erst in der Welt Objektivität gewinnen kann und gerade darum mit anderen verhandelt werden muss. Einsamkeit rekurriert demnach auf die Produktionsbedingungen eines Wissens solcher Provenienz, das mehr ist als die Beschreibung weltlicher Tatsachen bzw. Sachverhalte, sondern in seiner Ausrichtung an der als überindividuell angenommenen Wahrheit erst individuellen Wert gewinnen kann. Menschliche Freiheit besteht dann in der Wahl unserer Kommunikationspartner, mit denen wir Objektivität konstituieren, und die nur aufgrund dieser Freiheit eine Verstehensgemeinschaft zum zweckfreien Austausch von Weltansichten bilden können. Die individuelle Einsamkeit ist die Geburtsstunde jedweden Dialogs.

26 Vgl. dazu BORSCHKE, *Humboldt*, a.a.O., S. 156 ff.

Dies nun, der Dialog, ist der eigentliche Angelpunkt Humboldtschen Bildungsdenkens, bedeutet und zeigt die diesem ganz eigene Vorstellung einer Lehr- und Lernkultur. Erst hier wird der Weg frei für die andere zentrale Feststellung Humboldts, die viel mehr als Einsamkeit und Freiheit etwas über das Selbstverständnis von Wissenschaft aussagt und die bis heute als das unhintergehbare Geschenk Humboldts an die Geschichte der Universität gelten kann: die grundständig partizipationsorientierte Verfasstheit jedweder Interaktion von Wissenschaft. Humboldt schreibt:

„Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, 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. Das Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart 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 parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden“ (*Ueber die innere und äussere Organisation*, X 251-252).

Gerade dieser Absatz Humboldts ist lange einseitig vor dem Hintergrund der beschriebenen Gesellschaftsabwehr der Wissenschaften und vor allem vor dem eines anderen Topos universitärer Reformdiskussion interpretiert worden, dem einer angeblichen und überall drohenden ‚Verschulung‘ – die *aktuell* angesichts der gestuften Studiengänge wirklich zumindest einmal ‚droht‘. Solche ‚Verschulung‘ sehen bildungskonservative Bildungswarner immer dann, wenn der partizipative Ansatz, der den eigentlichen Kern der Aussage ausmacht, überhaupt konkret in Strukturen eines Studienganges eingelöst wird. Etwas überspitzt formuliert kann man sogar zuweilen den Eindruck gewinnen, dass der Terminus ‚Verschulung‘ immer dann bemüht wird, wenn Lehren und Lernen in der Hochschule einmal insofern glückt, als beabsichtigtes Lehren erfolgreiches Lernen nach sich zieht. Solche Interpretation verkennt das zentrale Problem, das Humboldt hier anspricht, und für das er gleich eine bis heute authentische Lösung anbieten kann: Lehrende und Studierende arbeiten gemeinsam, gleichberechtigt und wissenschaftsorientiert an selbstgestellten und gesellschaftlich verantworteten Problemstellungen, was eine neoliberale Interpretation ihres gegenseitigen Verhältnisses als Anbieter und Kunde prinzipiell verbietet. Erst die generationenübergreifende Teilhabe an der Wissenschaft lässt deren konstituti-

ve Elemente ‚Tradierung‘ und ‚Neuentdeckung‘ gelingen. Dass Partizipation heute auch mit Demokratisierung verbunden ist, verleiht der Gleichheit der bildenden Wissenschaft, wenn sie produktiv genutzt wird, eine neue gesellschaftliche Chance in einer Zeit, in der unsere demokratische Kultur in Unübersichtlichkeit und Bürokratisierung zunehmend zu verschwinden droht. Damals wie heute ist daher Humboldts Universität Vorbild für gesellschaftliche Veränderung, wenn sie Verfahren herausbilden kann, mit denen Problemstellungen eben dieser Gesellschaft besser gelöst werden können. Statt dass jedoch in Universitäten über die Zukunft von Staat und Gesellschaft debattiert wird, sprechen Staat und Gesellschaft gerne über die Zukunft der Universität, weil sie die eigene nicht mehr sehen. Wie kurzsichtig dies ist, wird dann deutlich, ruft man die Quellen der Humboldtschen Bildungs-Anthropologie auf. Diese liegen vor allem in der aristotelischen Metaphysik und machen die Unhintergebarkeit dieses Denkens deutlich.

3. Humboldts Rückgrat: Aristoteles' Engel

Ein kleiner, ganz kleiner Exkurs in die griechische Philosophie. Aristoteles entfaltet zu Beginn seines zweiten Buches von *de anima* eine Konzeption der Seele als allumfassendes Lebensprinzip. Er inventarisiert hier in wenigen Sätzen den gesamten Problemhorizont der Wirklichkeitskonstitution, wie er vor allem in den Büchern der Metaphysik ausgearbeitet wird:

[412a] „Λέγομεν δὴ γένος ἓν τι τῶν ὄντων τὴν οὐσίαν, ταύτης δὲ τὸ μὲν ὡς ὕλην, ὃ καθ' αὐτὸ μὲν οὐκ ἔστι τόδε τι, ἕτερον δὲ μορφήν καὶ εἶδος, καθ' ἣν ἡδη λέγεται τόδε τι, καὶ τρίτον τὸ ἐκ τούτων. Ἔστι δ' ἡ μὲν ὕλη δύναμις, τὸ δ' εἶδος ἐντελέχεια, καὶ τοῦτο διχῶς, τὸ μὲν ὡς ἐπιστήμη, τὸ δ' ὡς τὸ θεωρεῖν.“²⁷

[412a] „Wir bezeichnen als eine Gattung des Seienden die Wesenheit und von dieser als das eine die Materie, die an sich keinerlei Bestimmtheit hat, als das zweite die Gestalt und Form, auf Grund derer etwas ein Bestimmtes heißt, und als das dritte die Verbindung beider. Die Materie ist Möglichkeit, die Form aktuelle Wirklichkeit und dies in doppelter Weise, teils wie die Wissenschaft, teils wie das Forschen.“²⁸

27 ARISTOTELES: *Über die Seele. Mit Einleitung, Übersetzung (nach W. Theiler) und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl. Griechischer Text in der Edition von Wilhelm Biehl u. Otto Apelt.* Hamburg 1995, S. 60.

28 ARISTOTELES: *Von der Seele. Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon.* Zürich u.a. 1950, S. 285.

Die entscheidenden Begriffe der aristotelischen Konzeption der Wirklichkeit tauchen hier (fast) alle in einer systematischen Zuordnung auf. Es sind dies die οὐσία, die Wesenheit, die ὕλη, der Stoff bzw. die Materie, aus der etwas ist, dann die μορφή, die Gestalt, in der etwas erscheint, schließlich das εἶδος, die innere Form, besser: die Idee, die zur Verwirklichung kommt, das τὸ ἐκ τούτων, das konkrete Ding, das ist, dann noch die Modalitäten der δύναμις, der Möglichkeit, und in diesem Fall die ἐντελέχεια für Wirklichkeit. Die ἐνέργεια – eigentlich der zentrale aristotelische Begriff für ‚Wirklichkeit‘ und auch für Humboldts Sprachphilosophie – fehlt hier, was allerdings auf den nahen Zusammenhang der Begriffe ἐνέργεια und ἐντελέχεια hinweist. Berücksichtigt man den theoretischen Gehalt des Buches Θ der Metaphysik und der *Nikomachischen Ethik*, ergibt sich eine theoretische Konstellation der Wirklichkeit, die das εἶδος, die innere Idee der Dinge, in den Mittelpunkt rückt: Die Materie als reine Möglichkeit verwirklicht in der Gestalt die Formidee, das εἶδος. Das innere Streben zu einem Ziel ist in der Materie bereits angelegt. Das τέλος, das Ziel, ist eine im Stoff enthaltene Struktur der Idee. Der nun stattfindende Vorgang hat sein Ziel in sich selbst. Dies ist der Bewegungsbegriff der ἐντελέχεια, das Ziel-immer-schon-in-sich-selbst-zu-haben. Die vollkommene, aktuelle ἐνέργεια als ἐντελέχεια ist dagegen Voraussetzung für das Göttliche, denn das ist der reine νοῦς – der Geist – in vollkommener ἐντελέχεια. Soweit die Skizze der aristotelischen Systematik. Was heißt dies aber für den Humboldtschen Bildungsbegriff und für aktuelle Bildungspolitik? Ganz einfach: Humboldt übernimmt diese Wirklichkeitskonzeption und bezieht sie auf den Bildungsprozess von Individuen. Individuen entwickeln sich nach eigener Façon und Programm, tragen ihr Ziel, ihre Individualität immer schon in sich selbst, können bei diesem Entwicklungsprozess lediglich behindert oder gestärkt werden. Ihnen etwas Unangemessenes hingegen aufzuzwängen wäre besinnungslos und erfolglos zugleich. Die Entelechie ist – wie Thomas Mann sagt – der Engel des Einzelwesens.²⁹ Bildung wacht über diesen Engel, und sie weiß sich gleichzeitig auch von ihm bewacht.

Humboldt konzentriert in seiner Aristoteles-Adaption demnach über 2000 Jahre Denkgeschichte. Dies ist deswegen für das Verständnis des neuhumanistischen Bildungsideals wichtig, weil von bildungspolitischer Seite

29 Vgl. die poetische Einkreisung des Entelechie-Begriffs, die Thomas Mann seinen Protagonisten Adrian Leverkühn im *Doktor Faustus* vortragen lässt, im Kontext: „Ich glaube zu verstehen, was Aristoteles mit der Entelechie meinte. Sie ist der Engel des Einzelwesens, der Genius seines Lebens, auf dessen wissende Führung es gerne vertraut. Was man Gebet nennt, ist eigentlich die mahnende oder beschwörende Anmeldung dieses Vertrauens. Gebet aber heißt es mit Recht, weil es im Grunde Gott ist, den wir damit anrufen.“ (MANN, Thomas: *Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn erzählt von einem Freunde*. Frankfurt am Main 1960, S. 102)

gerne der alles verschlingende Vorwurf des Elitären formuliert wird, nach dem zu Zeiten Humboldts sich ein paar preußisch-bürgerliche Hochschullehrer in der Universität ihre eigene Zone der Ruhe geschaffen hätten mit Regeln, die nur für sie selbst gelten können und sollen. Dies ist jedoch kurzsichtig. Aristoteles wie Humboldt sehen nicht die konkreten Wissensbestände selbst, sondern die Möglichkeit, Wissen zu haben, als Seinsverfassung des Menschen an.³⁰ Nicht einige Menschen sollen Spezielles wissen, sondern alle können gar nicht anders als all-gemein zum Wissen zu kommen, weil es ihrer grundständigen Seinsverfassung entspricht. So erklären sich auch die berühmten Anfangsworte der aristotelischen Metaphysik: Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει. „Alle Menschen streben von Natur [aus] nach Wissen“³¹. Humboldt steht in dieser Traditionslinie, die für die abendländische Mentalitätsgeschichte konstitutiv ist. Daraus hat sich dann auch sinnvoller Weise das politische Postulat entwickelt, dass Orte, in denen in besonderer Weise solches Wissen erarbeitet wird, das Wissen als Wissen in größter möglicher Intensität und fachlicher Breite zum Gegenstand hat, zu schützen sind. Diese Veranstaltung nennt sich Universität. Für solches Wissen, das in der Möglichkeit, Wissen zu haben, als Seinsverfassung gegründet ist – nicht also für einen banalen zweckorientierten ‚Positivismus‘, der oft in der Geschäftigkeit des modernen Wissenschaftsbetriebs an der Tagesordnung zu sein scheint – kann mit Aristoteles und Humboldt dann auch berechtigt Wissenschaftsfreiheit eingeklagt werden. Eine freie und zivile Gesellschaft muss diese Form des Wissenserwerbs als *conditio sine qua non* ihrer Humanität erhalten und daher schützen, und das wäre letztlich auch der tiefere Sinn jeder gesetzlich garantierten Hochschulautonomie:

„Bildung durch Wissenschaft (und diese verstanden als philosophisch begründete Einheit des Wissens) und akademische Freiheit hieß weder bei Schleiermacher noch bei Humboldt ästhetischer Bildungsindividualismus oder Rückzug in einen Elfenbeinturm, sondern gerade Öffnung zur Welt und zur Gesellschaft“³².

Genau daran kann uns Humboldts Wendung erinnern: Einsamkeit und Freiheit ermöglichen es, *solches* Wissen zu schaffen, mit dem Menschen Identitäts- und Gesellschaftsstiftung nicht als Bedrohung, sondern als produktive Zu-

30 Vgl. ARISTOTELES: *Über die Seele*. Mit Einleitung, Übersetzung (nach W. Theiler) und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl. Hamburg 1995, II. Buch, S. 59 ff.

31 ARISTOTELES: *Metaphysik*. Neubearbeitung der Übersetzung von H. Bonitz. Mit Einleitung und Kommentar herausgegeben von H. Seidl. Hamburg (3., verbesserte Aufl.) 1989-91. 1. Halbband. S. 2/3.

32 MÜLLER, „Nachwort“, a.a.O., S. 305.

mutung empfinden können. Die Welt öffnet sich dann, wenn man sich ihr zweckfrei verschließt, weil man eben dann erst ihre innere Einheit, ihren Zusammenhang und ihre Gestaltungsmöglichkeiten klar vor Augen hat. Aristoteles nannte das, was in jedem Menschen wohnt und was seine innere Bestimmung ist, eben das *εἶδος*, seine bzw. ihre innere Idee, die nur ihm bzw. ihr gehört und die der Gestaltung und Bearbeitung bedarf. Menschen müssen sich in Ruhe und Besonnenheit entwickeln können, brauchen institutionellen Schutz vor reduziertem Lebenszweck und verkürzter Bildungszeit, weil eben dies die Garantie von Individualität, Freiheit und Humanität, letztlich von Glückseligkeit, von *εὐδαιμονία* ist, von der Humboldt und die Neuhumanisten der Überzeugung waren, dass sie vor allem durch eines erreichbar ist: eben durch Bildung. An Humboldt anknüpfend formuliert Hartmut von Hentig 1996:

„ ‚Bildung‘ ist kein Gegenwort zu Welt, Wirklichkeit, Lebenskampf. Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücher, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee. Diese Fremdheit hat Humboldt ‚Welt‘ genannt. Er hat sie definiert als das, ‚was wir nicht sind‘. Sehr hilfreich ist dies nicht – außer durch die Strenge, mit der wir nun gehalten sind, die Sache selber zu entscheiden.“³³

Selten findet man soviel Besinnung vor für das, was Humboldt gesagt hat, und für das, was er *nicht* gesagt hat. Für die Bildungspolitik unserer Tage ist die Illusion kennzeichnend, als hätte Politik überhaupt die Wahl, sich zwischen einem inneren oder einem zweckorientierten Bildungsbegriff entscheiden zu können. Hingegen wahr ist: man kann Bildung zwar beschädigen, zu Schanden reiten, verunmöglichen. Damit zerstört man zwangsläufig auch die Gesellschaft, in der man lebt. Eine tragfähige Alternative zu selbstbestimmtem Lernen in Toleranz und Humanität besteht jedoch zu keiner Zeit. Daher noch einige kürzere Anmerkungen zu möglichen Konsequenzen aus Humboldts Einsichten.

4. Humboldts Hände: Studienreform à la Humboldt

Der Mensch ist frei in dem, was er wird, nur sich selbst gegenüber dafür verantwortlich, sich selbst treu zu bleiben. Die Universität kann ihm besser oder schlechter dabei helfen. Zwischen dem Schlechter und dem Besser liegt die ‚Studienreform‘, die somit genuin in Humboldts Universitätskonzept fußt. Nun hat ein solches, Humboldtsches Ideal von Institutionen, das den Menschen seinem

³³ HENTIG, Hartmut von: *Bildung*. München, Wien 1996, S. 164.

inneren Wesen, seinem Eidos, nach in den Blick nimmt, und deshalb dem Individuum hilft, *seine* Bestimmung zu erkennen und entwickeln, auch eine Rezeption hervorgebracht, die mit ihm eigentlich gar nicht notwendig verknüpft ist. Irgendwie sind Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler in den letzten 200 Jahren in den Ruf gekommen, zwar Dichter und Denker, keinesfalls aber Macher und ‚Händler‘ zu sein. Zu keinem Zeitpunkt hat dieses Urteil wirklich einmal gestimmt, war aber bequem für alle Beteiligten. Dagegen hatte und hat der Geist auch heute noch selbstverständlich Hände, die Frage ist nur: worauf sind sie gerichtet, für wen sind sie persönlich und gesellschaftlich nützlich, wie anspruchsvoll werden sie professionalisiert? Manche glauben, dieses uralte akademische Menschheitsproblem neu entdeckt zu haben, das nennt sich dann ‚Bologna‘-Prozess, der thematisch gesehen eigentlich ebenfalls schon bei Aristoteles seinen Ausgang und in vielerlei Hinsicht auch schon abschließende Klärung gefunden hat. Sei's drum, besser spät als nie, jeder gute Geist hat sichtbar(e) Hände, was gerade wieder einmal vermehrt auffällt.

Daher ist Berufsorientierung integraler Bestandteil jeder anspruchsvollen Hochschulausbildung. Studierende sollen und müssen Berufspraxis schon während des Studiums konkret kennen lernen, Kontakte knüpfen, Zusatzqualifikationen aufbauen, schließlich Berufsfähigkeit trainieren und reflektieren. Praxis- und Berufskompetenz im Studium fördern bedeutet heute, die ganze Lern- bzw. Qualifizierungsbiographie der Studierenden für deren Berufsfindung zu nutzen; arbeiten, jobben, ehrenamtliches Engagement, ja gezielte Freizeitaktivitäten sind Teil der Arbeitsmarktqualifizierung und werden von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern auch zunehmend unter diesem Aspekt gesehen. Für die berufsvorbereitenden Programme, ob sie nun als Zusatzprogramme auftreten oder ob sie vermehrt integriert bspw. als Bachelorprogramme im Studiengangformat angeboten werden, heißt dies konkret, den hochschuldidaktisch seit langem geforderten *Shift from Teaching to Learning*³⁴, den Wechsel weg von einer Perspektive des Lehrens hin zu der des Lernens, konsequent umzusetzen. Man sieht schon, hier ist Humboldt in neuem Gewand präsent, stützt die Individuen in ihrer *eigenen* Orientierung, passt sie nicht an fremdgesetzte Anforderungsprofile an, sondern ermöglicht die individuelle Bearbeitung persönlicher Zukunftsaufgaben. Wer meint, das sei dann doch wohl nicht Humboldts Anliegen gewesen, der hat ihn von Grund auf nicht wirklich verstanden. Die Realität belegt die Chancen, die in solchen Programmen liegen. So wird bspw. im Düsseldorfer Kubus-Programm jeder Einzelne mit individueller

34 Vgl. die Beiträge in dem Band von WELBERS, Ulrich und GAUS, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Für Johannes Wilk zum 60. Geburtstag*. Bielefeld 2005.

Chancen und Problemen gefördert, beraten und als *individueller* Lerner ernst genommen.³⁵ Nicht die Schaffung allgemeiner Absolventenprofile durch die Industrialisierung von Bildungsangeboten, wie bspw. Bachelorstudiengänge diese häufig zeigen, steht hier Pate, sondern Humboldts Idee des Individuums, das Chancen bekommen soll, die eigene innere Idee zu finden und zu entwickeln. Es bleibt trüb und unverständlich, warum manche Hochschullehrer immer noch glauben, all' dies habe nichts mit der Humboldtschen Universitätsidee zu tun: es ist sie im Kern.

5. Humboldts Gewissen: im Dialog die Welt gemeinsam lesen

Wie berufsvorbereitend Bachelor- und Masterprogramme jetzt und in Zukunft sein werden, und ob sich Verbesserungen gegenüber den traditionellen Studiengängen überhaupt einstellen, wird mehr von der konkreten Gestaltung solcher Studienmodule abhängen als von der bildungspolitischen Dauerakklimation, Bachelorstudiengänge seien schon per se berufsqualifizierend. Das sind sie selbstverständlich nicht, und Aussagen wie diese gehören zu den großen Besinnungslosigkeiten aktueller Bildungspolitik ähnlich wie die, Studiengebühren würden etwa die Lernbereitschaft fördern oder auch sog. ‚Effizienz ins System‘ bringen. Eine bildungspolitische Generation von Strukturvagabunden, der schon lange nichts mehr einfällt, korrigiert auf dem Hintergrund der aktuellen Minimal-Version des Geistes, des sogenannten ‚Wettbewerbsgedankens‘, seit nunmehr fünfzehn Jahren mit andauernden Strukturveränderungen nur ihr eigenes Bild der Misere anstatt echte Veränderungen zu ermöglichen. Bald schon, so zeichnet sich ab, werden die ‚HeldInnen‘ der neoliberalen Plastik-Generation wohl müde sein. Dann zählt am Ende wieder das, was immer ausschlaggebend war: *mit wie viel Charakter können Menschen für was begründet eintreten*, geistvoll zum Handeln kommen. Humboldts Erfahrung, dass Universitäten gerade dann nicht funktionieren, wenn sie funktionalisiert werden, muß uns heute aufhorchen lassen. Aber sie spricht uns auch selbst ins Gewissen. Jahrzehnte lang war Humboldt die beste, weil würdigste Ausrede, Studiengänge nicht zu reformieren, die Freiheit des Magisterstudienganges allzu häufig die Ausrede des Hochschullehrerberufs, sich nicht als professionelle Wissenschafts-Vermittler,

35 Das KUBUS-Programm ist ein Studienmodul zur Berufsorientierung in geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (vgl. dazu ausführlich WELBERS, Ulrich: „Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Ders. (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*, Düsseldorf 2003, S. 178-207.

sondern als geniale Wissenspräsentatoren zu verstehen, für die kollegialer Kontakt und Universitätsunterricht eine unliebsame Unterbrechung ihres privilegierten Forschungsalltags war. Dies war niemals Humboldts Universitätsidee, und leider – so muss eingestanden werden – hat Humboldts Bildungsideal vor allem auch durch seinen Missbrauch überlebt. Hier darf die Geschichte dieser produktivsten Zumutung der Bildungsgeschichte gerne neu geschrieben werden. Humboldt ist anstrengend für alle Beteiligten – was man geschenkt bekommt, wenn es gelingt, ist beispiellos. Wissenschaft ist immer nur darin aktuell, was Hans-Georg Gadamer fast übermenschlich anspruchsvoll als „Gespräch“ im umfassenden Sinne gekennzeichnet hat, im angestregten, um Wahrheit, Toleranz und Verstehen bemühten Dialog der verschiedenen Partner über eine gemeinsame Sache. Jeder darf denken, was er will, das Gespräch jedoch prüft unerbittlich, ob auch wirklich etwas dran ist an der Sache und am Gesagten. Das beschützt uns vor einem Subjektivismus, der alles darf, und lindert den Schmerz, den wir empfinden, wenn wir – wie so häufig – einmal Unrecht haben. Gewinnt solches Gespräch neben Engagement, Ziel und Wahrheitsliebe auch noch Struktur, Methode und institutionelle Rahmung, nennen wir es zu Recht ‚Hochschulunterricht‘. Hier geht es um die Welt in ihrer schönsten, aber auch beunruhigendsten Form: *wenn sie lesbar wird im Denken der anderen und in unserem eigenen*. Das aber macht den Kern der Lehr- und Lernkultur aus, wie Humboldt sie sah: In der Welt lesen ist im eigentlichen Sinne Lernen, denn nur das „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache“³⁶ und damit nach Gadamer unsere eigene Wirklichkeit. Lernen ist die Fähigkeit, in der Welt zu lesen wie in einem Buch, Lehren die Kunst, das Buch an der richtigen Stelle aufzuschlagen, vermitteln und auch schweigen zu können, zu beobachten, die Seiten umzuschlagen, wenn es nötig wird oder nicht mehr weiter geht, schließlich vor allem die Fragen zu beantworten, die die Welt in das Buch an beide zurückwirft, an Lehrende wie Lernende. Es ist eine Frage des Selbstbewusstseins einer Gesellschaft, wie anspruchsvoll dieses Gespräch als universitas, als Kultur des Dialogs einer Gesamtheit der über die Welt möglichen Gespräche, organisiert und diszipliniert sein soll.

Gezielte Professionalisierung hierfür beschädigt nicht die Würde des Hochschullehrerberufs, sie zeichnet diese vielmehr als besondere aus genau dann, bleibt sie nicht äußerlich, sondern ist sie Teil eines umfassenden Konzeptes von Humanität einerseits und Qualifikation andererseits, ein Junktum, das Humboldt gerne als ‚Charakter‘ bezeichnet hat. Der größte Vorteil des Humboldtschen Bildungsideals war immer auch sein größter Nachteil: Es ist und

36 GADAMER, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen (6. Aufl.) 1960, S. 478.

bleibt ein Ideal für Titanen, für Heroen. Ihm gerecht werden wir dann, wenn wir zumindest versuchen, solche auch zu sein.

6. Humboldts Augen: Exzellenz sehen und sterben

Das war es eigentlich schon, worüber Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher an einem Sonntagnachmittag im Garten von Schloss Tegel nachdachten, als sie eine an gemeinsamen Werten und gegenseitigem Interesse ausgerichtete Gemeinschaft der Lernenden die Welt gemeinsam lesen sahen³⁷, uns als Entdecker im Geiste und in der Anschauung der Welt verbunden und verstanden. Damit uns bei soviel echtem Risiko nichts geschehen kann, bekamen wir für diese Verbundenheit die moderne Universität geschenkt. Verdient haben wir sie dann, gilt der Neugier die höchste Achtung und der Vermittlung die höchste Anstrengung. Der Andere, seine Exzellenz Alexander von Humboldt, der Naturforscher und Vorleser der Neuen Welt für die Alte, hat es beim Anblick des Pazifischen Ozeans in seiner Erinnerung an Georg Forster einmal so ausgedrückt:

„Der Anblick der Südsee hatte etwas Feierliches für den, welcher einen Teil seiner Bildung und viele Richtungen seiner Wünsche dem Umgang mit einem Gefährten des Kapitän Cook verdankte. (...) Durch Forsters anmutige Schilderungen von Tahiti war besonders im nördlichen Europa für die Inseln des Stillen Meeres ein allgemeines, ich könnte sagen sehnsuchtsvolles Interesse erwacht.“³⁸

Auch sonst gibt es noch vieles zu entdecken, zu lernen und zu lesen aus dieser Welt. Die besten Lehrer sind die, die die Sehnsucht wecken können für das, was ihnen selbst noch unbekannt ist, sie machen die Fragen lesbar, die Lernen erst ermöglicht, es wirklich wichtig macht. Eine Gesellschaft, der ihre Zukunft auch nur einen Cent wert ist, sollte ringen müssen und auch konkurrieren dürfen um diese beste Lesbarmachung der Welt. Die Welt durch Humboldts Augen sehen – eine nachdrücklichere Exzellenzbehauptung und eine humanere Lehr- und Lernkultur wird die Universität des 21. Jahrhunderts wohl kaum neu erfinden können.³⁹

³⁷ Vgl. BLUMENBERG, Hans: *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt 1981.

³⁸ HUMBOLDT, Alexander von: *Ansichten der Natur. Erster und zweiter Band*. In: Ders.: *Studienausgabe*. 7 Bde. Hrsg. und kommentiert von Hanno Beck. Darmstadt 1987, 5. Bd., S. 346.

³⁹ Vgl. dazu auch weiterführend WELBERS, Ulrich: *Humboldt, ein Traum. Über Sprache, Geschichte, Bildung in idealischer Perspektive*. Düsseldorf 2003.

Literatur

- ARISTOTELES: *Metaphysik. Neubearbeitung der Übersetzung von H. Bonitz. Mit Einleitung und Kommentar herausgegeben von H. Seidl.* Hamburg (3., verbesserte Aufl.) 1989-91. 1. Halbband.
- ARISTOTELES: *Über die Seele. Mit Einleitung, Übersetzung (nach W. Theiler) und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl.* Griechischer Text in der Edition von Wilhelm Biehl u. Otto Apelt. Hamburg 1995.
- ARISTOTELES: *Über die Seele. Mit Einleitung, Übersetzung (nach W. Theiler) und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl.* Hamburg 1995, II. Buch.
- ARISTOTELES: *Von der Seele. Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon.* Zürich u.a. 1950.
- BLUMENBERG, Hans: *Die Lesbarkeit der Welt.* Frankfurt 1981.
- BORSCHKE, Tilman: *Wilhelm von Humboldt.* München 1990.
- ENGEL, Johann Jakob: „Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802)“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig (1990), S. 6-17.
- ERHARD, Johann Benjamin: „Über die Einrichtung und den Zweck der höhern Lehranstalten [Auszug]“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig (1990), S. 18-42.
- FICHTE, Johann Gottlieb: „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig (1990), S. 59-158.
- GADAMER, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen (6. Aufl.) 1960.
- GLOTZ, Peter: *Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten.* Stuttgart 1996.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: „Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig (1990), S. 284-290.
- HENTIG, Hartmut von: *Bildung.* München, Wien 1996.
- HUMBOLDT, Alexander von: *Ansichten der Natur.* Erster und zweiter Band. In: Ders.: *Studienausgabe.* 7 Bde. Hrsg. und kommentiert von Hanno Beck. Darmstadt 1987, 5. Bd.
- HUMBOLDT, Wilhelm von: *Entlassungsgesuch.* In: *Gesammelte Schriften*, Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1998), Bd. X, S. 244 ff.
- HUMBOLDT, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften.* (Kgl.) Preuss. Akad. d. Wiss.: A. Leitzmann, B. Gebhardt, W. Richter (Hrsg.), 17 Bde., Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) 1903-36.
- HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. [1810].* In: *Gesammelte Schriften.* Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) 250-260.
- HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. [1830-35].* In: *Gesammelte Schriften.* Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) VII 1-344.
- KANT, Immanuel: „Der Streit der Fakultäten“. In: *Werke in sechs Bänden.* Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VI. Darmstadt 1983, S. 261-393.
- MANN, Thomas: *Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn erzählt von einem Freunde.* Frankfurt am Main 1960.
- MITTELSTRAß, Jürgen: *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität.* Frankfurt am Main 1982.
- MÜLLER, Ernst: „Nachwort“. In: Ders.: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von ...* Leipzig 1990, S. 291-311.

- SAVIGNY, Karl Friedrich: „Rezension von: F. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. Berlin 1808“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig 1990, S. 259-266.
- SCHELSKY, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. 2., um einen „Nachtrag 1970“ erweiterte Aufl. Düsseldorf 1971.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst: „*Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig 1990, S. 159-253.
- WELBERS, Ulrich und GAUS, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. Bielefeld 2005.
- WELBERS, Ulrich: „Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften“. In: Ders. (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf 2003, S. 178-207.
- WELBERS, Ulrich: *Humboldt, ein Traum. Über Sprache, Geschichte, Bildung in idealischer Perspektive*. Düsseldorf 2003.
- WELBERS, Ulrich: *Verwandlung der Welt in Sprache. Aristotelische Ontologie im Sprachdenken Wilhelm von Humboldts*. Paderborn u.a. 2001.
- 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“. In: Müller (Hrsg.): *Gelegentliche Gedanken*, Leipzig 1990, S. 44-54.