

## 2. Universitäre Bildung in Deutschland. Ideentheoretische Perspektiven und realgeschichtliche Entwicklung

### 2.1. *Die Wurzeln von Bildung und Universität im Mittelalter*

„Rex illiteratus quasi asinus coronatus!“ –  
„Ein ungebildeter König kommt einem gekrönten Esel gleich!“  
Heinrich Beaulerc (1068-1135)

Wer sich mit dem Ursprung der abendländischen Universität und der Genese des europäischen Bildungsverständnisses intensiver beschäftigt, ist erstaunt, wie sehr man dem heutigen Bildungsbegriff und der Institution Universität unserer Tage ihre Wurzeln noch anmerken kann.

#### 2.1.1 Die Entstehung der Universität

Die im Hoch- und Spätmittelalter entstandenen Schulen und Universitäten<sup>1</sup> waren Institutionen, die Kapazitäten für eine neue Organisation von Wissen und eine neue Infrastruktur für Bildung darstellten. Sozialstrukturelle Bedingungen wie der Ausbau von Städten, der wachsende Bedarf an Verwaltung und die Expansion von Märkten und Verkehrswegen führten zu einer steigenden Nachfrage nach Qualifikationen wie Schreiben, Lesen, Mehrsprachigkeit, juristischer Expertise und geografischer Kenntnis, von denen der entscheidende „Impuls zum Ausbau des höheren Bildungswesens“ ausging, der schließlich die Gründung dieser neuen Infrastruktur begünstigte.<sup>2</sup> Schulen und Universitäten erlaubten es, Wissen und Bildung

---

1 Vgl. die noch immer lesenswerte klassische Darstellung von Herbert Grundmann: *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*, Berlin 1957.

2 Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 51. – Vgl. Arnold Esch: *Die Anfänge der Universität im Mittelalter*, in: Arnold Esch: *Zeitalter und Menschenalter. Der Historiker und die Erfahrung vergangener Gegenwart*, München 1994, S. 93-114, S. 93-99. – Vgl. zum Zusammenhang von Wissenskultur und sozialen Wandlungsprozessen Johannes Fried/Thomas Kailer: *Einleitung. Wissenskultur(en) und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept*, in: Johannes Fried/Thomas Kailer (Hrsg.): *Wissenskulturen Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept*, Berlin 2003, S. 7-19.

zu kanonisieren und sollten stilbildend für die Entwicklung der europäisch-westlichen Kultur werden. Weder die Antike noch andere Kulturkreise kannten vergleichbare Wissens- und Bildungsinstitutionen,<sup>3</sup> weshalb es nicht zu weit geht, die Universität als „genuin europäische Bildungsinstitution“<sup>4</sup> zu bezeichnen.

Ausgehend von Vorläuferinstitutionen wie Kloster- und Domschulen<sup>5</sup>, die zwar eine wichtige Rolle für die Überlieferung antiker Texte spielten, die aber den fortschreitenden Lern- und Erkenntnismethoden nicht mehr entsprachen, bildeten sich im 13. Jahrhundert die ersten Hochschulen.<sup>6</sup> Die zentrale Bedeutung der Kirche<sup>7</sup> für die Entstehung der Universität zeigt sich neben der Übernahme klösterlicher Organisationsformen wie Hierarchieabstufungen, Einweihungsritualen und exklusiver Sprache vor allem in der Bereitstellung von Feudalgütern und landwirtschaftlichem Besitz, die als ökonomische Grundlage der frühen Universitäten dienten.<sup>8</sup> Lehrende und Lernende schlossen sich außerhalb von Bischofskirchen und Abteien zu berufsgenossenschaftlichen Korporationen oftmals im Umkreis von berühmten Autoritäten zusammen: Diese in den Quellen als *studium generale*<sup>9</sup> oder *universitates magistrorum et scholarium* bezeichneten Institutionen entstanden weniger obrigkeitsstaatlich initiiert als vielmehr aus spontanen gesellschaftlichen Bedürfnissen heraus, zunächst in Italien, Frankreich und England, dann auch auf deutschem Boden.<sup>10</sup>

---

3 Vgl. Walther Rüegg: Foreword, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. xix-xxvii.

4 Peter Baumgart: Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: Winfried Böhm/Martin Lindauer (Hrsg.): Europäischer Geist, europäische Verantwortung. Ein Kontinent fragt nach seiner Identität und Zukunft, Stuttgart 1993, S. 71-89.

5 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 29-45. – Laetitia Boehm: Das mittelalterliche Erziehungs- und Bildungswesen, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 291-346, S. 303-305, S. 326-329. – Vgl. anschaulich Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 55-75.

6 Vgl. Jacques Verger: Patterns, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 35-75, S. 35-37.

7 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 26-28. – Vgl. Paolo Nardi: Relations with Authority, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 77-107, S. 81-86.

8 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 55. – Vgl. Christian Hesse: Pfründen, Herrschaften und Gebühren. Zu Möglichkeiten spätmittelalterlicher Universitätsfinanzierung im Alten Reich, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 57-86.

9 Vgl. Olaf Pedersen: The First Universities. “Studium Generale” and the origin of university education in Europe, Cambridge 1997.

10 Vgl. Boehm: Einführung, S. 12-13.

Das Wort Universität verweist nicht, wie irrtümlich oftmals angenommen, auf die Universalität der zu studierenden Fächer, sondern leitet sich von dem mittelalterlichen Begriff für eine nicht durch Herkunft oder Geburt definierte Standeskorporation ab (*universitas*).<sup>11</sup> Als älteste Universität des abendländischen Raums gilt die Universität Bologna mit ihrem Gründungsdatum 1088.<sup>12</sup> Die zweite Universität von Weltruf, die die europäische Bildungsentwicklung prägen sollte, entstand in Paris zwischen 1208 und 1212.<sup>13</sup> Im Jahr 1348 wurde auf dem Boden des Alten Reiches mit der Carolina die erste deutsche Universität in Prag gegründet,<sup>14</sup> die zu einer veritablen „Initialzündung für die Bildungsgeschichte in Deutschland“<sup>15</sup> wurde, da sie eine Welle von Universitätsgründungen auslöste.<sup>16</sup>

Rainer Christoph Schwinges differenziert zwischen drei institutionellen Typen, die zwischen 1200 und 1500 unter dem übergreifenden Label „Universität“ firmierten. Er unterscheidet eine *ältere universale Epoche* (12.-14. Jahrhundert), in der die Universitäten ausschließlich durch die beiden Universalismächte Kaisertum und Papsttum legitimiert waren, von einer *jüngeren partikularen Epoche* (ab dem 14. Jahrhundert), in der beschleunigt durch das Schisma von 1378 territoriale und nationale Kräfte an die Stelle der früheren Universalinstanzen traten.<sup>17</sup> Während in der älteren Epoche

---

11 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 14. – Vgl. Moraw: Aspekte und Dimensionen, S. 7.

12 Peter Landau: Bologna. Die Anfänge der europäischen Rechtswissenschaft, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 59-74, S. 72. – Nicht von ungefähr wählten sich Europas politische Eliten zum Ende des 20. Jahrhunderts ebenjene Stadt als Tagungsort aus, um die ambitionierteste Hochschul- und Bildungsreform der jüngeren Geschichte zu verabschieden.

13 Vgl. Joachim Ehlers: Paris. Die Entstehung der europäischen Universität, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 75-90. – Ferner Stephen C. Ferullo: The origins of the University. The schools of Paris and their Critics 1100-1215, Stanford 1985.

14 Vgl. Frantisek Smahel: Die Prager Universität im Mittelalter. The Charles University in the Middle Ages. Gesammelte Aufsätze, Amsterdam 2007. – Peter Moraw: Prag. Die älteste Universität in Mitteleuropa, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 127-146. – Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 74-91. – Peter Moraw: Die Prager Universität im Mittelalter. Grundzüge ihrer Geschichte im europäischen Zusammenhang, in: Sudetendeutsche Akademie der Wissenschaften und Künste (Hrsg.): Die Universität zu Prag, München 1986, S. 9-134.

15 Demandt: Stationen europäischer Geistesgeschichte, S. 311.

16 Hierzu gehören etwa Wien (1365), Heidelberg (1385), Köln (1388) und Erfurt (1392).

17 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: The Medieval German University. Transformation and Innovation, in: Paedagogica Historica 34 (1998), S. 375-388. – Rainer Christoph Schwinges: Genossenschaft und Herrschaft in der vormodernen Uni-

noch vor allem Ein- oder Zwei-Fakultäten-Modelle vorherrschten, entwickelte sich in der jüngeren Epoche die Vier-Fakultäten-Universität, die den dritten von Schwinges identifizierten Universitätstypus darstellt.<sup>18</sup>

Um die Universitäten herum gab es ein dichtes Netz an Patronage und Klientelpflege. Typischerweise gruppierten sich um einzelne Magister herum ein Heer an Haus- und Tischgenossen, die zumeist nach den Kriterien Verwandtschaft, Freundschaft und Landsmannschaft ausgewählt wurden.<sup>19</sup> In der Bildungsgesellschaft des Mittelalters waren Stand und Geburt entscheidend.<sup>20</sup> Besonders schwierig erscheint es, die Frage nach dem „ans Licht treten“ (Peter Moraw) des deutschen Professors als Sozialtypus zu beantworten.<sup>21</sup> Der Begriff „Professor“ taucht zwar in mittelalterlichen Quellen auf. Die vollberechtigten und vollbesoldeten Lehrer der höheren Fakultäten, aus denen sich Doktorenkollegien bildeten, wurden aber auch als Magister oder Doktoren bezeichnet,<sup>22</sup> sodass davon ausgegangen werden kann, dass diesem Titel bzw. dieser Berufsbezeichnung nicht die heutige herausgehobene Rolle zukommt. Zugespitzt formuliert Peter Moraw: „Zuerst war die deutsche Universität da, dann erst der deutsche Professor.“<sup>23</sup>

---

versität, in: Historischer Verband Bayerischer Genossenschaften (Hrsg.): Entwicklung und Realisierung des Genossenschaftsgedankens vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 2000, S. 78-94. – Dieser Typologie liegt die geografisch-entwicklungsgeschichtliche Unterscheidung zwischen einem *älteren Europa* mit antik-mediterranem Hintergrund (etwa in Italien, Frankreich, Spanien) und einem *jüngeren Europa* östlich der Rheinlinie (etwa im Alten Reich, Ostmitteleuropa und Skandinavien) zu Grunde. Vgl. dazu Peter Moraw: Über Entwicklungsunterschiede und Entwicklungsausgleich im deutschen und europäischen Mittelalter, in: Peter Moraw: Über König und Reich. Aufsätze zur deutschen Verfassungsgeschichte des späten Mittelalters, Sigmaringen 1995, S. 293-320.

18 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff. Fest und Freizeit in der Universität des Mittelalters (14. bis 16. Jahrhundert), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 11-27, S. 18.

19 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 21.

20 Vgl. Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 77.

21 Vgl. Peter Moraw: Improvisation und Ausgleich. Der deutsche Professor tritt ans Licht, in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 309-326.

22 Vgl. ebd., S. 311-312.

23 Ebd., S. 325. – Im Zusammenhang auch Peter Moraw: Der deutsche Professor vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, in: Moraw: Gesammelte Beiträge, S. 369-387.

### 2.1.2 Rechtliche Stellung und sozialgeschichtliche Aspekte

Inwiefern tatsächlich von einer *libertas scholastica*, also demjenigen, was man heute akademische Freiheit nennt, schon im Mittelalter die Rede sein kann, ist in der Literatur umstritten. Während Hartmut Boockmann die Unabhängigkeit akademischen Forschens und Lehrens von staatlichen Eingriffen hervorhebt,<sup>24</sup> hält Peter Classen es für anachronistisch und unangemessen, die *libertas scholastica* des Mittelalters zu glorifizieren.<sup>25</sup> Wie jede andere Institution des Mittelalters war die Universität ein Spiegelbild der zeitgenössischen gesellschaftlichen Hierarchien: Zwar wurde im Prinzip jeder aufgenommen, doch in qualitativer, rechtlicher und sozialer Hinsicht gab es beträchtliche Unterschiede.<sup>26</sup> Friedrich Paulsen, Verfasser eines älteren Standardwerks zur Universitätsgeschichte, datiert ebenso wie Rainer Christoph Schwinges die heutige Form von akademischer Freiheit auf den Beginn des 19. Jahrhunderts.<sup>27</sup> Die wörtliche Entsprechung *libertas scholastica*, so Schwinges, produziere lediglich eine Scheinkontinuität, die real nicht gegeben war.<sup>28</sup> Nur in Bezug auf die rechtliche Autonomie der Universitäten ist der Begriff von Belang.<sup>29</sup> Ein frühes Belegdokument hierfür ist die *Authentica Habita*, die 1188 von Kaiser Friedrich Barbarossa erlassen wurde und die Professoren und Scholaren Geleitschutz für Studienreisen und Gerichtsschutz für den jeweiligen Studienort gewährleistete.<sup>30</sup> Aus der Frühphase des 13. Jahrhunderts datieren die auf päpstliche Gesetzgebung zurückgehende Einführung des *examen rigorosum* sowie die Überführung der früheren Ehrentitel Magister und Doktor in akademische Grade.<sup>31</sup> Viele Ordnungsprinzipien und Ämter des akademischen

---

24 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 16-24.

25 Vgl. Peter Classen: Zur Geschichte der „akademischen Freiheit“, vornehmlich im Mittelalter, in: Historische Zeitschrift 232 (1981), S. 529-553, S. 549-550.

26 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 19.

27 Vgl. Friedrich Paulsen: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902 (ND Hildesheim 1966), S. 52-60.

28 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: *Libertas scholastica* im Mittelalter, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 1-16, S. 2.

29 So die Übersetzung bei Helene Wieruszowski: *The Medieval University. Masters, Students, Learning*, New York 1966, S. 15-16.

30 Vgl. Winfried Stelzer: Zum Scholarenprivileg Friedrich Barbarossas (*Authentica Habita*), in: Deutsches Archiv zu Erforschung des Mittelalters 34 (1978), S. 123-165.

31 Vgl. Boehm: Einführung, S. 14. – Die akademischen Grade Magister und Doktor, die zu einer Lehrbefugnis an einer Universität berechtigten, wurden erst im 19. Jahrhundert durch die Habilitation als weiteren akademischen Grad ergänzt.

Lehr- und Forschungsbetriebs, wie der *rector magnificus* als oberste Instanz, der *cancellarius* als Vertreter der kirchlichen Behörden,<sup>32</sup> die Gliederung der Wissenszweige in verschiedene Fakultäten sowie deren Vorsitz durch einen gewählten *decanus*, entstanden bereits im 13. Jahrhundert und prägten die deutsche Universität bis heute.<sup>33</sup>

Die typische Universität des 13. und 14. Jahrhunderts musste vom Papst und/oder dem Kaiser privilegiert und damit offiziell anerkannt sein<sup>34</sup> und sie bestand in der Regel aus vier Fakultäten: Die Theologie stand zumindest im Alten Reich unangefochten an der Spitze des mittelalterlichen Bildungssystems, danach folgten die Jurisprudenz, die Medizin und die artistische Fakultät. Der artistischen Fakultät, die immerhin 80 % der Immatrikulierten beherbergte, fiel eine propädeutische Rolle für die drei höheren Fakultäten zu, indem sie den Kanon der abendländischen Bildung in den sieben Freien Künsten (*septem artes liberales*) bündelte.<sup>35</sup> Hierzu zählten das *trivium*,<sup>36</sup> bestehend aus den drei sprachlichen Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Logik, und das *quadrivium*,<sup>37</sup> das sich aus den vier mathematischen Fächern Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik zusammensetzte.

Über die Studenten der artistischen Fakultäten gibt es nur wenige gesicherte Erkenntnisse: Klaus Wriedt hat trotz aller Quellenprobleme eine ge-

---

32 Vgl. Laetitia Boehm: Cancellarius Universitatis. Die Universität zwischen Korporation und Staatsanstalt, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 695-713.

33 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 25.

34 Vgl. Roderich Schmidt: Päpstliche und kaiserliche Universitätsprivilegien im späten Mittelalter, in: Barbara Dölemeyer/Heinz Mohnhaupt (Hrsg.): Das Privileg im europäischen Vergleich, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1999, S. 143-152.

35 Vgl. Wolfgang E.J. Weber: Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002, S. 42-52.

36 Vgl. Gordon Leff: The Trivium and the three Philosophies, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 307-336. – Vgl. Paul Gerhard Schmidt: Grammatik und Rhetorik an den Universitäten des Spätmittelalters, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 53-62. – Vgl. Maarten J. F. M. Hoenen: Ars artium et scientia scientiarum. Logik an den mittelalterlichen Universitäten von Paris und im Alten Reich, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 63-82.

37 Vgl. John North: The Quadrivium, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 337-359. – Vgl. Christoph Schöner: Arithmetik, Geometrie und Astronomie/Astrologie an den Universitäten des Alten Reiches. Propädeutik, Hilfswissenschaften der Medizin und praktische Lebenshilfe, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 83-104. – Vgl. Martin Staehlin: Musik in den Artistenfakultäten deutscher Universitäten des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 129-142.

ringe Differenzierung an Berufsbildern, einen auffallend häufigen Wechsel zwischen Studium und Beruf sowie eine verhältnismäßig geringe soziale Wertschätzung ausgemacht.<sup>38</sup> Die Unterweisung in den sieben Künsten galt zwar einerseits als Voraussetzung, um sich dem Studium an den höheren Fakultäten zuwenden zu können. Da die artistischen Fakultäten jedoch nur propädeutische Aufgaben wahrnahmen, waren sie von anderen Fakultäten wenig angesehen<sup>39</sup> und wurden als *ancillae scientiae*, als Sklavinnen der Wissenschaften, bezeichnet.<sup>40</sup>

Die klassische scholastische Lehrmethode sah in der Regel so aus, dass im Rahmen der *lectio* ein Abschnitt aus einem kanonischen Werk verlesen und mit Kommentaren versehen wurde, zu dem dann einige *quaestiones* aufgeworfen wurden. Zu diesen *quaestiones* wurden im Anschluss Lösungsvorschläge (*arguitur*) oder Wiederlegungen (*responditur*) entwickelt, was als Diskussion des Themas (*disputatio*) bezeichnet wurde. Jede Lehreinheit schloss mit dem vierten Schritt der geistigen Entscheidung des aufgeworfenen Problems (*determinatio*).<sup>41</sup> Diese Methode forderte Überlegen und Disputieren heraus, was neben der statischen Komponente der Kanonisierung von Wissen in Kompendien und Summen<sup>42</sup> eine Fortentwicklung tradierter Wissensbestände mit sich brachte.

Die Universität als Institution war immer schon in spezifische soziale Kontexte eingebunden. Sie vermittelte nicht nur Bildung und Wissen, sondern „formte [...] auch auf vielfältige Weise den Habitus der Studierenden, über die dann die an der Universität eingeübten Verhaltensweisen

---

38 Vgl. Klaus Wriedt: Studium und Tätigkeitsfelder der Artisten im späten Mittelalter, in: Schwinges (Hrsg.): *Artisten und Philosophen*, S. 9-24.

39 Gegen ihre angebliche Lebensfremdheit und Praxisferne mussten sich die artistischen Fächer bereits damals durchsetzen. So gab es Bestrebungen, den sieben freien Künsten die sieben handwerklichen Künste (*artes mechanicae*) entgegenzustellen. – Vgl. Laetitia Boehm: *Artes mechanicae und artes liberales im Mittelalter. Die praktischen Künste zwischen illiterater Bildungstradition und schriftlicher Wissenschaftskultur*, in: Boehm: *Bildungsgeschichte*, S. 493-516.

40 Vgl. Rüdiger vom Bruch: *Von der Propädeutik zum Königsweg. Die artes-Fakultäten in sieben Jahrhunderten*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 1 (1998), S. 239-246.

41 Vgl. dazu die anschauliche Schilderung bei Boockmann: *Wissen und Widerstand*, S. 48-53. – Klassisch Martin Grabmann: *Die Geschichte der scholastischen Methode. Zweiter Band: Die scholastische Methode im 12. und im beginnenden 13. Jahrhundert*, Freiburg 1911 (ND Darmstadt 1961).

42 Die einflussreichsten Synthesen tradierter Wissensbestände (Summen) stammen von Albertus Magnus und Thomas von Aquin. Albertus Magnus Institut (Hrsg.): *Alberti Magni Opera Omnia*, Münster 1951ff. – Thomas von Aquin: *Summa Theologiae* (1265-1273).

in den außeruniversitären Raum transferiert wurden“.<sup>43</sup> Die neuere Forschung hat sich Ritualen und Zeremonien als zentralen Elementen von Universitätskultur verstärkt zugewendet.<sup>44</sup> Ein Beispiel ist die bereits im späten Mittelalter bezugte Einführung von spezifischen Insignien wie Hut, Mantel und Buch, die Magistern und Doktoren vorbehalten waren, und die eine neue soziale Rolle der Scholaren als gesellschaftlicher Stand neben der Aristokratie symbolisierten.<sup>45</sup> Es entwickelten sich öffentliche akademische Feierlichkeiten wie Einweihungen, Promotionsfeiern<sup>46</sup> oder Rektoratswechsel, die Laetitia Boehm unter dem aus den Quellen entnommenen Sammelbegriff *actus publicus* als repräsentative Öffentlichkeitselemente beschrieben hat.<sup>47</sup> Während Schwinges, wie oben gesehen, davon ausgeht, dass die Universität in sozialhierarchischer Hinsicht ein Abbild der ständisch organisierten Gesellschaft gewesen sei,<sup>48</sup> hat Rudolf Stichweh dem entgegen gehalten, dass die Universitäten des Alten Reiches durchaus eine Art „Gegenordnung“ repräsentierten, indem sie alternative soziale Gefüge auf ihrem Terrain realisieren konnten.<sup>49</sup>

Die Untersuchung universitärer Kommunikationsstrukturen hat interessante Erkenntnisse zu Tage gefördert. So gehörte etwa die penibel rituali-

---

43 Wolfgang Flügel/Stefan Dornheim: Die Universität als Jubiläumsmultiplikator in der Frühen Neuzeit. Akademiker und die Verbreitung des historischen Jubiläums, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 51-70, S. 51.

44 Vgl. Gerhard Oberkofler: Universitätszeremoniell. Ein Biotop des Zeitgeistes, Wien 1999. – Peer Pasternack/Falk Bretschneider (Hrsg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig 1999. – Vgl. Marian Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Repräsentation und Konflikt an der Universität in der frühen Neuzeit, Darmstadt 2006.

45 Vgl. Prah: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 96-97. – Vgl. dazu auch Laetitia Boehm: Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 607-646.

46 Vgl. Marian Füssel: Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit, in: Schwinges (Hrsg.): Examen, Titel, Promotionen, S. 411-450. – Vgl. Reinhildis von Ditzhuyzen: Selbstdarstellung der Universität. Feiern und Zeremoniell am Beispiel von Doktorpromotionen, in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum, Basel 2008, S. 45-75.

47 Vgl. wieder abgedruckt Laetitia Boehm: Der „actus publicus“ im akademischen Leben. Historische Streiflichter zum Selbstverständnis und zur gesellschaftlichen Kommunikation der Universitäten, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 675-693, S. 693. – Vgl. dazu auch Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis, S. 127-149.

48 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 19.

49 Vgl. Stichweh: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität, S. 320.



sierte, agonal strukturierte Disputation zu einem zentralen Aspekt universitärer Kommunikationskultur.<sup>50</sup> Im sozialen Kontext gab es stets unausgesprochene Konventionen, Umgangsformen und Verhaltenscodizes, welche häufig erst durch Verstöße gegen dieselben zum Vorschein traten.<sup>51</sup> Ordnungsstörungen sowie Rang- und Präzedenzkonflikte sind in großer Zahl in Universitätsarchiven dokumentiert und geben Aufschlüsse über die soziale Eigenlogik und die Spielregeln der Universität als Institution.<sup>52</sup> Laetitia Boehm fasst fünf historische Grundelemente der Universität im Mittelalter zusammen, die sich in ihrem Wesenskern bis heute mehr oder weniger erhalten haben: (1) die persönliche Rolle von Autoritäten und das damit zusammenhängende Meister-Schüler-Verhältnis; (2) der freie Zusammenschluss von Lehrern und Schülern; (3) die korporativ-genossenschaftliche Ausgestaltung; (4) die relative rechtliche Autonomie sowie (5) die Etablierung eines Graduiierungswesens.<sup>53</sup>

### 2.1.3 Das mittelalterliche Bildungsverständnis

Eine exakte Entsprechung unseres heutigen Bildungsbegriff lässt sich im Sprachgebrauch des Mittelalters nicht ausmachen: Begriffe wie *eruditio* (Erziehung), *prudentia* (Klugheit), *sapientia* (Weisheit), *cognitio* (Einsicht) und *ratio* (Vernunft) streifen ähnliche und benachbarte Phänomene, zielen jedoch nicht auf einen umfassenden Bildungsbegriff ab.<sup>54</sup> Dennoch liegen die etymologischen Ursprünge des heutigen Bildungsbegriffs in der Philosophie des Mittelalters, und zwar vor allem in der mystischen Theologie bzw. naturphilosophischen Spekulation.<sup>55</sup> Im Hochmittelalter war es vor allem Thomas von Aquin (1225-1274), der für die schulbildende Weiter-

---

50 Vgl. hierzu Markus Friedrich: Die Grenzen der Vernunft. Theologie, Philosophie und gelehrte Konflikte am Beispiel des Helmstedter Hofmannsstreits und seiner Wirkungen auf das Luthertum um 1600, Göttingen 2004, S. 135-141, S. 157-178.

51 Vgl. Martin Mulsow: Unanständigkeit. Zur Mißachtung und Verteidigung des Decorums in der Gelehrtenrepublik, in: Historische Anthropologie 8 (2000), S. 98-118.

52 Vgl. Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis, S. 188-322.

53 Vgl. Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 594-599.

54 Vgl. Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 12.

55 Vgl. dazu ausführlich Ilse Schaarschmidt: Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder, Königberg 1931. (Neudruck in Carl-Ludwig Furck/Georg Geißler (Hrsg.): Kleine pädagogische Texte, Bd. 23, Weinheim 1965. – Kompakter dargestellt bei Vierhaus: Bildung, S. 509-511.

gabe antiken Wissens in theologischen Kategorien verantwortlich zeichnete.<sup>56</sup> Im Zentrum des thomanischen Weltbilds steht Gott als Schöpfer alles Seienden, das der Mensch als besonderes Geschöpf Gottes selbst erfahren kann und anderen lehrend beizubringen vermag. In seiner Interpretation antiken Denkens unterscheidet Thomas die passive Aneignungsform von Wissen, also Lernen (*potentia passiva*), von der aktiven Weitergabe von Wissen, also Lehren (*potentia aktiva*).<sup>57</sup>

Im Zentrum des mittelalterlichen Bildungsverständnisses stand die autoritative Beziehung des Lehrenden gegenüber dem Lernenden unter den Auspizien der Kirche.<sup>58</sup> Diese Überzeugungen wurden in der deutschen Mystik von Autoren wie Meister Eckhart (1260-1328) und Heinrich Seuse (1295-1366) zunehmend in Frage gestellt.<sup>59</sup> Ernst Lichtenstein zufolge lässt sich Meister Eckhart als Begriffsschöpfer des Wortes „Bildung“ identifizieren. Aus einer Verknüpfung der *imago-Dei*-Theologie, der neuplatonischen Emanations- und Reintegrationslehre und des lateinischen *forma*-Begriffs nach der Übersetzung der biblischen Genesis und des paulinischen zweiten Korintherbriefs führte Meister Eckhart den Begriff als Neologismus ein.<sup>60</sup> Zentral ging es um das „Bildwerden“ Gottes in der Geburt Jesu Christi. Die Interpretation der Welt als Emanation Gottes ist eher eine neuplatonisch ausgerichtete christliche Vorstellung, die in Konkurrenz zur aristotelisch beeinflussten scholastischen Tradition des Thomas tritt. Kurz gesagt kann der Mensch nach Meister Eckhart seinem Gott durch die Pflege seiner Bildung näherkommen. Dies ist der Ursprungsgedanke der abendländischen Bildungsidee.

Schon diese kursorischen Bemerkungen deuten an, wie sehr eine Rekonstruktion des mittelalterlichen Bildungsbegriffs ein Hineindenken in die religiöse Einheit des mittelalterlichen Weltbilds erfordert,<sup>61</sup> was dem modernen, säkular sozialisierten Zeitgenossen nicht immer leicht fallen mag. Die Wiege der abendländischen Bildungs- und Wissenskultur kann

---

56 Vgl. zu Leben und Werk statt vieler Volker Leppin: Thomas von Aquin. Zugänge zum Denken des Mittelalters, München 2009.

57 Vgl. Thomas von Aquin: *Quaestiones disputatae de veritate*, Quaestio 11, Articulus 1, hier nach Ausgabe übertragen von Edith Stein, Bd. 1, Freiburg 1952, S. 284-285.

58 Vgl. Benner/Brüggen: *Bildsamkeit/Bildung*, S. 180.

59 Vgl. Theodor Ballauff: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Bd. 1, Freiburg/München 1969, S. 459-471.

60 Vgl. Lichtenstein: *Von Meister Eckhart bis Hegel*, S. 262-264.

61 Vgl. Boehm: *Das mittelalterliche Erziehungs- und Bildungswesen*, S. 294-295, S. 299-303. – Vgl. Kitzinger: *Wissen wird Macht*, S. 18-21.

nicht verstanden werden ohne Frömmigkeit und christliche Spiritualität. Gleichzeitig stößt man bei der Frage nach den geistesgeschichtlichen Hintergründen für die Herausbildung eines neuen Verständnisses von Bildung unweigerlich auf den Prozess der beginnenden Abschichtung von Geistlichem und Weltlichem im Hochmittelalter.<sup>62</sup> Diese permanente machtpolitische Konfrontation verwies stets auf eine originär geistige Dimension, die nach theologischer und/oder philosophischer Unterfütterung verlangte. Die Einheit des mittelalterlichen Weltbilds bekam erste Risse und führte in einem sehr langen geistesgeschichtlichen Prozess zu dem, was Max Weber als „Entzauberung der Welt“<sup>63</sup> bezeichnet hat. Tradierte Glaubensgewissheiten gerieten ins Wanken und trugen zur Entstehung der Moderne bei. Es dürfte kein Zufall sein, dass die Entwicklung neuer Formen von Bildung sowie der Institution der Universität eng mit diesen Prozessen zusammenhängen.

Neben der Konfrontation zwischen Geistlichem und Weltlichem war die Überlieferung von jahrhundertlang nicht zugänglichen antiken, insbesondere aristotelischen Schriften durch die Araber und Mauren ein weiterer Faktor.<sup>64</sup> In der Rezeption, Übersetzung und Kommentierung der aristotelischen Schriften begann sich ein neuer Rationalitätstypus zu etablieren,<sup>65</sup> der die abendländische Bildungsgeschichte prägen sollte. Vermittelt über Autoren wie Abaelard (1079-1142), Thierry von Chartres (1085-1155), Gilbert von Poitiers (1080-1155), Domenicus Gundissalinus (1110-1181) und Alanus (1120-1202) kam es nicht nur zu einer Wiederentdeckung und Adaption antiken Bildungsguts, sondern es begannen neue Formen von Wissen zu erblühen. Richard W. Southern hat dies als „intellektuelle[...] Revolution“<sup>66</sup> bezeichnet.

---

62 Vgl. Arnold Esch: Die Anfänge der Universität, S. S. 94.

63 Vgl. Max Weber: Wissenschaft als Beruf, in: Horst Baier et al. (Hrsg.): Max Weber Gesamtausgabe, Bd. 17, Tübingen 1992, S. 71-112, S. 87.

64 Vgl. hierzu Ludger Honnefelder et al. (Hrsg.): Albertus Magnus und die Anfänge der Aristoteles-Rezeption im Mittelalter, Münster 2005. – Johannes Fried: Wissen als soziales System. Wissenskultur im Mittelalter, in: Johannes Fried/Michael Stolleis (Hrsg.): Wissenskulturen. Über die Erzeugung und Weitergabe von Wissen, Frankfurt a. M. 2009, S. 12-42, S. 14-18, 29-31.

65 Vgl. Matthias Lutz-Bachmann: Die Vielheit des Wissens und da neue Konzept von Wissenschaft. Zu den epistemologischen Voraussetzungen der Wissenschaftsrevolution im 12. Jahrhundert, in: Fried/Kailer (Hrsg.): Wissenskulturen, S. 133-140, S. 140.

66 Richard W. Southern: Scholastic Humanism and the Unification of Europe, Vol. 1, Oxford 1995, S. 31.

Der Blick auf den Adressatenkreis von höherer Bildung in dieser Zeit offenbart einen Konflikt zwischen Eliten- und Breitenbildung, womit ein Grundzug der Bildungsgeschichte bis in unsere Tage aufgezeigt wird. Während sich die Universität von Paris als Artisten/Theologen-Fakultät westlich-nordfranzösischen Zuschnitts als „Universität für jedermann“ begriff, zielte das von Juristen dominierte Modell in Bologna italienisch-südfranzösischen Zuschnitts auf herrschaftsorientierte Eliten ab: „Man konnte nicht gut zur gleichen Zeit innerhalb einer Universität bolognesisch-elitär denken, aber der Masse gemäss [sic!] pariserisch handeln. [...] Das Ergebnis waren [...] zwei getrennte Universitäten, die den genannten Milieus entsprachen.“<sup>67</sup>

Die Frage nach dem Adressatenkreis von universitärer Bildung bringt die Frage nach dem Ziel derselben mit sich. Es erscheint angesichts der wenigen gesicherten Erkenntnisse und der dünnen Quellenlage schwierig, die Frage nach dem beruflichen Verbleib von Menschen, die im Mittelalter eine höhere Ausbildung genießen durften zu klären. Immerhin kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb von Bildung durch die Gründung von Universitäten die Bedeutung eines „Rüstzeugs für eine kirchliche oder städtische Karriere“ erhielt. Die hohen Schulen fungierten als „Kaderschmiede für gelehrtes Personal. [...] Bildungspolitik wurde ein Instrument der Herrschaftsstabilisierung.“<sup>68</sup> Wie Johannes Fried herausgearbeitet hat, entwickelte sich neben den Universitäten auch so mancher Königs- und Fürstenhof zu einem Wissens- und Bildungszentrum.<sup>69</sup> Heinrich Beauclerc (1068-1135), dem bildungsaffinen Sohn Wilhelms des Eroberers (1127-1187), wird der Ausspruch zugeschrieben „Rex illiteratus quasi asinus coronatus!“ – „Ein ungebildeter König kommt einem gekrönten Esel gleich!“<sup>70</sup> In dieser polemischen Parole drückt sich ein für die Herrscher des 12. Jahrhunderts eher ungewöhnliches Plädoyer für den Zusammenhang zwischen Bildung und Macht aus. Unabhängig von dieser politischen Dimension blieb „Bildung“ in der frühen Neuzeit bis in das 18. Jahrhundert hinein eine primär mystisch-theologisch bestimmte Begrifflichkeit.

---

67 Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 18.

68 Irrgang: Universitätsgeschichte als Personengeschichte, S. 264.

69 Johannes Fried: In den Netzen der Wissensgesellschaft. Das Beispiel des mittelalterlichen Königs- und Fürstenhofs, in: Fried/Kailer (Hrsg.): Wissenskulturen, S. 141-193.

70 Zit. nach Herbert Grundmann: Litteratus – illitteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter, in: Herbert Grundmann: Ausgewählte Aufsätze, Stuttgart 1978, S. 1-66, S. 52.

2.2 Bildung und Universität an der Epochenschwelle der Neuzeit

„Nam et ipsa scientia potestas est.“ –  
„Denn auch die Wissenschaft selbst ist Macht.“  
Francis Bacon (1561-1626)

Der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit stand unter dem Einfluss von Humanismus und Renaissance auf der einen Seite sowie im Zeichen von Reformation und Gegenreformation mit der daraus entstehenden Territorialstaatlichkeit auf der anderen Seite. Der daraus resultierende von Widersprüchen durchzogene regelrechte „Bildungsaufbruch“<sup>71</sup> des 15. Jahrhunderts wird im Folgenden beschrieben.

2.2.1 Impulse durch Humanismus und Renaissance

Quantitativ betrachtet kam es ab dem 15. Jahrhundert zu einem exorbitanten Anstieg der Immatrikulationszahlen. Immer mehr Lateinschulen in den Städten und teilweise auch auf dem Land machten die Bildungsstätten für breite Bevölkerungsschichten gut erreichbar. Den Universitäten kam zudem eine in dieser Zeit stattfindende Verschriftlichung<sup>72</sup> in vielen Lebensbereichen zugute. Selbst wenn die Quellenlage eine präzise Quantifizierung nur begrenzt zulässt, geht man von 2.500 bis 3.000 Neuimmatrikulationen ab den 1470er Jahren aus.<sup>73</sup> Dieser Prozess setzte sich mit Schwankungen zu Beginn des 16. Jahrhunderts<sup>74</sup> weiter bis in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) fort. Im 17. Jahrhundert lag die Zahl der Neueinschreibungen bei ca. 5.000 pro Jahr.<sup>75</sup> Die Zahl der Universitäten, deren Gründungen durch die Territorialisierung vorangetrieben

---

71 Notker Hammerstein: *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, München 2003, S. 98.

72 Vgl. Hansgeorg Molitor: *Politik zwischen den Konfessionen*, in: Meinhard Pohl (Hrsg.): *Der Niederrhein im Zeitalter des Humanismus*. Konrad Heresbach und sein Kreis, Bielefeld 1997, S. 37-56, S. 42.

73 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: *Karrieremuster. Zur sozialen Rolle der Gelehrten im Reich*, in: Schwinges (Hrsg.): *Gelehrte im Reich*, S. 11-22, S. 17. – Vgl. Rainer Christoph Schwinges et al. (Hrsg.): *Das Bakkalarenregister der Artistenfakultät der Universität Erfurt 1392-1521*, Jena 1995, S. XXXII.

74 Vgl. Boockmann: *Wissen und Widerstand*, S. 165.

75 So zumindest erfassen es historische Datensammlungen. Vgl. Franz Eulenburg: *Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart*, Leipzig 1904, S. 75. – Vgl. ferner Friedrich Paulsen: *Geschichte des ge-*

wurden, stieg von reichsweit 15 im Jahre 1506 auf 40 im Jahre 1700 an.<sup>76</sup> Diese Zahlen mögen eine ungefähre Vorstellung von der Ausdehnung des Universitäts- und Bildungssektors in der Zeitspanne vom 14. bis zum 16. Jahrhundert geben. Mit dem Anstieg der Immatrikulationsziffern gingen erste Experimente von sozialen Ausgleichsmaßnahmen einher, wenngleich in bescheidenem Ausmaß. Vereinzelt wurden Promotionsgebühren begrenzt und Vorlesungsgebühren teilweise sogar ganz abgeschafft. Dies sollte ebenso wie verbilligte Konvikte und die Einrichtung von Mensen dazu dienen, dem Nachwuchs aus den ärmeren Schichten<sup>77</sup> den Zugang zur Universität zu ermöglichen. Diese Bemühungen waren allerdings von wenig Erfolg gekrönt; die kostenfreie *lectio publica*, wie sie an manchen protestantischen Universitäten praktiziert wurde, fristete ein Nischendasein und wurde alsbald bedeutungslos. Das gebührenfinanzierte Privatkolleg avancierte hingegen zur bedeutsameren Unterrichtsform.<sup>78</sup>

Ideenpolitisch beeinflussten vor allem der ideelle Haushalt des Humanismus und der Renaissance die universitäre Bildung im Reich, wie er von Italien aus im 14. Jahrhundert über Autoren wie Marsilio Ficino (1433-1499) oder Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) vermittelt wurde.<sup>79</sup> Die Denker der Renaissance wandten sich gegen das strikt hierarchische Denken der katholischen Kirche und traten für eine Individualisierung von Weltbildern ein. Das antike Gedankengut war nicht länger

---

lehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919 (ND 1965), S. 625ff.

76 Vgl. Boehm: Einführung, S. 23. – Nach 1500 entstanden auf protestantischer Seite Universitäten in Wittenberg (1502), Frankfurt/Oder (1506), Marburg (1527), Königsberg (1544), Jena (1558), Helmstedt (1576), Gießen (1607), Rinteln (1621), Altdorf (1622), Duisburg (1655) und Kiel (1665). In den katholischen Gebieten waren es Dillingen (1549), Würzburg (1582), Paderborn (1615), Salzburg (1623), Osnabrück (1630) und Bamberg (1648).

77 Vgl. hierzu im Kontext Christian Hebeisen/Thomas Schmid: De Zusato, *Coloniensis diocesis. Über Herkunftsräume armer Universitätsbesucher im Alten Reich (1375 bis 1550)*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 6 (2003), S. 28-50.

78 Vgl. Arno Seifert: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien, in: Berg et al. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 1, S. 197-374, S. 275-276. – Vgl. auch kompakt das Kapitel „Die humanistische Herausforderung der Universität zwischen 1400 und 1550“ bei Wolfgang E. J. Weber: *Universitäten*, in: Michael Maurer (Hrsg.): *Aufriß der historischen Wissenschaften*, Band 6: *Institutionen*, Stuttgart 2002, S. 15-97, S. 33-44.

79 Vgl. Walter Rüegg: *Themes, in: Ridder-Symoens: History of the University*, Vol. II, S. 3-42, S. 29-41. – Vgl. auch Gunther E. Grimm: *Literatur und Gelehrtentum in Deutschland. Untersuchungen zum Wandel ihres Verhältnisses vom Humanismus bis zur Frühaufklärung*, Tübingen 1983.

bloß ein Instrument für scholastische Denkübungen, sondern wurde zu einem Motor fortschrittlichen Denkens.<sup>80</sup> Im Zentrum humanistischen Denkens stand u.a. die Überlegung, dass sich der Wert des Individuums weniger an seiner Abstammung und gesellschaftlichen Stellung, sondern an seinen moralischen Tugenden und eben an seiner Bildung bemisst.<sup>81</sup> Diese anthropologische Prämisse hatte Konsequenzen für das Verständnis von Bildung: Bildung wurde nicht allein auf theologische und klerikale Zweckdienlichkeit hin definiert, sondern in Beziehung zur gesellschaftlichen Praxis gesetzt.<sup>82</sup> Humanistische Fächer wie Poetik oder Moralphilosophie basierten auf dieser anti-scholastischen Bildungskonzeption und standen zunächst außerhalb der scholastischen Lehrverfassung.<sup>83</sup> Die Erarbeitung von Thesen gewann an Bedeutung und die von den Magistern verfassten Dissertationen<sup>84</sup> avancierten, begünstigt durch die technologischen Entwicklungen im Bereich des Buchdrucks, zunehmend zu einem zentralen „Mittel wissenschaftlicher Literaturproduktion“<sup>85</sup>, wie wir sie heute kennen.

Die Imitation der Antike und die damit verbundenen Bildungsideale hatten in der italienischen Renaissance etwas „Einleuchtendes, Unmittelbares, Ungezwungenes“, wohingegen sie sich nur bedingt in die sozialen und herrschaftsterritorialen Verhältnisse des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation einpassen ließen: „Der in Italien gelebte Humanismus nahm [...] nördlich der Alpen vielfach eine Wendung ins Pädagogische, wurde zu einer intellektuellen, gelehrten Sache an Stelle einer vital erfahrenen.“<sup>86</sup> Dennoch verdient der Humanismus einen festen Platz in

---

80 Vgl. Prah: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 112, 122.

81 Vgl. dazu eingehend Hans Baron: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance, Berlin 1992.

82 Vgl. Rüegg: Themes, S. 38.

83 Vgl. Laetitia Boehm: Humanistische Bildungsbewegung und mittelalterliche Universitätsverfassung. Aspekte zur frühneuzeitlichen Reformgeschichte der deutschen Universitäten, in: Boehm: Geschichtsdenken, S. 647-673, S. 650-658.

84 Vgl. Ulrich Rasche: Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft. Über institutionengeschichtliche und sozioökonomische Dimensionen von Zeugnissen, Dissertationen und Promotionen in der Frühen Neuzeit, in: Rainer A. Müller (Hrsg.): Bilder, Daten, Promotionen, Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der Frühen Neuzeit, Stuttgart 2007, S. 150-273. – Ferner Rainer A. Müller (Hrsg.): Promotionen und Promotionswesen an deutschen Hochschulen der Frühmoderne, Köln 2001. – Zudem Rudolf Jung/Paul Kaegbein (Hrsg.): Dissertationen in Wissenschaft und Bibliotheken, München 1970.

85 Prah: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 125.

86 Hammerstein: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, S. 16.

der Rekonstruktion universitärer Bildung in Deutschland. Die humanistische Bildung schuf wesentliche Voraussetzungen für die Entstehung eines verschriftlichten europäischen Bildungskanon.<sup>87</sup> Außerdem leitete sie im Zeitalter der Konfessionalisierung einen bemerkenswerten Säkularisierungsschub im Bildungsverständnis ein,<sup>88</sup> an das die Aufklärung später anknüpfen konnte. Es existiert eine geistesgeschichtliche Kontinuitätslinie von den früheren *artes liberales* über die humanistischen Bildungsideale bis hin zu den heutigen „Geisteswissenschaften“.<sup>89</sup>

Ein wichtiger Wegbereiter, dem für die moderne Bedeutung von Wissenschaft und Bildung ideengeschichtlich ein besonderer Status gebührt, ist der englische Philosoph Francis Bacon (1561-1626).<sup>90</sup> Die zentrale Aufgabe von Bildung und Wissenschaft besteht ihm zufolge in der Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse.<sup>91</sup> Bacon war Jürgen Mittelstraß zufolge der erste Autor, der die Haltung eines philosophischen Perfektionismus in Bezug auf Wissenschaft und Bildung in ihrer neuzeitlichen Form einnahm.<sup>92</sup> Das „wahre Ziel“ von bildenden Wissenschaften bestand für Bacon in der „Bereicherung des menschlichen Lebens durch neue Erfindungen und Mittel.“<sup>93</sup> Dieser Grundzug sollte bei den Bildungsphilosophen der Aufklärung und des Deutschen Idealismus eine wichtige Rolle spielen. Bacon stellte den Praxisbezug in das Zentrum wissenschaftlichen und bildenden Strebens und nicht die abstrakte Theoriebildung. Auf diese Weise ist auch das berühmte Dictum „*Nam et ipsa scientia potestas est*“ zu verstehen. Die oftmals falsch verkürzend zitierte Formel „Wissen ist Macht“ findet sich wörtlich in seinem Werk allerdings nicht. Bacon behauptete keine simplifizierende Äquivalenz zwischen Wissen und

---

87 Vgl. die Würdigung bei Walter Rüegg: Der Humanismus und seine gesellschaftliche Bedeutung, in: Schwinges (Hrsg.): *Artisten und Philosophen*, S. 163-180, S. 173.

88 Vgl. Schindling: *Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit*, S. 52-53.

89 Im Englischen heißen die Geisteswissenschaften bis heute „Humanities“, worin sich das ideengeschichtliche Erbe des Humanismus widerspiegelt. Vgl. Anthony Grafton/Lisa Jardine (Hrsg.): *From Humanism to the Humanities. The Institutionalizing of the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-century Europe*, Harvard 1987.

90 Vgl. kompakt zu Leben und Werk Wolfgang Krohn: *Francis Bacon*, 2. überarb. Aufl., München 2006.

91 Vgl. *Francis Bacon: Novum organum*, 1. Buch, hrsg. von Wolfgang Krohn, Aph. 129.

92 Vgl. Jürgen Mittelstraß: *Neuzeit und Aufklärung. Studien zur Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft und Philosophie*, Berlin/New York 1970, S. 350.

93 Vgl. *Bacon: Novum organum*, 1. Buch, Aph. 81.



Macht. Ihm ging es darum, dass eine genaue Kenntnis der Natur und ihrer Kausalitäten (Wissen) das Handeln ordnen und orientieren sowie viele menschliche Probleme zu lösen vermögen.<sup>94</sup> Macht ist also weniger als politikwissenschaftlich-soziale Kategorie zu verstehen, sondern eher allgemein philosophisch-anthropologisch als grundsätzliche Disposition des Menschen zur Verbesserung seiner Lebensverhältnisse. Dieser optimistische Glaube an die Verbesserung menschlicher Verhältnisse durch Bildung und Wissenschaft ist ein zentrales Motiv, das den neuzeitlichen Erkenntnisfortschritt stets angetrieben hat.

### 2.2.2 Hemmnisse durch Glaubensspaltung und Territorialstaatlichkeit

Dennoch hatten die von den Humanisten propagierten Ideale gerade im Alten Reich zunächst wenig Chancen auf Durchsetzung. Die ältere Universitätsgeschichtsschreibung neigte dazu, die Unterschiede zwischen protestantischen und katholischen Universitäten zu betonen. In dieser Perspektive, so der Bildungshistoriker Arno Seifert, seien die strukturellen Gemeinsamkeiten häufig übersehen worden, die die Entwicklung im Reich von derjenigen in anderen Teilen Europas unterschied.<sup>95</sup> So stark die theologischen Annahmen von Katholiken und Protestanten voneinander abwichen, so enig war man sich, Schulen und Universitäten als „Pflanzstätten (*seminaria*) von Kirche und Staat“ anzusehen und an die Stelle des humanistischen Allgemeinbildungs- einen staatlichen Ausbildungsauftrag zu setzen.<sup>96</sup> Der Universitätstypus in der ungefähren Zeitschiene zwischen 1550 und 1660 lässt sich als „konfessionalisierte Universität“ bezeichnen.<sup>97</sup>

Bei der Neugründung einer Universität in dem von Religionskonflikten zersplitterten Reich ging es nicht um humanistische Bildungsanliegen, sondern um „Prestige und Herrschaftsmittel“.<sup>98</sup> Oblag die Gründung und rechtliche Privilegierung einer Universität im späten Mittelalter noch den beiden Universalmächten Kaiser und Papst, so spielten nun die Landesherren eine zentrale Rolle.<sup>99</sup> Rudolf Stichweh hat auf die starke Nachfrage des frühneuzeitlichen Staates nach qualifiziertem Personal sowie nach der Res-

---

94 Vgl. hierzu Krohn: Bacon, S. 87-95.

95 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 278-279.

96 Vgl. ebd., S. 273. – Vgl. auch Notker Hammerstein: Universitäten und Reformation, in: Historische Zeitschrift 258 (1994), S. 339-357.

97 Vgl. Weber: Universitäten, in: Maurer (Hrsg): Institutionen, S. 44-53.

98 Vgl. Schwinges: Karrieremuster, S. 17.

99 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 115.

source Wissen hingewiesen und die Unterschiede zu anderen europäischen Bildungssystemen aufgezeigt.<sup>100</sup> Die Universitäten des Reiches unterlagen dem Willen des herrschaftlichen Stifters und waren eng an politische Herrschaft, mithin an den jeweiligen Landesherren, dessen Dynastie und seinen Hof gebunden.<sup>101</sup> Daher nimmt es auch nicht wunder, dass dem Professor im Sozialgefüge kein sonderlich hoher Stellenwert zukam und dass Professuren an den Fakultäten oftmals als „Durchgangspositionen zu Besserem oder [...] als ungeliebte befohlene Karrierestationen“<sup>102</sup> galten. Die Universität, die im Mittelalter als relativ eigenständige Institution genossenschaftlicher Zusammenschlüsse entstanden war, wurde nun allmählich zu einer „Staatsdienerschule“.<sup>103</sup> Nicht zufällig sind im 15. Jahrhundert erstmals regulierende Eingriffe von landesherrschaftlicher Seite in die Lehrpläne bezeugt.<sup>104</sup> Bildung wurde vielerorts funktionalisiert und „in den Dienst der Verkündigung und Apologetik gestellt.“<sup>105</sup> Auf der anderen Seite lässt sich im letzten Viertel des 16. Jahrhunderts eine verstärkte Debatte und ein Anwachsen der Fachliteratur zur Rolle von Staat und Politik im Zeitalter der Glaubensspaltung beobachten, in der u.a. diskutiert wurde, wie man die akademische Unterweisung künftiger politischer Amtsträger und die politischen Kenntnisse der Untertanen verbessern könne.<sup>106</sup>

Aus der herrschaftspolitischen Überformung an den Universitäten des Reichs resultierten Verschiebungen im Hierarchiegefüge der Wissenszweige und Fakultäten. Begünstigt waren die ohnehin „herrschaftsnahen und

---

100 Stichweh: Frühmoderner Staat und die europäische Universität, insbesondere S. 170-223.

101 Vgl. Moraw: Aspekte und Dimensionen, S. 12-15.

102 Moraw: Improvisation und Ausgleich, S. 311. – Vgl. dazu auch Frank Rexroth: Karriere bei Hof oder Karriere an der Universität, in: Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 141 (1993), S. 155-183.

103 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 47.

104 Vgl. Boehm: Einführung, S. 19-20.

105 Herbert Smolinsky: Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit, in: Harald Dickerhoff (Hrsg.): Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter, Wiesbaden 1994, S. 35-51, S. 50.

106 Wichtige Autoren waren Justus Lipsius (1547-1606), Johannes Althusius (1563-1638) und Henning Arnisaeus (1537-1663). Vgl. Wolfgang E. J. Weber: Prudentia gubernatoria. Studien zur Herrschaftslehre in der deutschen Politikwissenschaft des 17. Jahrhunderts, Tübingen 1972. – Vgl. Wolfgang Weber: Gelehrsamkeit und Universität in der öffentlichen Wahrnehmung des 16. Jahrhunderts. Ein Aufriss, in: Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum, S. 125-140, S. 135-137.

herrschaftstechnisch versierten Juristen<sup>107</sup> sowie die theologischen Fakultäten<sup>108</sup>. Während die Nachfrage nach qualifizierten Juristen und Theologen zunahm, stagnierte sie bei den Medizinern.<sup>109</sup> Die *magistri artium* wurden von den anderen Fakultäten oftmals mit Geringschätzung und als inferior betrachtet.<sup>110</sup> Dennoch ist es ein differenziertes Bild, dass die Forschung zur Rolle der Artisten zeichnet: Einerseits erscheint es unumstritten, dass gerade die artistischen Fakultäten unter dem Einfluss des Humanismus eine gewisse Aufwertung erfuhren.<sup>111</sup> Sie wurden zu wirkmächtigen Orten „geistiger Selbstvergewisserung, intellektueller Auseinandersetzung und stilbildender Diskurse“<sup>112</sup> – im Übrigen anders als in Frankreich, wo nicht die Universitäten, sondern die höfische Gesellschaft das Zentrum geistiger Innovation und Intelligenz bildete.<sup>113</sup> Seifert sieht im frühen 16. Jahrhundert sogar die Wurzeln des Aufstiegs der artistischen Fakultäten zum dominierenden Wissenschaftszweig, der häufig erst dem Humboldt’schen Modell des 19. Jahrhunderts zugeschrieben wird.<sup>114</sup> In dieser Interpretation unterscheidet sich Seifert von einem wesentlichen Teil der Literatur, die nach wie vor die dienende Rolle der artistischen Fakultäten als *ancilla scientiae* betont.<sup>115</sup> Insofern wird man durchaus einen Bedeutungszuwachs der Artisten in der frühen Neuzeit annehmen dürfen,

---

107 Schwinges: *Karrieremuster*, S. 16. – Vgl. Karl-Heinz Burmeister: *Das Studium der Rechte im Zeitalter des Humanismus im deutschen Rechtsbereich*, Wiesbaden 1974.

108 Vgl. Jürgen Miethke: *Karrierechancen eines Theologiestudiums im späteren Mittelalter*, in: Schwinges (Hrsg.): *Gelehrte im Reich*, S. 181-209. – Vgl. Boehm: *Einführung*, S. 21.

109 Vgl. Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 142.

110 Vgl. Martin Kintzinger: *Die Artisten im Streit der Fakultäten*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 4 (2001), S. 177-193, S. 180. – Fallstudien legen den Schluss nahe, dass die Landesverwaltung ebenso für die artistischen Absolventen kein zentrales Berufsfeld darstellte. Vgl. Christian Hesse: *Landesherrliche Amtsträger. Artisten im Beruf*, in: Schwinges (Hrsg.): *Artisten und Philosophen*, S. 25-51.

111 Vgl. Agostino Sottili: *Ehemalige Studenten italienischer Renaissance-Universitäten. Ihre Karrieren und ihre soziale Rolle*, in: Schwinges (Hrsg.): *Gelehrte im Reich*, S. 41-74.

112 Hammerstein: *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, S. 75.

113 Vgl. Norbert Elias: *Die höfische Gesellschaft*, Neuwied 1969, S. 284. – Vgl. Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 143.

114 Vgl. Seifert: *Das höhere Schulwesen*, S. 278-279.

115 Vgl. etwa Schwinges: *Karrieremuster*, S. 16. – Ferner Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 118.

gleichwohl die Theologen und vor allem die mit dem Ausbau von Staats-tätigkeit zu neuem Prestige gelangten Juristen an der Spitze des universitären Ansehens standen.

Neben allen Aufbrüchen und Innovationen muss der frühen Neuzeit bildungspolitisch der Charakter einer Restaurationsepoche attestiert werden, anders als es die frühere Bildungs- und Universitätsforschung nahelegte. „Bei dem von der älteren prohumanistischen Literatur gefeierten ‚Sieg des Humanismus‘ hatte es sich in Wirklichkeit um einen scholastisch-humanistischen Kompromiß gehandelt.“<sup>116</sup> Das humanistische Allgemeinbildungsideal zum Zwecke kultivierter Persönlichkeitsentwicklung hatte kaum Chancen gegen die zweckgerichtete Ausrichtung auf das Wohl von Staat und Kirche. Unabhängig davon, ob man dies nun als Niedergang des tradierten europäischen Bildungserbes interpretiert, oder die damit ebenso verbundene qualitative Verbesserung und Professionalisierung universitärer Ausbildung betont,<sup>117</sup> lässt sich eine Prägung erkennen, die für die Entwicklung universitärer Bildung in Deutschland bis heute maßgebend werden sollte: Bildung, Wissenschaft und Universitäten im Reich der frühen Neuzeit wurden mit Blick auf ihre Zweckdienlichkeit für Staat und Gesellschaft definiert. Aus dieser ideengeschichtlichen Grundlage geht u.a. das im 17. Jahrhundert entstandene „Staatsexamen“<sup>118</sup> als Abschluss zurück, das sich bis heute erhalten hat. Bezogen auf die im Zentrum dieser Abhandlung stehenden Aspekte Universität und Bildung, ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Zwar kam es (dank Humanismus und Renaissance) zu Innovationen und zu einer Fortentwicklung des Bildungsverständnisses, allerdings zeigten sich die Universitäten als institutionelle Träger von Bildung wenig innovativ. Die Bindung an staatliche Organisationen wurde im Vergleich zum Mittelalter sogar noch intensiviert.

Neben der Nähe zum staatlichen Herrschaftsbetrieb liegen in dieser Zeit die Wurzeln für die typisch deutsche herrschaftsterritorial in sich abgeschlossene Organisation von Bildung. Das Zeitalter der Glaubensspaltung ist in vielerlei Hinsicht für die Genese von eigenständigen „Bildungslandschaften“ im Alten Reich verantwortlich. Anton Schindling unterscheidet mit diesem Begriff für die Zeit zwischen 1650 und 1800 sechs Bildungslandschaften voneinander: (1) die habsburgischen Länder; (2) Bayern, Franken, Schwaben; (3) Rheinlande, Hessen, Westfalen; (4) Welfische Lande, Küstenländer; (5) Sachsen, Thüringen, Anhalt sowie (6) Brandenburg-

---

116 Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 332.

117 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 273-275.

118 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 51-52.

Preußen.<sup>119</sup> In der frühen Neuzeit liegen somit auch die Wurzeln des heute oftmals beklagten typisch deutschen „Bildungsföderalismus“.

### 2.3 *Bildung und Universität im Zeichen der Aufklärung*

„Der wahre Zweck des Menschen –  
nicht der, welchen die wechselnde Neigung,  
sondern welchen die ewig unveränderliche  
Vernunft ihm vorschreibt –  
ist die höchste und proportionierlichste Bildung  
seiner Kräfte zu einem Ganzen.“  
Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Mit dem Zeitalter der Aufklärung im Allgemeinen und mit der Figur Wilhelm von Humboldt (1767-1835) im Besonderen wird gemeinhin die nächste große Etappe der abendländischen Bildungsgeschichte und der institutionellen Fortentwicklung der Universität verbunden. Diese Einschätzung hat einerseits ihre Berechtigung und ist dennoch nicht frei von Mythisierung und Stilisierung. Dies zu plausibilisieren ist eines der Kernanliegen des folgenden Kapitels.

#### 2.3.1 Die pädagogische Neudefinition der Bildung und ihre politischen Implikationen

Dass Bildung als pädagogische Kategorie verstanden wird, ist für moderne Ohren selbstverständlich. Diese Konnotation ist ein Produkt des 18. Jahrhunderts, das auch als das „pädagogische Jahrhundert“<sup>120</sup> titulierte wor-

---

119 Vgl. Schindling: *Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit*, S. 3-44. – Vgl. zur Aufnahme des Begriffs „Bildungslandschaften“ in der weiteren Forschung Thomas Töpfer: *Gab es „Bildungslandschaften“ im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten zu einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 9 (2006), S. 101-112.

120 Ulrich Hermann (Hrsg.): *„Das pädagogische Jahrhundert“*. *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim 1981. – Die Zuschreibung „pädagogisches Jahrhundert“ stammt aus der Zeit selbst und wird in der Regel dem Pädagogen und Sprachforscher Joachim Heinrich Campe (1746-1818) zugeschrieben.

den ist.<sup>121</sup> Die Beziehung zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ wurde wahrscheinlich über die Geistesbewegung des protestantischen Pietismus vermittelt.<sup>122</sup> Die geistesgeschichtlichen Kontinuitätslinien sind unübersehbar: Die pietistischen Erziehungsideale enthielten voraufklärerische Motive ebenso wie das aufklärerische Bildungsideal theologische Elemente mit einschloss.<sup>123</sup> Belege für diese These sind die vom Pietisten Friedrich Christoph Oetinger (1702-1782) vertretene Auffassung von der Wirkung des Heiligen Geistes im Menschen als „Bildung“ der Vielheit zur Einheit<sup>124</sup> oder die Deutung des Messias als Erzieher seiner Jünger bei Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803).<sup>125</sup> Der Bedeutungswandel von Bildung zu einer stärker erziehungsbezogenen Kategorie geht im Kern auf eine gewandelte Anthropologie in der Zeit der einsetzenden Aufklärung zurück: Es veränderte sich das Bild vom Menschen und mit diesem wandelte sich der Stellenwert von dessen Erziehung und Bildung.<sup>126</sup> In den aufklärerischen Schriften zum Ende des 18. Jahrhunderts lässt sich ein geradezu „inflationärer Gebrauch des Begriffes Bildung“<sup>127</sup> feststellen. Zentrale Tendenzen des Bildungsideals im Zeichen der Aufklärung sind die Individualisierung religiös-moralischer Praktiken, die Erosion der Hoffnung auf eine Besserung der irdischen Verhältnisse vor der Erlösung im Jenseits sowie die Emanzipation von staatlichen und kirchlichen Autoritäten.<sup>128</sup> Seinen pädagogischen Anstrich erhält das Bildungsverständnis durch die Vorstellung von Bildung als einer „Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlicher Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedeutet werden.“<sup>129</sup> Pädagogen wie Peter Villaume (1746-1825) stellten sich junge Menschen als „ein weiches Wachs in den Händen der Natur und unserer Erzieher“

---

121 Vgl. zum Überblick Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2, S. 97-133.

122 Vgl. Herwig Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 51-54.

123 Vgl. Walter Sparn: Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 134-168, S. 135-145.

124 Vgl. Friedrich Christoph Oetinger: Abriß Der Evangelischen Ordnung Zur Wiedergeburt, München 1735, S. 308.

125 Vgl. dazu Vierhaus: Bildung, S. 511.

126 Vgl. ebd., S. 517.

127 Benner/Brüggen: Bildung/Bildsamkeit, S. 190. – Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 48.

128 Vgl. Sparn: Religiöse und theologische Aspekte, S. 134.

129 Benner/Brüggen: Bildung/Bildsamkeit, S. 190.

vor, die man nach Belieben bilden könne, „wenn man die Kunst versteht und das Kind früh genug in die Hände bekommt.“<sup>130</sup> Auch wenn die Kategorie „Bildung“ keine Wortneuschöpfung darstellte, so wurden sowohl ihr Bedeutungsgehalt als auch ihr Anwendungsbereich als neu empfunden. Dies dokumentiert ein Zitat Moses Mendelssohns (1729-1786), der 1784 schrieb: „Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge, sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum.“<sup>131</sup> Zudem beförderten die Ideen der Aufklärung den Praxisbezug von Bildung und Wissenschaft,<sup>132</sup> auch wenn man sich das wissenschaftliche Geschäft im 18. Jahrhundert als ein recht eintöniges „Lesen, Einüben, Exzerpieren, Kompilieren, Edieren und Auslegen von ‚gelehrtem‘ Wissen“<sup>133</sup> vorstellen muss.

In der Analyse des aufklärerischen Bildungsdiskurses eröffnen sich vielfältige politisch relevante Perspektiven. Die Bildungskonzepte der Aufklärung und des Deutschen Idealismus verarbeiten unübersehbar die Erfahrung zweier fundamentaler geistes- und realpolitischer Umstürze: einerseits die Französische Revolution mit ihrer Universalisierung bürgerschaftlicher Freiheits- und Gleichheitsnormen sowie mit ihrem Umschlagen in frühtotalitäre Tendenzen und andererseits die kantianische transzendente Wende, die einzig die Vernunft des Menschen ins Zentrum des erkenntnistheoretischen und moralphilosophischen Denkens stellt. Liest man diese Schriften unter besonderer Berücksichtigung sowohl politischer als auch bildungstheoretischer Elemente, so fällt auf, dass wir es im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert mit einer Dualität von Pädagogik und progressiver Staatsentwicklung zu tun haben:

„Die Formulierung neuartiger Ansprüche an Bildung [...] trifft zusammen mit den Gedankengängen einer politischen Philosophie, die in der Auseinandersetzung mit dem absolutistischen Staat die theoretischen Fundamente der modernen Demokratie entwickelt. Sachlich gehört die Institutionalisierung öffentlicher Erziehung, die Einrichtung

---

130 Peter Villaume: Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, in: Johann Heinrich Campe: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswezens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Theil 4, Hamburg 1785, S. 3-604, S. 40.

131 Moses Mendelssohn: Über die Frage: was heißt aufklären?, in: Berlinische Monatschrift 4 (1784), S. 193-200, S. 193.

132 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 47.

133 Helmut Zedelmaier/Martin Muslow: Einführung, in: Zedelmaier/Muslow: Die Praktiken der Gelehrsamkeit, S. 1-7, S. 1.

eines unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulwesens, in den Zusammenhang der Konstitution des modernen Staates. Sie ist als Herausbildung einer besonderen Staatsfunktion zu begreifen.“<sup>134</sup>

Konkrete Beispiele sind der Kampf gegen Armut, der Appell an die soziale Urteilskraft des Individuums, die Diskussion von politischen Folgen der Revolution, die Anregung öffentlicher Debatten über Erziehungsgrundsätze oder die Finanzierung von Bildungsanstalten. Die humane Bildung als „innere Form“ hatte insofern nicht nur einen ästhetischen Anstrich, sondern ebenso eine politische Imprägnierung, sodass neben der Bildung des Menschen zum Menschen auch die Bildung des Menschen zum *Bürger* vielfach thematisiert wurde.<sup>135</sup> Alle soziopolitischen Motive, die den geistesgeschichtlichen Diskurs der deutschen Aufklärung prägten, fanden sich in der Bildungsdebatte wieder: Vom Elitismus bis zur Emanzipation, von der Abarbeitung an der Französischen Revolution bis zur Reflexion der nationalen Identität erweisen sich die bildungsbezogenen Diskussionen der Aufklärung und des Deutschen Idealismus als Spiegelbild der Geistesgeschichte jener intellektuell inspirierenden und philosophiehistorisch ungemein anregenden Zeit.

### 2.3.2 Die Entwicklung der Universitäten: Von der Blüte zur Krise

Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden neben den bis dato bestehenden 22 protestantischen und 18 katholischen Universitäten 14 weitere Universitäten neu gegründet, während manche der bereits bestehenden Anstalten zu Volluniversitäten ausgebaut wurden.<sup>136</sup> Nach wie vor war die Gründung einer Universität Instrument einer selbstsicheren Territorialstaatspolitik der Gliedstaaten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation.<sup>137</sup> Zwei Universitätsgründungen sind als Innovationen in der deutschen Universitätsgeschichte gesondert hervorzuheben: 1694 öffnete in Halle die Fri-

---

134 Ursula Krautkrämer: Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München 1979, S. 11.

135 Vgl. Herrmann: Pädagogisches Denken, S. 101.

136 Vgl. Notker Hammerstein: Universitäten, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 369-400, S. 370.

137 Vgl. Notker Hammerstein: Die Obrigkeiten und die Universitäten: Ihr Verhältnis im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Andrea Romano/Jacques Verger (Hrsg.): I poteri politici e il mondo universitario (XIII-XX secolo), Messina 1994, S. 135-148.



dericiana ihre Pforten, die auf Betreiben des Kurfürsten Friedrichs III., des späteren Königs Friedrich I. von Preußen (1657-1713), gegründet wurde,<sup>138</sup> und in der unbelastet von der mittelalterlichen Tradition moderne Formen der Lehre angeboten werden konnten. Mit bedeutenden Gelehrten wie Christian Thomasius (1655-1728), Christian Wolff (1669-1754) und August Hermann Francke (1663-1727) avancierte sie zu einem Zentrum der deutschen Aufklärung und stand als Prototyp für eine höfische und enttheologisierte Universität.<sup>139</sup> R. Steven Turner bezeichnet sie als „Zierde Preußens“<sup>140</sup> in jener Zeit. Die zweite bedeutende Universitätsgründung vollzog sich 1732 in Göttingen,<sup>141</sup> ebenfalls ein Vorbild an religiöser Toleranz jener Zeit.<sup>142</sup>

Halle und Göttingen als bedeutende Exponenten des Neohumanismus<sup>143</sup> blieben jedoch die Ausnahme von der Regel. Institutionell hielt man an klassischen Strukturen fest: die altbekannte Vier-Fakultäten-Universität blieb der Normalfall, die Theologie büßte ihre dominante Rolle weiter zugunsten der Jurisprudenz ein und den Artistischen Fakultäten fiel nach wie vor eine dienende Rolle zu.<sup>144</sup> Dennoch waren es gerade die Philosophischen Fakultäten, die nach und nach die alten Artistenfakultäten ersetzten, die immer selbstbewusster auftraten die Ideale zweckbefreier Wissenschaftsfreiheit hoch hielten.<sup>145</sup> Universitäre Schriften unterlagen einem mitunter rigiden Zensurwesen – stellenweise aus den eigenen Reihen, stellenweise von staatlichen Stellen aus gesteuert.<sup>146</sup> Viele dieser Universitäten waren fest in den Händen einiger weniger Professorenfamili-

---

138 Vgl. Hans Hübner (Hrsg.): Geschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1502-1977, Halle 1977.

139 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 372.

140 R. Steven Turner: Universitäten, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, S. 221-249, S. 223.

141 Vgl. Günter Meinhardt: Die Universität Göttingen, Göttingen 1977.

142 Vgl. McClelland: State, Society and University in Germany, S. 35-47.

143 Vgl. dazu Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, S. 294-295.

144 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 381-384.

145 Vgl. Rainer A. Müller: Von der „libertas philosophandi“ zur „Lehrfreiheit“. Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 57-67. – Vgl. ferner Walter Höflechner: Bemerkungen zur Differenzierung des Fächerkanons und zur Stellung der philosophischen Fakultäten im Übergang vom 18. auf das 19. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 297-317, S. 317.

146 Vgl. Edoardo Tortarolo: Zensur als Institution und Praxis im Europa der Frühen Neuzeit. Ein Überblick, in: Helmut Zedelmaier/Martin Muslow (Hrsg.): Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit, Tübingen 2001, S. 277-294.

en.<sup>147</sup> Auch wenn einzelnen Professoren spezifische Teilgebiete übertragen wurden, ging man ganz selbstverständlich davon aus, dass ein Professor das gesamte Fachgebiet seiner Fakultät überschauen und lehren musste. Diese Überblickskompetenz hatte der Ordinarius in den als „Enzyklopädie“ oder „Methodologie“ bezeichneten Vorlesungsformaten an den Mann zu bringen.<sup>148</sup> Ein Stück verschütteter Glanz dieses Ideals des Universalgelehrten setzt sich vielfach gebrochen bis in unsere Tage fort.<sup>149</sup>

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts jedoch kam es zur bis dato größten Krise<sup>150</sup> des deutschen Universitätssystems: Die Universitäten gerieten in eine immer größere politische Abhängigkeit.<sup>151</sup> Waren sie in der frühen Neuzeit schon stark den jeweiligen Landesherrn verpflichtet gewesen, hatten sie sich nun immer mehr der souveränen Willkür der Territorialfürsten zu unterwerfen. Im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794 hieß es unmissverständlich: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“<sup>152</sup> Diese Entwicklung ist auf den Ausbau von Staatlichkeit hin zum modernen Verwaltungsstaat zurückzuführen.<sup>153</sup> Die Jahrzehnte zwischen 1760 und 1800 kann man Walter Höflechner zufolge als „kameralistische Phase“ bezeichnen, da die Verwaltungsinteressen des Staates immer weiter intensiviert wurden.<sup>154</sup> Die Rolle des Staates spielte in den Schriften der Aufklärer eine entsprechend große Rolle.

Zudem gerieten die Universitäten wissenschaftlich ins Hintertreffen und auch ihre überkommenen Lehrmethoden waren permanenter Kritik

---

147 Vgl. Notker Hammerstein: Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: *Historische Zeitschrift* 241 (1985), S. 287-328.

148 Vgl. Hammerstein: *Universitäten*, S. 384.

149 Dieser Gedanke wird in Kapitel 3.5.5 zum Wandel der Ordinarienrolle in unseren Tagen noch einmal aufgegriffen.

150 Vgl. Wolfgang Hardtwig: Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750-1815) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht. Aufriß eines Forschungsproblems, in: *Geschichte und Gesellschaft* 11 (1985), S. 155-176.

151 Vgl. Notker Hammerstein: Relations with authority, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): *History of the University*, Vol. II, S. 114-153, S. 140-143.

152 Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten, Teil II, Titel 12, § 1 (1794), in: <https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FHESPrALR%2Fcont%2FHESPrALR.inh.htm>.

153 Vgl. Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 186.

154 Vgl. Höflechner: *Bemerkungen zur Differenzierung des Fächerkanons*, S. 315.

ausgesetzt.<sup>155</sup> Die universitäre Lehre war von gewissen Erstarrungstendenzen gekennzeichnet, in der „professorale Attitüden angelesener Gelehrsamkeit“ mehr dominierten als der offene Diskurs: „Dem gelehrten Unterricht [...] lagen Anfang des 19. Jahrhunderts meist veraltete Lehrbücher z.T. längst verstorbener Kollegen zugrunde, deren Lehrsätze vom Professor vorgelesen, durch eigene Anmerkungen ergänzt und dann den Studierenden diktiert wurden.“<sup>156</sup> Dies mag sich zum Teil auch mit der Überforderung der Professoren in ihrer Lehrfunktion erklären, da von ihnen in der Regel über 20 Wochenstunden Lehrpensum erwartet wurden, in denen die gesamte Bandbreite ihres Faches abgedeckt werden musste. Die studentische Lebensweise artete vielerorts in Zügellosigkeiten aus, die Schlägereien und Skandale nach sich zogen. Es schrieben sich immer mehr Studenten ein, die für ein ernsthaftes Studium weder geeignet erschienen noch willens waren, ein solches zu betreiben.<sup>157</sup> Die Universitäten litten unter fehlender finanzieller Ausstattung,<sup>158</sup> sodass viele Professoren auf Zusatzeinkommen durch Privatvorlesungen angewiesen waren.<sup>159</sup> Die Immatrikulationsziffern sanken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kontinuierlich.<sup>160</sup>

Der Reformstau ließ die Akademien, die sich als Gelehrtensozietäten ganz auf die wissenschaftliche Forschung konzentrierten,<sup>161</sup> zeitweise zu einer ersten institutionellen Alternative im Bereich der politisch organisierten höheren Bildung werden.<sup>162</sup> Unter dem bereits von Gottfried

---

155 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 111.

156 Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreformen, 3. Aufl., München 1990, S. 200.

157 Vgl. Manfred Fuhrmann: Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität, in: Helmut Bachmeier/Ernst Peter Fischer (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität, Konstanz 1997, S. 29-45, S. 32.

158 Vgl. Rainer A. Müller: Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes. Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens im 19. Jahrhundert, in: Franz Bosbach et al. (Hrsg.): Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert, München 2000, S. 129-143, S. 130.

159 Vgl. dazu im Kontext auch Marian Füssel: Akademische Lebenswelt und gelehrter Habitus. Zur Alltagsgeschichte des deutschen Professors im 17. und 18. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 10 (2007), S. 35-51.

160 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 388.

161 Vgl. dazu ausführlich Wolfgang Poß: Adel und experimentelle Naturwissenschaft. Die Rolle der Akademien im 18. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 255-296.

162 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 389-390.

Wilhelm Leibniz (1646-1716) geprägten Leitmotto „*theoria cum praxi*“<sup>163</sup> erschien es als eine faszinierende intellektuelle Leitidee, die Theorie mit der Praxis, das Wissen mit seiner Anwendung zu verbinden. Hier lassen sich möglicherweise die gedanklichen Ursprünge des späteren Modells der dualen Ausbildung im deutschen Bildungssystem verorten. Waren die Jahrhunderte zuvor durch einen kontinuierlichen Anstieg von Universitätsgründungen gekennzeichnet, wurden in der Zeit um das Jahr 1800 herum 20 deutsche Universitäten entweder aufgelöst oder zusammengefasst.<sup>164</sup> Es gab sogar Stimmen, die gleich alle Universitäten schließen lassen wollten<sup>165</sup> und es grassierte ein „institutioneller und pädagogischer Pessimismus“<sup>166</sup>. Diese bis dato schwerste Existenzkrise des deutschen Hochschulwesens<sup>167</sup> führt Laetitia Boehm auf drei Faktoren zurück: finanzielle Belastungen unter dem napoleonischen Diktat, Säkularisationsprozesse und die damit verbundene Verstaatlichung der Klerikerausbildung sowie schließlich Einflüsse aus Frankreich, wo manche alte Universaluniversität in fachschulartige *facultés*, *académies* und *lycées* zerschlagen wurde.<sup>168</sup>

Trotz aller Herausforderungen gelang es anders als in Frankreich oder England den deutschen Universitäten, ihren Status als Zentren der geistigen Entwicklung des Landes erfolgreich zu verteidigen.<sup>169</sup> Gerade in dieser kritischen Phase sollte die universitäre Bildung in Deutschland sogar neue

---

163 Gottfried Wilhelm Leibniz: Deutsche Schriften, Bd. II, hrsg. von G.E. Guhrauer, Berlin 1840, S. 268.

164 Im Einzelnen geschah dies in Stuttgart (1794), Trier (1795), Mainz (1797), Bonn (1797), Köln (1798), Ingolstadt (1800), Bamberg (1803), Dillingen (1804), Fulda (1804), Altdorf (1808), Helmstedt (1809), Rinteln (1809), Paderborn (1809), Innsbruck (1810), Salzburg (1810), Frankfurt/O. (1810), Erfurt (1816), Wittenberg (1817) und Duisburg (1818).

165 Vgl. Johann Heinrich Campe: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, Bd. XVI, Hamburg 1792, S. 164.

166 Jürgen Mittelstraß: Die Zukunft der Wissenschaft und die Gegenwart der Universität, in: Bachmeier/Fischer (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten, S. 9-28, S. 17.

167 Vgl. Matthias Asche: Das „große Universitätssterben“ in den Jahrzehnten um 1800. Zu Reformbedürftigkeit und Reform(un)fähigkeit deutscher Universitäten im Zeichen von Aufklärung und Utilitarismus, in: Pöppinghege/Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute, S. 25-48.

168 Vgl. Boehm: Einführung, S. 23-24.

169 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 46. – Vgl. dazu auch Notker Hammerstein: Innovation und Tradition. Akademien und Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Historische Zeitschrift 278 (2004), S. 591-623.

Blüten treiben. Damit wären wir bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835) angelangt, der seine bildungstheoretischen Ideen bereits in den 1790er Jahren verfasste, die im Lichte der soeben skizzierten „dramatischen Verfallsgeschichte“ des deutschen Universitätssystems im Grunde „als völlig illusionär“<sup>170</sup> erscheinen musste.

### 2.3.3 Wilhelm von Humboldt: Die Idee der modernen Universität

Zur kritischen Gesamtwürdigung Humboldts wird zunächst Humboldts Bildungstheorie erläutert und danach seine Rolle als Bildungspolitiker beleuchtet. Im Anschluss daran sollen sein Wirken im Abgleich mit weiteren bildungstheoretischen Ideen und bildungspolitischen Konzepten seiner Zeit Betrachtung finden.<sup>171</sup>

#### 2.3.3.1 Anthropologische und bildungstheoretische Grundbestimmungen

Eine Annäherung an Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie fällt nicht leicht. Seine sehr disparaten Schriften zu Altertumskunde, Geschichte, Anthropologie, Ästhetik, Bildung und Politik bilden keine „Bausteine oder Elemente *eines* oder gar *seines* philosophischen Systems.“<sup>172</sup> Seine Texte lassen sich vielmehr als facettenreiche Reflexionen eines freigeistigen Denkers verstehen, der nach Ganzheitlichkeit und Vielseitigkeit strebte. Gerade dieses „Unfertige und Fragmentarische“ hat dazu geführt, dass seine Ideen in sehr unterschiedlichen Kontexten rezipiert und ideenpolitisch eingesetzt wurden.<sup>173</sup> Eine Rekonstruktion von Humboldts Bildungstheorie muss bei seiner normativen Anthropologie ansetzen. Für Humboldt ist der wahre Zweck des Menschen – „nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt“ – die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem

---

170 Manfred Geier: Die Brüder Humboldt. Eine Biografie, Hamburg 2009, S. 266.

171 Vgl. Manuel Becker: Der Humboldt-Mythos auf dem Prüfstand. Wilhelm von Humboldt als Theoretiker und Praktiker von Bildungs- und Hochschulpolitik, in: Volker Gerhardt et al. (Hrsg.): Jahrbuch Politisches Denken 2016, S. 103-126.

172 Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 14. [Hervorhebung M. B.]

173 Vgl. Clemens Menze: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, S. 5-27.

Ganzen.<sup>174</sup> Eine auf die Freiheit fokussierte und die „Mannigfaltigkeit der Situationen“<sup>175</sup> einbeziehende Bildung steht im Zentrum dieses Menschenbildes.<sup>176</sup> Bildung und Freiheit sind unauflöslich verbunden und verweisen wechselseitig aufeinander: Ebenso wie die Freiheit die Bildung des Menschen erst ermöglicht, vermag es die Bildung zu garantieren, dass sich Freiheit immer neu konstituiert und erhalten bleibt.<sup>177</sup>

Humboldt verbindet die kardinale Norm der Freiheit mit der Pluralität menschlicher Verhältnisse. Im Unterschied zu den bildungstheoretischen Schriften aus dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit wird der höhere gesellschaftliche Differenzierungsgrad gegenüber den zuvor ständisch organisierten Gesellschaften nicht nur selbstverständlich vorausgesetzt, sondern selbst zur Norm: Entgegen der Neigung des Menschen, die komplexe und plurale Lebenswelt zu reduzieren und sich in einer praktikablen Einseitigkeit einzurichten, müsse der Mensch danach streben bzw. dazu befähigt werden, „die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen“.<sup>178</sup> Die eigentliche Entfaltung der Naturanlagen des Menschen kann immer nur von ihm selbst kommen: „Was nun der Mensch von aussen empfängt, ist nur Samenkorn.“<sup>179</sup> Erst seine energiegeladene Tatkraft könne die äußerlich empfangene Bildung zu etwas Segensreichem machen: „Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte.“<sup>180</sup> Humboldt zufolge trachtet der Mensch nach der Erweiterung seiner Kenntnisse und Wirksamkeiten. Der Antrieb eines jeden Menschen läuft darauf hinaus, „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“<sup>181</sup> Die höchste Aufgabe des

---

174 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 56-233, S. 64.

175 Ebd.

176 Vgl. zu ästhetisch-philosophischen Wesensbestimmung des Menschen die Dissertation von Lydia Dippel: Wilhelm von Humboldt. Ästhetik und Anthropologie, Würzburg 1990.

177 Vgl. zum Zusammenhang von Freiheit und Bildung bei Humboldt auch Clemens Menze: Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit, St. Augustin 1993, S. 69.

178 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 65.

179 Ebd., S. 67.

180 Ebd.

181 Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, S. 234-240, S. 235.

Menschen, wenn man so will: der Sinn seiner Existenz, besteht für Humboldt in der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung.“<sup>182</sup> Bildung – so lassen sich diese philosophischen Überlegungen von Humboldt zusammenfassen, ist die Einübung in das reziproke Verhältnis des Menschen zur Welt.<sup>183</sup> In dieser Vermittlung von Universalität und Individualität tritt Humboldts holistischer Bildungsbegriff klar hervor, der sich ganzheitlicher nicht bestimmen lässt.<sup>184</sup> Zugleich ist mit diesem Endziel der Maßstab beschrieben, an dem sich jede Form von konkreter bildungspolitischer Einzelmaßnahme messen lassen muss.

Davon ausgehend leitet Humboldt zu einer wesentlichen Konsequenz seines holistischen Bildungsverständnisses über, nämlich zur Weitergabe von Erkenntnissen und Wissen an die kommenden Generationen.<sup>185</sup> Der Holismus von Humboldts Bildungskonzept läuft darauf hinaus, den Menschen auch ganzheitlich bilden zu müssen. Mit allen ihm zur Verfügung stehenden Methoden müsse der Mensch die Natur aufzufassen versuchen, nicht in erster Linie, um sie von allen Seiten kennen zu lernen, sondern „vielmehr, um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken“.<sup>186</sup> Gerade weil die Welt so pluralistisch, heterogen, in Humboldts Worten „mannigfaltig“ ist, darf der Mensch nicht davor kapitulieren, sie in ihrem Ganzen erfassen zu müssen: Um der „zerstreuten und verwirrenden Vielheit“ zu entgehen, muss er danach trachten, die „Allheit“ zu begreifen.<sup>187</sup>

Humboldt differenziert zwischen der allgemeinen und der speziellen Bildungsform, die jeweils von unterschiedlichen Grundsätzen geleitet seien: „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur

---

182 Ebd., S. 236.

183 Vgl. dazu auch Wilhelm von Humboldt: Bruchstücke einer Selbstbiographie, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 5, S. 1-10, S. 3. – Vgl. dazu auch den Sammelband Ute Tintemann/Jürgen Trabant (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Universalität und Individualität, Paderborn 2012. – Vgl. ferner Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 77-80.

184 Vgl. Manfred Geier: Wilhelm von Humboldts „Bildungsbetrieb“. Über die organische Natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen, in: Tintemann/Trabant (Hrsg.): Universalität und Individualität, S. 55-66, S. 63.

185 Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, S. 236.

186 Ebd., S. 237.

187 Ebd., S. 238.

Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“<sup>188</sup> Diese Differenzierung drückt nichts anderes aus als die von vielen Bildungstheoretikern vorgenommene Unterscheidung zwischen ganzheitlicher, zweckbefreiter Bildung und anwendungs- und nutzenorientierter Ausbildung. Humboldt betrachtet es als unhintergehbaren Fakt, dass der freie und vernunftbegabte Mensch naturgemäß stets nach von Finalitätserwägungen und Zweckbestimmungen befreiter höherer Bildung strebt.<sup>189</sup>

Die durchaus voraussetzungsvolle und ambitionierte Anthropologie, die Humboldts Bildungstheorie in ihrer Vermittlung von menschlicher Freiheitlichkeit und dem Menschen inhärenten Forschungsdrang unter Bedingungen erkenntnistheoretischer und gesellschaftspolitischer Mannigfaltigkeit zu Grunde liegt, fokussiert zwei Aspekte: das Streben nach Ganzheitlichkeit und die intrinsische Motivation. Vor dem Hintergrund dieser anthropologischen und bildungstheoretischen Bestimmungen kann nun zu den daraus folgenden politischen Konsequenzen übergeleitet werden.

### 2.3.3.2 Die Rolle des Staates und die Entfaltung eines neuen Universitätsideals

Humboldt unterstreicht klar die Grenzen staatlicher Steuerbarkeit. Politisch können bestenfalls gewisse Rahmenbedingungen gesetzt werden, die eigentliche Motivation zur Entfaltung persönlicher Naturanlagen kann für ihn immer nur durch den Einzelnen selbst erbracht werden. Humboldt weist dem Staat eine sehr zurückgenommene Rolle bei der Organisation von höherer Bildung zu. Den Gewinn, den ein Staat von höherer Bildung hat, kann er nicht herstellen bzw. erzwingen, sondern die Früchte von Forschung und Wissenschaft kommen am besten zur Geltung, wenn der Staat sich mit seinem steuernden Einfluss zurückhält: Der Staat müsse „sich eben immer bewusst bleiben, dass er nicht eigentlich dies bewirken kann, ja, dass er vielmehr hinderlich ist, sobald er sich einmischt, dass die Sache an sich ohne ihn unendlich viel besser gehen würde“.<sup>190</sup> Im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung habe stets der Mensch in seiner Individualität und nicht der Bürger in seiner Rolle als politisches Subjekt zu stehen: „Gewiss ist es wohlthätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des

---

188 Wilhelm von Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, S. 168-195, S. 188.

189 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 69.

190 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256.



Bürgers soviel als möglich zusammenfallen. [...] Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird.“<sup>191</sup> Es ist eine eigentümliche Dichotomie, die hier zwischen dem Mensch in seiner individuellen Humanität und dem Bürger als politischem Wesen konstruiert wird. Die Eingebundenheit in staatsbürgerliche Loyalitäten kann für Humboldt der Bildung abträglich sein: „Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form.“<sup>192</sup> Ein Vorzug der Monarchie als Regierungsform sei es, dass sie sich, sobald der Untertan sich an die Gesetze halte, aus der weiteren Lebensführung heraushalte. Hierin erweist sich Humboldt als überzeugter Monarchist und bleibt ein Kind seiner Zeit, wenngleich es ein ausgesprochen liberaler Monarchiebegriff ist, der hier vertreten wird.

Humboldt pflegt einen umfassenden Staats skeptizismus: „Öffentliche, d.i. vom Staat angeordnete Bildung“ ist für ihn „von vielen Seiten bedenklich.“<sup>193</sup> Während er hier als Gegner öffentlich beeinflusster Bildungspolitik vorgestellt wird, weist er dem Staat dennoch eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Bildungspolitik zu: Wenn es sich nun einmal so verhalte, dass politische Rahmenbedingungen die Mittel und Formen für Wissenschaft und Bildung bereit stellten, so solle tunlichst darauf geachtet werden, dass „das Geistige und Hohe“ nicht „in die materielle und niedere Wirklichkeit“ herabgezogen werde und dass der Staat jederzeit darum bemüht sein müsse, das wieder gut zu machen, „was er selbst, wenngleich ohne seine Schuld, verdirbt oder gehindert hat.“<sup>194</sup> Mit anderen Worten: Humboldt würde den Bereich von Bildung, Wissenschaft und Forschung am liebsten gänzlich dem Einflussbereich der Politik entziehen. Er sieht jedoch gleichzeitig die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens ein. Wenn die staats- und politikfreie Existenz von höherer Bildung notwendigerweise eine Utopie bleiben müsse, so solle der Staat wenigstens darum bemüht sein, die durch ihn automatisch entstehenden Nachteile für Forschung und Wissenschaft auszugleichen und ein möglichst freies Lehren und Forschen zu ermöglichen: „Die *Politik* hat die Aufgabe, (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten zu schaffen und Zwänge abzubauen.“<sup>195</sup>

---

191 Ebd., S. 107.

192 Ebd., S. 108.

193 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 105.

194 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 257.

195 Tilman Borsche: Wilhelm von Humboldt, München 1990, S. 57.

Humboldt reduziert die hochschulpolitische Rolle des Staates auf zwei Funktionen: erstens auf die „Wahl der zu versammelnden Männer“, die für die Universität verantwortlich sind, zweitens auf einige „wenige und einfache, aber tiefer als gewöhnlich eingreifende Organisationsgesetze“.<sup>196</sup> Mit seiner Vision eines freiheitlichen Staates, wie Humboldt sie in seiner bereits 1792 abgeschlossen, aber erst 1851, anderthalb Dekaden nach seinem Tod veröffentlichten Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ entwirft, setzt Humboldt einen reformorientierten Kontrapunkt zu den späteren Tendenzen der Französischen Revolution.<sup>197</sup> Zugleich gilt der Text heute als eine der wichtigsten Grundschriften des deutschen Liberalismus. Was die politischen Aspekte seines Bildungsideals angeht, bleibt festzuhalten, dass „Humboldt durchweg als Repräsentant eines neuzeitlichen, auf Selbstfindung angelegten Bildungsbegriff[s] gelten“ kann. „Humboldts ‚Bildung‘ dient der Entelechie des Ich, sie ist nirgends soziale oder gar funktionalisierte Bildung.“<sup>198</sup>

Diese begrenzte Rolle, die Humboldt dem Staat zuweist, bildet den Hintergrund, vor dem der preußische Reformers seine Idee der modernen Universität entwickelt. Humboldt hält seine Idee von der Organisation höherer Bildung für so neu, dass er zunächst sogar den Begriff Universität zu vermeiden versucht und noch 1807 lieber von einer „höheren Lehranstalt“ bzw. „Bildungsanstalt“ spricht.<sup>199</sup> Er wird diesen begriffsprägenden Anspruch zwar bereits bald aufgeben und wieder zur herkömmlichen Terminologie „Universität“ zurückkehren, aber deutlich wird hier, dass er die „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ als den „Gipfel“ des Bildungssystems begreift. Ihnen allein komme es zu, „die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten“, um dadurch unmittelbar „für die moralische Kultur der Nation“ zu wirken und ihr den „Stoff der geistigen und sittlichen Bildung“ zu liefern.<sup>200</sup> Damit dieser hohe Anspruch

---

196 Vgl. Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 258.

197 Vgl. Menze: Denker der Freiheit, S. 25. – Vgl. zur Bedeutung der Französischen Revolution in Humboldts Schriften Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 35-39.

198 Jürgen Kost: Wilhelm von Humboldt, Weimarer Klassik, Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800, Würzburg 2004, S. 141.

199 Vgl. Mittelstraß: Die Zukunft der Wissenschaft, S. 18.

200 Vgl. Wilhelm von Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, S. 255-261, S. 255. – Eine ausführliche Wiedergabe der Schrift, die während seiner Tätigkeit im Preußischen Staatsdienst

erfüllt werden kann, müssen „Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Prinzipien“ sein. Für den „Selbstactus im eigentlichsten Verstand“ erscheint Humboldt die Freiheit als notwendig, die Einsamkeit als hilfreich.<sup>201</sup>

In der Rezeption ist der humboldtianisch inspirierte „Kult um die reine Wissenschaft“ und die damit angeblich verbundenen anti-politischen Tendenzen vereinzelt kritisiert worden: „Das Syndrom deutscher Innerlichkeit als Kultivierung des individuellen ‚inneren Daseins‘ hat in dem perfekt durchorganisierten Erziehungssystem, das auf die Universität, als krönende Institution der apolitischen ‚inneren Daseins‘-Gestaltung, hin ausgerichtet ist, seinen Ursprung.“<sup>202</sup> Oftmals wird die viel zitierte Passage Humboldts mit der berühmten Formel von „Einsamkeit und Freiheit“ nur verkürzt wiedergegeben. Gleichwohl er Einsamkeit und Freiheit als die beiden wichtigsten Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens betrachtet, ist er sich doch bewusst, dass jedes „geistige Wirken der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht.“<sup>203</sup> Wissenschaft hat es demnach, so legt es die Interpretation dieses Zitats nahe, ebenso mit Dialog, Austausch und Kooperation zu tun, einerseits um wechselseitige Mängel gegenseitig auszugleichen, andererseits um die vielen im Verborgenen schlummernden Kräfte von Individuen zur Entfaltung zu bringen. Insofern ist unter „Einsamkeit und Freiheit“ keinesfalls der Rückzug in den viel gescholtenen „elfenbeinernen Turm“ zu verstehen.<sup>204</sup> Um die Dichotomie zwischen freiheitlicher Einsamkeit und reguliertem Miteinander aufzulösen, muss die innere Organisation von Universitäten „ein ununterbrochenes, sich selbst immer wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten.“<sup>205</sup> Wissenschaft sollte stets als etwas „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ betrachtet werden. Sie müsse „aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen“

---

entstand und insofern jüngeren Datums ist als die anderen hier zu Rate gezogenen bildungstheoretischen Schriften, findet sich bei Lothar Gall: Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt, Berlin 2011, S. 146-151.

201 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 190.

202 Manfred Henningsen: Wilhelm von Humboldt, in: Jürgen Gebhardt (Hrsg.): Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770-1830, München 1968, S. 131-153, S. 152.

203 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 255.

204 Bereits Helmut Schelsky hat dies in seiner Münsteraner Antrittsvorlesung erläutert: Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit: Zur sozialen Idee der deutschen Universität, Münster 1960.

205 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 255.

werden und könne nicht durch „Sammeln extensiv aneinander gereiht werden“.<sup>206</sup> Mit dieser Beschreibung von Wissenschaft und Forschung wird auch die Messbarkeit ihrer Güte mit quantitativen Instrumenten und mit gesellschaftspolitischer Relevanz in Frage gestellt.

Humboldt entwickelt drei natürliche, aufeinander aufbauende Stadien eines Bildungssystems: den Elementarunterricht, der die Lerngrundfähigkeiten vermitteln soll; den Schulunterricht, der in Mathematik, Sprache und Geschichte einführen und auf die höhere Bildungslaufbahn vorbereiten soll; und den Universitätsunterricht, dem allein „die Einsicht in die reine Wissenschaft“ vorbehalten bleibt.<sup>207</sup> Universitäten und Schulen sollten grundsätzlich verschiedenen organisatorischen Prinzipien und bildungstheoretischen Zielen folgen. Schule habe es „nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen“ zu tun, wohingegen „die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ zu betrachten sei. Dies hat auch Folgen für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Während in der Schule der Lehrer für den Schüler da ist, sind Lehrer und Schüler in der Universität beide für die Wissenschaft da: „Was man höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist [...] nichts anders als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt.“<sup>208</sup> Im Unterricht an den Universitäten betrachtet Humboldt das Hören von Vorlesungen nur als nebensächlich, entscheidender sei es,

„dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstsein, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendeter Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“<sup>209</sup>

Es solle streng darauf geachtet werden, „die Trennung der höheren Anstalten von der Schule [...] rein und fest“ zu erhalten,<sup>210</sup> wobei eben die Schulen „den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“ müssen,<sup>211</sup> und nicht umgekehrt: Die Universität hat Humboldt zufolge nicht die Aufgabe, mangelnde Schulbildung auszugleichen, viel-

---

206 Ebd., S. 258.

207 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 190.

208 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256.

209 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 191.

210 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256

211 Ebd.

mehr müssen die Schulen ihren „Zöglingen“ das physische, sittliche und intellektuelle Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, um an der Universität bestehen zu können.

### 2.3.3.3 Humboldts Rolle als Bildungspolitiker

Wenn im bildungspolitischen Diskurs auf Humboldt rekurriert wird,<sup>212</sup> so wird in der Regel nicht erwähnt, dass er in seinen 68 Lebensjahren lediglich sechzehn Monate als aktiver Bildungspolitiker tätig war: vom Februar 1809 bis zum Juni 1810. Zuvor im juristischen Staatsdienst und als Diplomat in Rom beim Päpstlichen Stuhl beschäftigt, wurde er im Gefolge des Preußischen Wiederaufbaus unter den Reformen der Freiherren Karl von Stein (1757-1831) und Karl August von Hardenberg (1750-1822) als Leiter des Preußischen Unterrichtswesens vorgeschlagen. 1809 wurde er zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht ernannt. Humboldt wollte diese Stelle nicht antreten, lehnte zunächst ab und wurde per Kabinettsorder in diese Position gezwungen.<sup>213</sup> Karrieretechnisch betrachtet handelte es sich also um einen Verlegenheitsposten für den Freigeist Humboldt, der niemals eine Schule betreten, sondern nur Privatunterricht genossen hatte. Auch seinem Scheiden aus dem Amt lag die Frustration über seine mangelnden Gestaltungsmöglichkeiten zu Grunde: Sein Entlassungsgesuch begründete er damit, dass die Bildungsreform als Teil der Politik des Innenministers gestaltet werden sollte und ihr kein eigenständiges Ressort zugesprochen wurde.<sup>214</sup>

Dennoch gelang es ihm, in der kurzen Amtszeit das preußische Bildungssystem zu reformieren und neu zu organisieren. Er setzte die Gliederung des Bildungsgangs in die drei oben bereits erläuterten Stadien

---

212 Vgl. etwa die Konjunktur an Zeitungsartikeln im Zuge des 250. Geburtstages Wilhelm von Humboldts 2017. Exemplarisch dazu etwa die Debatte in der ZEIT: Manuel J. Hartung: Mach's gut!, in: DIE ZEIT vom 22. Juni 2017. – Josef Joffe: Goodbye Humboldt?, in: DIE ZEIT vom 13. Juli 2017. – Michael Maurer: Der unkonventionelle Wilhelm von Humboldt. Eine Erinnerung zu seinem 250. Geburtstag, in: *Forschung & Lehre* 6 (2017), S. 490-493.

213 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 138-141. – Geier: Die Brüder Humboldt, S. 260-262.

214 Vgl. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 171. – Geier: Die Brüder Humboldt, S. 269-270. – Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 185-187, 192-197.

Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht durch.<sup>215</sup> Wo es zuvor keinerlei geregelte Lehrerausbildung geschweige denn Lehrpläne gab, wurde ein einheitliches System der öffentlichen Bildung installiert, das die Standeschulen, die bis dato unter lokalem Patronat standen, einer zentralen Organisation unterwarf.<sup>216</sup> In die kurze Periode seiner Amtszeit fällt auch die Gründung der Berliner Universität am 16. August 1809, die ihren Lehrbetrieb zum Oktober 1810 aufnahm.<sup>217</sup> Sie wurde zur Blaupause für weitere Reformuniversitäten und sollte das deutsche Universitätssystem der Folgezeit prägen. Auch wenn es schon seit längerem Pläne für die Gründung einer neuen Universität Berlin gab,<sup>218</sup> war es Humboldts persönlichem Engagement und seinem diplomatischen Geschick zu verdanken, dass die Universitätsgründung trotz schwieriger Umstände und finanzieller Engpässe auf den Weg gebracht werden konnte.<sup>219</sup> An der neu gegründeten Universität zu Berlin gelang es Humboldt und seinen Mitarbeitern durch gezielte Berufungspolitik, innerhalb eines Jahres nach der erfolgten Gründung ein umfangreiches Lehrprogramm anbieten zu können.<sup>220</sup> Die Gründung der Berliner Universität bezeichnet Humboldts Biograf Manfred Geier als dessen „bildungspolitische Großtat, die ihn zugleich als ideenreichen Meisterdenker und zielstrebigem Organisator erkennen lässt.“<sup>221</sup> Sie reiht sich in den Kontext des kulturellen Klimas in Berlin um das Jahr 1810 ein und wurde von den intellektuellen Kreisen und politischen Eliten als ein zentrales Element der geistigen Regeneration Deutschlands nach der Niederlage gegen die napoleonischen Truppen wahrgenommen.<sup>222</sup> Hans-Christof Kraus hat drei wegweisende Neuerungen benannt, die die neu gegründete Berliner Universität kennzeichneten: Erstens handelte es sich um eine *Nationaluniversität*, die die bis dato geltenden landesspezifischen Einschränkungen transzendierte; zweitens orientierte sie sich an einem strikten *Exzellenzprinzip*, wonach möglichst der

---

215 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 151-152.

216 Vgl. Borsche: Wilhelm von Humboldt, S. 58-59.

217 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918, S. 1-130.

218 Vgl. zur Vorgeschichte Max Lenz: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin 1910.

219 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 157-166.

220 Vgl. ebd., S. 171-175.

221 Geier: Die Brüder Humboldt, S. 267.

222 Vgl. zur Entfaltung dieses Panoramas die Studie des amerikanischen Germanisten Theodore Ziolkowski: Berlin. Aufstieg einer Kulturmetropole um 1810, Stuttgart 2002.

jeweils beste Fachvertreter berufen werden sollte; und drittens war sie geprägt durch das Ideal der *Einheit von Forschung und Lehre*.<sup>223</sup>

Mit der Humboldt'schen Universitätsidee ist untrennbar eine Aufwertung der Philosophischen Fakultäten verbunden. Kam den artistischen Disziplinen bis dato eine propädeutische Funktion zu, spielten sie nun eine zunehmend wichtigere Rolle. Allerdings nicht, wie man irrtümlicherweise aus der Bildungstheorie Humboldts einseitig ableiten könnte, weil er ihnen einen hohen Stellenwert bei der Bildung des Menschen beimaß, sondern aus einem schlichteren Grund. Die vormals dienende Rolle der artistischen Disziplinen basierte darauf, dass sie im Gegensatz zu Medizin, Jurisprudenz und Theologie nicht auf ein konkretes Berufsbild hin ausgerichtet waren. Mit Humboldts Reformen wurden sie „zum institutionellen Ort einer grundständigen akademischen Berufsausbildung“, nämlich „zu einer primär gymnasiallehrerausbildenden Fakultät.“<sup>224</sup> Die vormals für andere Fakultäten dienstbare Philosophische Fakultät wurde so „berufsausbildungspraktisch autonom“; ihr Bestand wurde auf lange Sicht an den Bedarf der Lehrerausbildung geknüpft.<sup>225</sup> Mit anderen Worten: Bei der in Humboldts Bildungstheorie entwickelten Vision zweckfrei und selbstbestimmt arbeitender Geisteswissenschaft war es in der Praxis die Verknüpfung mit einer konkreten Ausbildungsfunktion, die die Philosophische Fakultät gegenüber den anderen aufwertete, ihr zugleich aber neue Abhängigkeiten auferlegte. Auch in Bezug auf die anderen Fakultäten wurde in den Statuten als Hauptanliegen der neuen Anstalt unmissverständlich definiert, die Bildung „wissenschaftlich gehörig vorbereiteter Jünglinge [...] fortzusetzen und sie zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes tüchtig zu machen.“<sup>226</sup> Das wollte so gar nicht zu der in Humboldts Schrifttum geforderten Freiheit von Bildung und Wissenschaft von politischer Bevormundung und staatlichem Nutzendenken passen. Als Pragmatiker, als der er sich in seiner kurzen politischen Amtszeit erwies, war ihm bewusst, dass eine von staatlichen Zuschüssen abhängige Universität nur schwer die geistige Unabhängigkeit

---

223 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 23. – Vgl. zum Überblick über die preußische Reformuniversität auch Christophe Charle: Patterns, in: Rüegg (Hrsg.): History of the University, Vol. III, S. 33-80, S. 47-53.

224 Hermann Lübke: Wilhelm von Humboldts Bildungsziele im Wandel der Zeit, in: Bernhard Schlerath (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag, Berlin 1986, S. 241-258, S. 242.

225 Vgl. ebd., 242-243.

226 Entwurf der Kommittierten, in: Max Lenz: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Bd. 4, Halle 1910, S. 223-224.

würde gewährleisten können, die er für unverzichtbar hielt; daher bemühte er sich, die „wissenschaftliche Autonomie durch wirtschaftliche Autarkie abzusichern, nämlich durch ein ausreichendes Stiftungsvermögen aus königlichem Domänenbesitz,“<sup>227</sup> womit er aber letztendlich scheiterte.

Widersprüche wie die hier genannten haben verschiedene Autoren dazu veranlasst, in Humboldts politischem Wirken eine Abkehr von den Prinzipien seiner Jugend zu erkennen.<sup>228</sup> Dieser frühen Kritik steht gleichwohl eine dominante Rezeption gegenüber, die keine Widersprüche zwischen Bildungstheorie und Reformpolitik zu erkennen vermag oder auffällige „Unstimmigkeiten“ entweder generalisierend als klassisches Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis<sup>229</sup> auffasst oder das Scheitern von Humboldts Reformprogramm mit den restaurativen Bestrebungen des Adels und der Reaktion begründet.<sup>230</sup> Eine Position, wie die von Clemens Menze, Humboldts politisches Programm sei auf ganzer Linie gescheitert und die Reformen hätten bereits bei Inkrafttreten nicht mehr mit seinen Überzeugungen im Einklang gestanden, von einem prägenden Einfluss Humboldts auf den weiteren Gang der Bildungsgeschichte könne also nicht die Rede sein,<sup>231</sup> stellt eher die Ausnahme dar. In der öffentlichen Wahrnehmung bleibt Humboldt der Vater der modernen Universität und Schöpfer einer neuen Bildungsidee, die als herausragende Leistung in das kollektive Gedächtnis der Deutschen Einzug erhalten hat.<sup>232</sup>

---

227 Rüdiger vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Vom Modell „Humboldt“ zur Humboldt-Universität 1810-1949, in: Demandt (Hrsg.): *Stätten des Geistes*, S. 257-278, S. 265.

228 Etwa bereits Siegfried A. Kaehler: *Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800*, München 1927, S. 275-280.

229 Als Beispiel für diese Lesart Eberhard Kessel: *Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität*, in: *Studium Generale* 8 (1955), S. 409-425. – Otto Vossler: *Humboldts Idee der Universität*, in: *Historische Zeitschrift* 178 (1954), S. 251-268.

230 Vgl. exemplarisch Rudolf Freese: *Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Humanitätsidee*, in: Rudolf Hoberg (Hrsg.): *Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts*, Darmstadt 1987, S. 13-52, S. 32.

231 Vgl. Clemens Menze: *Ist die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts gescheitert?*, in: Günter Heintz/Peter Schmitter (Hrsg.): *Collectanea Philologica. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag*, Baden-Baden 1985, S. 381-401, S. 390. – Vgl. ferner Clemens Menze: *Anspruch, Wirklichkeit und Schicksal der Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, in: Schlerath (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt*, S. 55-81.

232 So wurde es in den klassischen Darstellungen Eduard Sprangers und Helmut Schelskys dargestellt. Eduard Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Re-*



Erst in jüngerer Zeit kommt es zu differenzierten Einschätzungen, die der lange Zeit vorherrschenden Lesart, es gebe keinerlei Brüche zwischen dem Philosophen und dem Politiker Humboldt, und seine Universitätspolitik stelle die konsequente „Applikation seiner philosophischen Grundsätze“ dar,<sup>233</sup> in Frage stellen. Jürgen Kost erklärt die aus seiner Sicht erstaunliche Ignoranz angesichts des politischen Scheiterns von Humboldts bildungstheoretischer Konzeption<sup>234</sup> mit der Faszination und Ästhetik seiner freiheitlich-humanitären Bildungsvision. Wenn man dem Gemeinwesen keine eigentliche Zweckhaftigkeit zubillige, so daraus eine politische Position nur sehr schwer zu formulieren: „Da Humboldt den Menschen radikal durch Exklusion bestimmt und der Mensch überhaupt nicht als zoon politikon erscheint, ist es Humboldts Denken zufolge kaum möglich, eine Brücke zwischen privater und öffentlicher Existenz zu schlagen.“<sup>235</sup> Ähnlich kritisch argumentiert auch Hans-Ulrich Wehler, wenn er sich gegen die „überdimensionierte Rolle“ verwahrt, „die Wilhelm v. Humboldt als einem wahren Halbgott der Bildungsreform nicht selten zugeschrieben wird“.<sup>236</sup>

Eine mittlere Position in diesem Diskurs vertritt Heinz-Elmar Tenorth. Zwar ließen sich Humboldts Bildungsreformen kaum noch ungebrochen als unmittelbare politische Zeugnisse seines philosophisch begründeten Gestaltungswillens begreifen, dennoch verdiene Humboldts Leistung als Universitätsgründer allen Respekt, vor allem für seine Tat- und Schaffenskraft und für seine Fähigkeit, sich als freigeistiger Denker auf die Grammatik der Macht im Zentrum Preußens erfolgreich eingelassen zu haben.<sup>237</sup> Frank Becker hat aus systemtheoretischer Perspektive Humboldts Wirken in den Kontext einer Verselbstständigung der Wissenschaft gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eingeordnet. Mit den Kate-

---

form des Bildungswesens, 2. Aufl., Tübingen 1960 (ED 1910). – Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 63-67.

233 Klaus Peter Rippe: Schlag nach bei Humboldt! Gedanken zu einer liberalen Hochschulpolitik, in: Michael Herrmann et al. (Hrsg.): Elfenbeinturm oder Denkfabrik. Ideen für eine Universität mit Zukunft, Zürich 1998, S. 45-54, S. 45. – So auch Dieter Borchmeyer: Weimarer Klassik. Portrait einer Epoche, Weinheim 1994, S. 94.

234 Vgl. Kost: Kulturelle Entwürfe, S. 164.

235 Ebd., 165.

236 Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2, S. 504.

237 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Die Universität zu Berlin. Vorgeschichte und Einrichtung, in: Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1, S. 3-75, S. 67-75.

gorien der Systemtheorie lasse sich sein Wirken in einen allgemeinen gesellschaftlichen Prozess einordnen, womit ihm zwar die Mystifikation genommen, aber seine grundsätzliche Bedeutung für die Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte nicht in Frage gestellt werde.<sup>238</sup> In dergleichen Würdigungen wird ein nüchternerer Grundton angeschlagen, als es frühere Studien mit ihren Glorifizierungstendenzen taten. Auch der Historiker Lothar Gall plädiert für eine prinzipiell positive, gleichwohl distanzierte Gesamtwürdigung: Humboldt habe gerade mit der Universitätsgründung in Berlin dazu beitragen wollen, sämtliche Institutionen des öffentlichen Unterrichts auf Dauer in die „finanzielle und damit indirekt auch in die inhaltliche Autonomie zu entlassen“.<sup>239</sup> In dieser Interpretation waren die Reformansätze eine Akzentuierung seiner Schriften um 1792, die entschieden auf die Zurückdrängung des patriarchalisch-absolutistischen Staates gerichtet waren.

Eine Bewertung der Rolle Humboldts im Kontext der preußischen Bildungsreformen und für die neuere Universitätsgeschichte darf einerseits nicht übersehen, dass viele Reformen bei seinem Amtsantritt bereits vorbereitet worden waren und er sich in erster Linie als deren Ausführer profilieren konnte<sup>240</sup> und andererseits muss ebenso gesehen werden, dass Humboldts Amtsnachfolger Joachim Wilhelm Sövern (1775-1829) und Georg Heinrich Ludwig Nicolovius (1767-1839) sowie Friedrich Schleiermacher (1768-1834) einen nicht unwesentlichen Anteil an den Reformen hatten.<sup>241</sup> Abgesehen davon verselbständigten sich viele Entwicklungen auch: „Der spätere geschichtliche Erfolg der Reform stimmt nur zum Teil mit den Intentionen überein, die 1809/10 im Zentrum der Reformmaßnahmen standen.“<sup>242</sup> Am besten wird man Humboldt wohl gerecht, wenn man seine in den Schriften entfalteten Ideen als motivational handlungsleitend betrachtet, zugleich aber auch eine realpolitische Anpassung an die Verhältnisse im Preußen seiner Zeit in Rechnung stellt.

---

238 Vgl. Frank Becker: Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts, in: Frank Becker (Hrsg.): Geschichte und Systemtheorie. Exemplarische Fallstudien, Frankfurt a. M. 2004, S. 278-302, S. 296-298.

239 Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 164.

240 Vgl. Borsche: Wilhelm von Humboldt, S. 31. – Vgl. zur Vorgeschichte der Gründung kompakt vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin, S. 260-268.

241 Vgl. Geier: Die Brüder Humboldt, S. 263.

242 Vgl. Benner. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 168.

2.3.4 Zur Kontextualisierung Humboldts: Ausgewählte Klassiker des Bildungsdiskurses im Deutschen Idealismus

Humboldts Bildungsideal und die Entwicklung seiner Universitätsidee sind nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in einem spezifischen ideenhistorischen Kontext. Es war die Blütezeit des Deutschen Idealismus, die den jungen Humboldt beeinflusste und es waren weitere Denker, die zur Entwicklung des neuen Universitätsideals jener Zeit beitrugen. Insofern lohnt es, die bildungstheoretischen und universitätspolitischen Ideen einiger ausgewählter Philosophen in der gebotenen Kürze unter die Lupe zu nehmen:

(a) *Immanuel Kant (1724-1804)*: Zu Unrecht wird Immanuel Kants Beitrag in Arbeiten zu Geschichte und Theorie der Universität gerne vergessen.<sup>243</sup> Ohne Zweifel war der junge Humboldt wie alle Gelehrten seiner Zeit stark durch die Schriften des großen Königsberger Philosophen beeinflusst. Mit Kants kopernikanischer Wende zum tätigen Subjekt erhielt auch der Bildungsbegriff eine entscheidende philosophische Sonderstellung. Selbst wenn Kant an der metaphysischen Erneuerung des Bildungsbegriffs nicht teilnahm, leitete sein Denken die grundsätzliche Neufassung alter Schulbegriffe der Scholastik zu einer neuen Schicht lebendiger Weltbegriffe ein.<sup>244</sup> Die in der Schrift „Über Pädagogik“ (1803) – gewissermaßen die Quintessenz von Kants pädagogischen Vorlesungen an der Universität Königsberg<sup>245</sup> – entwickelten Grundannahmen lesen sich fast wie eine wörtliche Blaupause dessen, was Humboldt über die menschlichen Naturanlagen geschrieben hat, die nach Entfaltung und Perfektionierung streben.<sup>246</sup> Ein politisch einflussreicher Aspekt kommt in der in Kants Aufklärungsschrift getroffenen Unterscheidung zwischen dem *öffentlichen* und dem *privaten* Vernunftgebrauch zum Ausdruck.<sup>247</sup> Der Topos des

---

243 So bereits die Kritik bei Günther Bien: Kants Theorie der Universität und ihr geschichtlicher Ort, in: *Historische Zeitschrift* 219 (1974), S. 551-577, S. 551.

244 Vgl. Lichtenstein: Von Meister Eckhart bis Hegel, S. 281.

245 Vgl. Manfred Kühn: *Kant. Eine Biographie*, München 2003, S. 471-472. – Vgl. dazu auch Traugott Weiskopf: *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, Zürich 1970.

246 Vgl. Immanuel Kant: *Über Pädagogik* (1803), AA IX, S. 445-446. Die Belege zu Kant werden nach der klassischen Akademieausgabe zitiert. Immanuel Kant: *Gesammelte Schriften* Bd. 1-22, hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff.

247 Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung* (1784), AA VII, S. 33-42.

„öffentlichen Vernunftgebrauchs“ sollte die politische Philosophie des 20. Jahrhunderts entscheidend inspirieren, so etwa Jürgen Habermas‘ Diskurstheorie<sup>248</sup> und John Rawls‘ politischen Liberalismus<sup>249</sup>. Kants Spätwerk „Der Streit der Fakultäten“ lässt sich als Beitrag zur Wissenschaftsfreiheit lesen.<sup>250</sup> Im Rahmen der klassischen Vier-Fakultäten-Universität wies Kant der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin den Status von staatsabhängigen Institutionen zu, mit dem Argument, dass diese Staatsbeamte und den Klerus ausbildeten. Demgegenüber verfüge einzig die Philosophische Fakultät über wissenschaftliche Reputation. Daher fordert er für die Philosophischen Fakultäten die prinzipielle Freiheit in Forschung und Lehre ein:

„Es muß zum gelehrten gemeinen Wesen durchaus auf der Universität noch eine Fakultät geben, die, in Ansehung ihrer Lehren vom Befehl der Regierung unabhängig, keine Befehle zu geben, aber doch alles zu beurteilen die Freiheit habe, die mit dem wissenschaftlichen Interesse, das ist mit dem der Wahrheit, zu tun hat.“<sup>251</sup>

Der Philosophischen Fakultät allein stehe das Privileg der weitgehenden Autonomie zu, das „freie Urteil“ sei ihr kategorischer Imperativ.<sup>252</sup> Sogar wenn die Philosophische Fakultät zum Schaden der Regierung aktiv werde, müsse die Freiheit ihrer Wissenschaft toleriert werden.<sup>253</sup> Von dieser Korrektivfunktion im Dienste der Wahrheitssuche würden sowohl die oberen Fakultäten als auch das ganze Staatswesen profitieren. Es zeigt sich in dieser Passage wie auch bei Humboldt eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Staat und Politik. Die Lektüre dieser Schrift lässt erahnen, wie viel selbstbewusster die neuen Philosophischen Fakultäten im Vergleich zu den alten Artistenfakultäten auftraten.

(b) *Johann Gottfried Herder (1744-1803)*: Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des Bildungsbegriffs vom mystisch-theologischen Konstrukt

---

248 Hierbei handelt es sich um ein Grundmotiv der gesamten Diskurstheorie und wird insbesondere in Habermas‘ Spätwerk im Kontext seiner Reflexionen zur Rolle der Religion in der Gesellschaft noch einmal dezidiert aufgegriffen. Vgl. Jürgen Habermas: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den „öffentlichen Vernunftgebrauch“ religiöser und säkularer Bürger, in: Jürgen Habermas: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, S. 119-154.

249 John Rawls: Political Liberalism, Columbia 1993.

250 Vgl. Müller: Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, S. 66.

251 Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten (1798), AA VII, S. 19-20.

252 Vgl. ebd., S. 27.

253 Vgl. ebd., S. 28-29.

hin zur humanistischen Kategorie leistete der Kulturphilosoph Johann Gottfried Herder.<sup>254</sup> Herder verstand unter Bildung ähnlich wie Humboldt und Kant ein intrinsisch motiviertes Sich-Selbst-Bilden des Menschen und nicht die von außen gesteuerte Lehre und Erziehung. Bildung wird demnach nicht in theoretischem Schulgehorsam anerzogen, sondern wird durch lebenspraktische Erfahrung geformt.<sup>255</sup> Ausformuliert wurde dieser Gedanke in der Schrift „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ (1774), in der Herder die Bildung als geistig-sittliche Entfaltung des Einzelnen gegenüber der lebensfernen, autoritätshörigen und insofern „kalten“ Aneignung von Wissen verteidigte.<sup>256</sup> Ziel von Bildung ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Menschen. Diese individualistische Bestimmung von Bildung wird bei Herder noch als eine kollektive weiterentwickelt: Bildung bezeichnet nicht nur die lebenspraktische Formung des Einzelnen, sondern ebenso den kollektiven Prozess der Geschichte der Menschheit. Der einzelne Mensch ebenso wie die gesamte Menschheit bringt sich durch Bildung als Subjekt und Objekt von Prozessen, Material und Kraft selbst hervor.<sup>257</sup> In dieser ganzheitlichen Bestimmung ist Bildung für Herder im Prinzip ein Synonym für Aufklärung oder auch Kultur. Herder definierte die *raison d'être* des Menschseins über die (Heraus-)bildung von Humanität.

(c) *Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) und Friedrich Schiller (1759-1805)*: Humboldt war mit den beiden Heroen der Weimarer Klassik persönlich bekannt. Als junger Jurist am Berliner Kammergericht hatte er bereits 1789 in Weimar sowohl Goethe als auch Schiller kennengelernt. Darauf aufbauend entwickelte sich etwa ab Mitte der 1790er ein freundschaftliches Verhältnis zu beiden, das u.a. in einer umfangreichen Briefkorrespondenz dokumentiert ist, die sich über 38 Jahre erstreckte. Anders als Humboldt steht bei Goethe anstelle der Welt die Natur im

---

254 Vgl. zu Leben und Werk allgemein Michael Zaremba: Johann Gottfried Herder. Prediger der Humanität. Eine Biographie, Köln 2002. – Kompakter zur Philosophie Jens Heise: Johann Gottfried Herder zur Einführung, 2. Aufl., Hamburg 2006.

255 Vgl. Johann Gottfried Herder: Journal meiner Reise im Jahr 1769 (Erlangen 1846), Berlin 2013, S. 200.

256 Johann Gottfried Herder: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (Riga 1774), Berlin 2013, S. 15-16.

257 Vgl. Hermann: Pädagogisches Denken, S. 121. – Vgl. Jochen Johannsen: Geschichte als Menschheitsbildung. Johann Gottfried Herders historische Anthropologie und die ausgeweitete Moderne, Witten/Herdecke 2004, S. 27.

Zentrum seines Bildungsverständnisses.<sup>258</sup> Bildung wird von Goethe zum Ideal der moralischen Erziehung des Menschen erhoben und steht für ihn im Mittelpunkt würdevollen menschlichen Strebens: „auf eigene moralische Bildung los zu arbeiten, ist das Einfachste und Tulichste, was der Mensch vornehmen kann.“<sup>259</sup> Bildung bedeutete bei Goethe eine auf die ganze Person gerichtete Harmonievorstellung, die sich nicht nur auf Geist und Seele, sondern auch auf Äußerlichkeiten wie Gestalt, Auftreten und Rhetorik bezog.<sup>260</sup> Über diese grundsätzlichen Bestimmungen hinaus widmete Goethe dem Bildungsthema den bis heute vielleicht wichtigsten Entwicklungsroman der deutschen Literaturgeschichte: Wilhelm Meisters theatralische Sendung, Lehrjahre und Wanderjahre.<sup>261</sup> Darin wird Bildung als ganzheitlicher, lebensweltlicher Formungsprozess, der weit über die Unterweisung an Schulen und Hochschulen hinausweist, beschrieben: „[A]lles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.“<sup>262</sup>

Friedrich Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) schlagen wiederum gänzlich andere Töne an.<sup>263</sup> Passagenweise lesen sie sich außerordentlich düster und atmen den historischen Geist enttäuschter Erwartungen angesichts der Folgen der Französischen Revolution.<sup>264</sup> Hier erfährt der Bildungsbegriff eine tieftraurige Reflexion. An die Stelle von enthusiastischem Bildungspathos tritt bei Schiller eine pessimistische Grundhaltung: Harmonische Bildung ist nur noch um den Preis der Isolation aus dem gesellschaftlich-politischen Zusammenleben zu haben. Der einzige Ausweg angesichts politisch-gesellschaftlicher Verwerfungen besteht für Schiller im Rückzug ins Ästhetische. Allein die

---

258 Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: Morphologie, in: Goethe. Werke, Kommentare und Register, Hamburger Ausgabe, Band 13, 12. Aufl., München 2002, S. 53.

259 Johann Wolfgang von Goethe: Dichtung und Wahrheit, 4. Teil, 16. Buch, in: Goethe. Werke. Hamburger Ausgabe, Band 10, 12. Aufl., München 2003, S. 88.

260 Diese harmonische Konstruktion war Rudolf Vierhaus zufolge dafür verantwortlich, dass Goethes Bildungsbegriff stärker in das deutsche Bildungsbewusstsein eingehen sollte als derjenige Herders. Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 518.

261 Johann Wolfgang von Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96), in: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3669>.

262 Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre, 7. Buch, 1. Kapitel.

263 Vgl. grundsätzlich Hans-Georg Pott: Kultur als Spiel, Geselligkeit und Lebenskunst. Schillers *Ästhetische Briefe* und das humanistische Bildungsprogramm der Aufklärung, in: Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.): Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 13-27.

264 Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Band 17, Stuttgart/Berlin 1820, S. 236-237.

Dichtkunst vermag es in seinen Augen, „die getrennten Kräfte der Seele“ wieder zu vereinen; sie ist es, „welche Kopf und Herz, Scharfsinn und Witz, Vernunft und Einbildungskraft in harmonischem Bunde beschäftigt, welche gleichsam den ganzen Menschen in uns wieder herstellt.“<sup>265</sup> Nur die Kunst kann das Schicksal des Menschen noch retten, das die Politik in Ungnade gebracht hat. Es findet sich hier eine Wurzel des antipolitischen und bildungskritischen Diskurses, wie er später von Friedrich Nietzsche aufgegriffen werden sollte.

(d) *Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)*: Fichte wurde 1810 auf den Lehrstuhl für Philosophie an der von Humboldt mitgegründeten Berliner Universität berufen und amtierte ab 1811 als deren erster frei gewählter Rektor.<sup>266</sup> Auf welchem hohen Podest Fichte die universitäre Bildung hebt, wird in seiner Antrittsrede deutlich. Fichte bezeichnet darin die „akademische Freiheit“ als den „eigentlich belebende[n] Odem“ und als die „himmlische Luft“ der Universität.<sup>267</sup> An keiner Universität der Welt könne man sich auf diese Freiheit mehr verlassen als an der frisch gegründeten Berliner Anstalt.<sup>268</sup> Die einzig mögliche Bedrohung könne nur vom ökonomischen Diktat her rühren.<sup>269</sup> Es kommt hier zweierlei zum Tragen: erstens die stark idealisierte Sicht auf universitäre Bildung und zweitens das ausgeprägte Sonderbewusstsein der Humboldt'schen Berliner Neugründung. Gleichzeitig steht Fichte für ein proto-nationalistisch eingefärbtes Bildungsverständnis. Seine berühmtesten *Reden an die deutsche Nation* (1806/1807), die er im Winter 1807/08 im von französischen Truppen besetzten Berlin als Privatvorlesungen hielt, lesen sich als Versuch, eine kulturphilosophische Fundierung für die im Gefolge der Niederlage gegen die napoleonischen Truppen erwachte Nationalbewegung zu liefern. Fichte betrachtete das Bildungs- und Erziehungswesen als das einzige Instrument zum Erhalt der deutschen Nation.<sup>270</sup> Vor diesem Hintergrund sind

---

265 Friedrich Schiller: Ueber Bürgers Gedichte (Aus der Allgemeinen Literaturzeitung vom Jahre 1791), in: Schillers Sämtliche Werke in einem Bande, hrsg. vom Göttinger Verlag Stuttgart/Tübingen 1840, S. 1231-1235, S. 1231.

266 Vgl. grundsätzlich zu Leben und Werk Karsten Schröder-Amtrup: Johann Gottlieb Fichte. Leben und Lehre. Ein Beitrag zur Aktualisierung seines Denkens und Glaubens, Berlin 2012.

267 Vgl. Johann Gottlieb Fichte: Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit, Berlin 1812, in: Reinhard Lauth et al. (Hrsg.): Johann Gottlieb Fichte. Werke 1808-1812, Stuttgart 2005, S. 355-375, S. 357.

268 Vgl. Fichte: Über die einzig mögliche Störung, S. 357.

269 Vgl. ebd., S. 368-370.

270 Vgl. zu diesen Zusammenhängen auch Helmut Seidel: Johann Gottlieb Fichte zur Einführung, Hamburg 1997, S. 127.

seine Einlassungen zur Bildung zu verstehen: „[...] eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als einziges Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe.“<sup>271</sup> Mehr noch: Die deutsche Nationalerziehung sei die „dermalen sich einzig aufdringende Form der deutschen Vaterlandsliebe“ mit dem Ziel der „Verbesserung und Umschaffung des gesamten Menschengeschlechts[...]“.<sup>272</sup> Passagen wie diese begründeten Fichtes Ruf als Vordenker des Nationalismus; seine deutschtümelnden Einlassungen wurden in der Rezeption später häufig auf einen radikalen Nationalismus verkürzt und begründen seinen Ruf als „Erzieher zum Deutschtum“<sup>273</sup> und als Ikone späterer völkisch-nationalistischer Bewegungen. Es wäre jedoch verkürzt, Fichtes Bildungskonzept als ausschließlich nationalistisch zu verstehen, da es ihm im Kern um vernünftige Sittlichkeit ging und er sich einen ethischen Universalismus durchaus bewahrte.<sup>274</sup> Politisch läuft Fichtes Bildungskonzeption ähnlich wie bei Hegel auf eine neue Form von Staatsmetaphysik hinaus. Ganz anders als die individualistische und latent bis offen staatskeptische Bildungskonzeption Humboldts wird von Fichte ein staatszentriertes, sogar staatsbegründendes Bildungskonzept vertreten.

(e) *Friedrich Schleiermacher (1768-1834)*: Schleiermacher war in seiner Funktion als Direktor der Wissenschaftlichen Deputation der Sektion des Kultus und Unterrichts einer der wichtigsten Berater Humboldts in dessen kurzer Periode als preußischer Bildungsreformer.<sup>275</sup> Er legte 1808 eine noch an seiner früheren Wirkungsstätte in Halle ausgearbeitete Schrift vor, in die seine Überlegungen zur Neugründung der Berliner Universität einfließen.<sup>276</sup> Schleiermacher steht für den konservativen Zweig der preußischen Bildungsreformer. Seine Bildungskonzeption ist gänzlich auf das Ziel hin geordnet, den Menschen durch ethisch-moralische Grundsätze in

---

271 Johann Gottlieb Fichte: Erste Rede. Vorerinnerungen und Uebersicht des Ganzen, in: Johann Gottlieb Fichte: Fichtes Reden an die deutsche Nation (1808), bearb. von Samantha Nietz, Hamburg 2013, S. 7-28, S. 21.

272 Johann Gottlieb Fichte: Elfte Rede. Wem die Ausführung dieses Erziehungsplanes anheimfallen werde, in: Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 232-254, S. 232.

273 So der Buchtitel bei Ernst Bergmann: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum, Leipzig 1915.

274 Vgl. Andreas Brandt: Weltbürgertum und Nationalidee in Fichtes Bildungskonzept, in: Stolzenberg/Ulrichs (Hrsg.): Bildung als Kunst, S. 59-68, S. 67-68.

275 Vgl. grundsätzlicher Hermann Fischer: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Berlin 2001, S. 91.

276 Friedrich Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende, Berlin 1808.



der Erziehung auf das Leben vorzubereiten.<sup>277</sup> Anders als Fichte macht sich Schleiermacher wie Humboldt für eine zurückhaltende Rolle des Staates in bildungspolitischen Fragen stark. Zum Stellenwert der Universitäten im deutschen Bildungssystem vertritt er jedoch eine dezidiert andere Auffassung als Humboldt. Im Gegensatz zu dem von Humboldt formulierten Ideal der Einheit von Forschung und Lehre an der Universität plädierte Schleiermacher dafür, die Forschung in die Akademien auszulagern, um die Lehrfunktion der Universitäten zu stärken.<sup>278</sup> Zu lernen, wie man neue Erkenntnisse generiert, darin bestand für Schleiermacher die vornehme Aufgabe der Universitäten.<sup>279</sup> Sie sollten zwischen Schulen und Akademien angesiedelt sein, zwischen Grundlegung und Vollendung des Bildungssystems.<sup>280</sup> Insofern übernehmen sie eine Scharnierfunktion, stehen allerdings nicht wie bei Humboldt an der Spitze des Bildungssystems. Wie die Rolle Schleiermachers für die Entwicklung der Idee universitärer Bildung in der deutschen Geistesgeschichte und sein politisches Wirken zu bewerten ist, dazu hat die Forschung unterschiedliche Urteile gefällt: Herwig Blankertz' Interpretation zufolge trug Schleiermacher den grundsätzlichen Sinn von Humboldts Bildungsreformen durchaus mit, der ihr zugrunde liegenden doktrinären Radikalität sei er jedoch stets reserviert gegenüber geblieben.<sup>281</sup> Nach Jürgen Mittelstraß setzten sich „Schleiermachers Halbheiten“ gegenüber „Humboldts und Fichtes Visionen“ durch, sodass die Universität ihren institutionellen Ort zwischen der Schule und den Akademien finden sollte, wodurch das Humboldt'sche Programm zu einer „Universitätsreform wider Willen“ geworden sei.<sup>282</sup>

(f) *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770-1831): In Hegels Bildungstheorie<sup>283</sup> finden sich sowohl Anknüpfungspunkte an Humboldt als auch Überlegungen, die sich von jenen Humboldts deutlich abgrenzen. Sehr

---

277 Vgl. allgemein zur Pädagogik Schleiermachers Stephanie Bermges: Die Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur romantischen Bildungskonzeption Friedrich Schleiermachers, Frankfurt a. M. 2010.

278 Vgl. Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, S. 53.

279 Vgl. ebd., S. 39.

280 Vgl. ebd., S. 27-30.

281 Vgl. Blankertz: Geschichte der Pädagogik, S. 114.

282 Vgl. Mittelstraß: Zukunft der Wissenschaft, S. 19.

283 Vgl. grundsätzlich Otto Pöggeler: Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang, in: Friedhelm Nicolin/Otto Pöggeler (Hrsg.): Hegel-Studien, Band 15, Bonn 1980, S. 241-269. – Thomas Sören Hoffmann: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik, Wiesbaden 2004. – Vgl. kompakt und noch immer lesenswert Nikolaus Lobkowicz: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in: Gebhardt (Hrsg.): Die Revolution des Geistes, S. 101-129.

ähnlich ist Hegel Humboldt, wenn er sich gegen die Perspektive wendet, Bildung zweckbefreit zu definieren.<sup>284</sup> In einem geradezu klassischen dialektischen Gedankenmotiv begründet Hegel die Dichotomie zwischen der Individualstruktur des Ichs und der Kollektivstruktur der allgemeinen Sittlichkeit als Grundlage jeder Bildung.<sup>285</sup> Dies erinnert stark an Humboldts Bildungsdefinition als „Verknüpfung des Ichs mit der Welt“. Gänzlich abweichend von Humboldt äußert sich Hegel wiederum in den politischen Bezügen seiner Bildungskonzeption. Plädierte Humboldt für eine zurückgenommene Rolle des Staates, so begreift Hegel den Staat als die Organisationsform des geistigen Individuums „Volk“.<sup>286</sup> Die Bildung des Individuums läuft auf die Einordnung in Staat und Gesellschaft, in Hegels Worten: auf die Eingliederung in die Kette des größeren politisch-gesellschaftlichen Zusammenhangs hinaus. Die Systematik des Staatsrechts in Hegels Rechtsphilosophie zielt auf das übergeordnete Ziel ab, über die Bildung eine Integration des Individuums in die Ordnung von Staat und Gesellschaft zu erzielen.<sup>287</sup> Dietrich Benner und Stephanie Hellekamps haben darauf hingewiesen, dass es zwar durchaus gerechtfertigt ist, Hegel als Vertreter einer auf den Staat ausgerichteten Bildung zu charakterisieren, seine Konzeption aber nicht „schlicht staatstragend“ geblieben sei, da sie durchgängig auf die Idee der Freiheit bezogen sei und auch Privatinteressen als Teil des Gemeinwohls reflektiere.<sup>288</sup> Ernst Lichtenstein deutet Hegels Reflexionen als eine Art Kulminationspunkt in der Geschichte der Bildungsphilosophie: vom Pathos des Genetischen und Entwicklungshaften über die Elemente des Verweilens und der Unruhe bis hin zur Arbeit des Geistes greife Hegels Bildungstheorie auf der einen Seite klassische Motive früherer Denker seit Meister Eckhart ebenso auf, wie sie den Weg für die moderne Bildungskritik vorbereitet und die Kategorien von späteren Bildungstheoretikern wie Friedrich Nietzsche, Arnold Gehlen und Theodor W. Adorno

---

284 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Grundlinien einer Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft, in: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert, Red. E. Moldenhauer und K.M. Michel, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1970, S. 344 (§ 187).

285 Vgl. ebd.

286 Vgl. ebd., S. 343 (§ 187).

287 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Rede zum Schuljahrsabschluß am 14. September 1810, in: Hegel: Werke in 20 Bänden, Bd. 4, S. 327-343, S. 332. – Vgl. Krautkrämer: Staat und Erziehung, S. 182.

288 Vgl. Dietrich Benner/Stefanie Hellekamps: Staatspädagogik/Erziehungsstaat, in: Benner/Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 946-970, S. 963-964.

vorgeprägt habe.<sup>289</sup> Hegels Bildungstheorie ist insofern als „Höhepunkt und zugleich auch Abschluß der klassischen Bildungskonzeption“<sup>290</sup> zu verstehen.

### 2.3.5 Die politischen Implikationen der aufklärerisch-humanistischen Bildungsidee

Bevor die Entwicklung von Bildung und Universität im 19. und 20. Jahrhundert weiterverfolgt wird, empfiehlt es sich, die Konturen der humanistisch-aufklärerischen Bildungsidee mit Blick auf ihre politischen Implikationen zusammenzufassen. Die folgenden acht übergreifenden Tendenzen stellen in ihrer Summe das ideentheoretische Erbe der Aufklärung und des Deutschen Idealismus dar, das dem theoretischen Diskurs und der politischen Praxis universitärer Bildung in Deutschland seine moderne Prägung gegeben hat:

(1) *Ich-Welt-Verhältnis*: Ein zentrales wiederkehrendes Element im Bildungsdiskurs von Kant über Goethe und Herder bis hin zu Schleiermacher, Humboldt und Hegel ist das Verhältnis zwischen Individuum und Welt. Die Grunderkenntnis, dass Bildung sich im Aneignungsprozess der ihn umgebenden Welt durch den Menschen vollzieht, ist ein wichtiges Grundmotiv, das Konsequenzen für unseren heutigen Bildungsbegriff hat. Freiheit, Vernunft und Mündigkeit sind die anthropologischen Eigenschaften, die dem Menschen zugeschrieben werden und die ihn zur Bildung befähigen. Als weiteres Element kommt eine latente Spannung im Prozess des Sich-Bildens zum Ausdruck, der zwischen dem anstrengenden und disziplinierenden Schulungs- und Kathedergehorsam auf der einen Seite (etwa bei Hegel beschrieben) und der lebenspraktischen Erfahrung auf der anderen Seite (etwa bei Herder ausformuliert) oszilliert.

(2) *Bildung und Perfektionismus*: Damit verbunden ist der mehrfach betonte bildungstheoretische Perfektionismus, der eine Verbesserung und Vervollkommnung der moralischen und praktischen Dispositionen des Menschen durch Bildung in Aussicht stellt. Hierin ist die Bildungsphilosophie der Aufklärung in die zeitgenössisch verbreitete anthropologische

---

289 Vgl. Lichtenstein: Von Meister Eckhard bis Hegel, S. 298. – Auf den Status als Vorläufer der modernen Bildungskritik verweist auch Jürgen-Eckhardt Pleines: Studien zur Bildungstheorie, Darmstadt 1989, S. 174-175.

290 Georg Jäger/Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogisches Denken, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, S. 71-103, S. 80.

Prämisse eines zu unendlicher Vervollkommnung fähigen Menschen eingebettet.<sup>291</sup> Die Erweiterung theoretischen Wissens auf allen Gebieten soll mit der praktischen Fortentwicklung gesellschaftlich-politischer Lebensverhältnisse einhergehen – so könnte man ein zentrales Credo der Aufklärung zusammenfassen. Das qualitativ Neue an diesem Bildungsdenken besteht in dessen Ausrichtung auf die Zukunft: Der gesellschaftlichen Zustand soll nicht bloß reproduziert, sondern verbessert werden.<sup>292</sup> In vielen Schriften findet sich ein fast schon „moralisch überhöhtes Verständnis von Bildung“<sup>293</sup> als allseitiger Entfaltung menschlicher Potentiale. Für Thomas Nipperdey gewann Bildung gar den „Charakter eines Glaubens, einer säkularen Religion“<sup>294</sup> und Lothar Gall spricht von einer wahren „Bildungsreligion“<sup>295</sup>, der die Zeitgenossen huldigten. Nicht von ungefähr liefen viele der Bildungskonzepte der Aufklärung und des Deutschen Idealismus auf anspruchsvolle und häufig letzten Endes utopische Ideale hinaus.

(3) *Bildung vs. Staat*: In vielen der referierten Schriften wird das spannungsreiche Verhältnis zwischen Bildung und Staat problematisiert: Mit Ausnahme Schillers waren sich alle Denker einig, dass Bildung gleichermaßen auf Gesellschaft und Individualität ziele – kontrovers war allerdings die Frage nach dem Menschen in seiner Rolle als Bürger. Diese Frage blieb ebenso umstritten wie die Bestimmung der Rolle des Staates. Während Fichtes und Hegels Bildungskonzepte in eine dezidierte Staatsmetaphysik eingelassen sind, erweisen sich Humboldts Liberalismus ebenso wie Goethes und Schillers Ästhetik als latent bis offen staatsfeindlich. Während die einen dem Staat eine zentrale Rolle bei der Organisation von Bildungsprozessen zuweisen, mitunter sogar keinerlei Bildung außerhalb des staatlichen Kontexts gelten lassen wollen, würden die anderen Bildung am liebsten gänzlich individuell gestalten bzw. allein im künstlerisch-ästhetischen Bereich verorten. Die Spannung zwischen Bildung als autonomer Wahrheitssuche des Individuums einerseits und notwendigerweise funktionellen Aspekten bei der Organisation von Bildung durch den Staat

---

291 Vgl. ebd., S. 73.

292 Vgl. ebd.

293 Barbara Stollberg-Rielinger: Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 1-32, S. 1.

294 Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983, S. 59.

295 So Lothar Gall: Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft, München 1993, S. 98-99.

andererseits ist in den aufklärerischen Schriften vielfach mit Händen zu greifen.

(4) *Volksbildung vs. elitärer Anspruch*: Ungefähr in der Periode zwischen 1770 und 1830 entwickelte sich „Bildung“ Ernst Lichtenstein zufolge zu einem „Leitbegriff eines in der geschichtlichen Situation des Übergangs zu einer offenen Gesellschaft sozial ermöglichten Ideals geistiger Individualität, freier Geselligkeit und ideennormativer Selbstbestimmung einer bürgerlichen Oberschicht, der ‚Gebildeten‘.“<sup>296</sup> Damit ist der elitäre Charakter und Anspruch des aufklärerischen Bildungsbegriffs als ein weiteres Charakteristikum bezeichnet. Seinen zögerlichen Eingang in die Umgangssprache verdankte der Begriff vor allem zwei miteinander verbundenen Entwicklungstendenzen: erstens dem Ausbau eines institutionalisierten Erziehungs- und Bildungswesens sowie zweitens dem Diskurs über „Bildung als sozialen Status verleihenden Besitz“.<sup>297</sup> So ist die ökonomische Komponente, konkret das Problem der Finanzierung von Bildung u.a. bei Kant und bei Humboldt thematisiert worden. Bildung kann insofern als Instrument zur Herstellung der *égalité des conditions* betrachtet werden, die ein zentrales politisches Ziel der europäischen Aufklärung darstellte.

Das mit dem Bildungsbegriff verbundene gleichheitsorientierte politische Programm umschreibt jedoch nur eine Seite der Medaille. Die sogenannten „Gebildeten“ stellten einen neuen Sozialtypus dar, der sich über einen diffusen Kanon an Wissen und Werten sowie über spezifische Kommunikations-, Habitus- und Verhaltensformen definierte.<sup>298</sup> Dies schloss von Anfang an ein gewisses elitäres Bewusstsein und eine Bevormundung des „gemeinen Haufes“ (Mendelssohn), d.h. des einfachen Volkes, mit ein.<sup>299</sup> Es wurde darüber diskutiert, ob es „jetzt rathsam [sei], die niede-

---

296 So Lichtenstein: *Bildung*, S. 922.

297 Vgl. Vierhaus: *Bildung*, S. 509.

298 Vgl. hierzu Rudolf Vierhaus: *Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland*, in: Rudolf Vierhaus: *Deutschland im 18. Jahrhundert*, Göttingen 1987, S. 167-182. – Hans-Erich Bödeker: *Die „gebildeten Stände“ im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale*, in: Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 4, S. 21-52.

299 Vgl. dazu Anne Conrad et al. (Hrsg.): *Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert*, Hamburg 1998. – Vgl. ferner Holger Böning/Reinhart Siegert (Hrsg.): *Volksaufklärung. Bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850*. 2 Bde. Stuttgart 1990ff. – Rudolf Vierhaus (Hrsg.): *Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns*, Tübingen 1992.

ren Volksklassen aufzuklären“.<sup>300</sup> Der Philosoph und Politiker August Wilhelm Rehberg (1757-1836) notierte: „Die Bildung der größern Volksklassen [...] ist überhaupt unnatürlich. Die Art von sittlicher Bildung, welche dadurch hervorgebracht werden kann [...], schickt sich nicht für den, der die Bildung zu seinen Geschäften auf einem anderen Wege erhalten hat.“<sup>301</sup> Bei allem aufklärerischen Pathos ist die soziale Rolle der Gebildeten daher als janusgesichtig zu bezeichnen: In Kooperation mit der weltlichen und geistlichen Obrigkeit nutzten die gebildeten Eliten ihre Stellung zur Intensivierung der Kontrolle über die Untertanen, die zweifellos der geistigen Haltung einer, wenn auch wohlwollenden, so doch paternalistischen Herablassung entsprang.<sup>302</sup> Viele der emphatischen Ideen von Bildung wurden in einem ebenso exklusiven wie überschaubaren Zirkel von gut situierten und mit Geburtsprivilegien ausgestatteten Literaten, Dichtern und Philosophen debattiert und vermochten in der breiten Bevölkerung kaum eine Wirkungskraft zu entfalten.

(5) *Bildung und „Nationalerziehung“*: Eine weitere politisch bedeutsame Tendenz drückt sich in dem Bedeutungszugewinn der „Nationalerziehung“ aus, die man heute als „politische Bildung“ bezeichnen würde. Die Vorteile der Bildung breiter Bevölkerungsschichten wurden vor allem im Sinne eines Bollwerks „gegen revolutionäre Grundsätze und Ruhe störende Absichten“<sup>303</sup> gesehen. Auch hier ist der Einfluss der Französischen Revolution präsent. Interessanterweise schwingt darin kein befreiender, sondern eher ein sedierender Unterton mit: Die Nationalerziehung sollte nicht zur Emanzipation der Bürger beitragen, sondern die Bürger eher ruhig halten und von umstürzlerischen Überlegungen fernhalten. Rudolf Vierhaus benennt vier Tendenzen des Gedankens der Nationalerziehung in dieser Zeit: (1) ein erkennbares soziale Interesse der Gebildeten; (2) die Aufstellung staatlich institutionalisierter Lehrpläne; (3) die Instrumentalisierung von Bildung für politische Ziele sowie (4) das Interesse der Regierenden an ebenso verständigen wie gehorsamen Untertanen.<sup>304</sup> Dass

---

300 Vgl. Johann Ludwig Ewald: Ist es jetzt rahtsam, die niederen Volksklassen aufzuklären?, Leipzig 1800.

301 August Wilhelm Rehberg: Historische Untersuchungen über die Französische Revolution: nebst kritischen Nachrichten von den merkwürdigsten Schriften, welche in Frankreich erschienen sind, Bd. 1, Hannover 1793, S. 211.

302 Vgl. Stollberg-Rielinger: Politische und soziale Physiognomie, S. 2.

303 Christian Daniel Voss: Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfnis unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit, Bd.1, Halle 1799, S. 91.

304 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 525.

die Fokussierung der Nationalerziehung auch in die ersten Frühformen eines deutschtümelnden Nationalismus mündeten, ist anhand der Schriften Fichtes verdeutlicht worden. Hier wie an anderen Stellen wurde Bildung als ein potentielles Instrument zur „Genesung“ der deutschen Nation nach der Niederlage gegen die napoleonischen Besatzungstruppen und dem damit verbundenen Ende des Alten Reiches gesehen.<sup>305</sup>

(6) *Geisteswissenschaften und Wissenschaftsfreiheit*: Die von Humboldt geprägte und zum Topos erhobene Forderung nach „Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit“ griff in gewisser Weise auf die monastischen Wurzeln der mittelalterlichen Universität zurück. In ihr kam der kontemplative, von unmittelbarem Nutzen und Zweckhaftigkeit befreite Grundcharakter von Bildung zum Ausdruck. Die für die Wurzeln universitärer Bildung im Mittelalter typische Organisationsform von Genossenschaften spiegelte sich in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden unter dem Rubrum der Einheit von Forschung und Lehre als institutionelles Grundprinzip des Humboldtianischen Universitätsideals wieder. In den Augen von Rudolf Vierhaus ist die Zusammengehörigkeit von Bildung und Geist sowie ihre inhaltlich geschichtliche Bedingtheit von niemandem klarer definiert worden als von Hegel.<sup>306</sup> Nicht nur Hegel, sondern auch Herder, Humboldt und andere Bildungstheoretiker legten die Grundlagen für die Entfaltung der Geisteswissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert als Kernelement des universitären Bildungssystems, das wir heute kennen.<sup>307</sup>

(7) *Bildungskritik*: In der Aufklärung liegen die Wurzeln eines dezidiert bildungskritischen Diskurses, der später von Friedrich Nietzsche und Theodor W. Adorno fortgesetzt und entfaltet werden sollte. Vereinzelt Hinweise darauf finden sich bei Schiller oder auch bei Hegel. In einem unter Pseudonym in der Zeitschrift „Annalen der leidenden Menschheit“ erschienen Artikel wird argumentiert, dass keine andere Bildung gestattet sei als jene „die in jedem einzelnen Menschen von innen heraus, nach Maaßgabe seiner eigenthümlichen Kräfte geschieht. – Allein der Despotismus forderte Automaten; – und Priester und Leviten waren fühllos

---

305 Vgl. hierzu im Kontext Volker Kronenberg: Patriotismus in Deutschland. Perspektiven für die weltoffene Nation, 3. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 109-140.

306 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 535.

307 Vgl. mit Bezug zur Wissenschaftsfreiheit auch Rüdiger vom Bruch: Wissenschaftsfreiheit in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, in: Müller/Schwinges: Wissenschaftsfreiheit, S. 69-92, S. 73-74.

genug, sie ihm aus Menschen zu schnitzen.“<sup>308</sup> Der Autor argumentiert darin – ganz im Gegensatz zum späteren Erbe der Aufklärung –, dass staatliche Bildung in tyrannischen Regimen von herrschaftsnahen Paladinen durchgesetzt werde und so zur Unfreiheit des Menschen beitrüge, wohingegen wahre Bildung nur auf natürlichem Wege und von innen heraus kommen könne, mithin weder politisch noch öffentlich durchgesetzt werden dürfe. Das Umschlagen der Französischen Revolution in einen modernen Despotismus nährte diesen bildungskritischen Diskurs: Die „Verdächtigung der Bildung [...] blieb fortan eine Komponente im Kampf der politischen Meinungen, aber auch in der Auseinandersetzung über die Richtung staatlicher Bildungspolitik.“<sup>309</sup> Dieser Bildungskritik setzten die Bildungsbefürworter eine Unterscheidung zwischen falscher und wahrer Bildung bzw. Aufklärung entgegen. Wahre Bildung und Aufklärung verhindere revolutionäre Verwerfungen und begünstige maßvolle Reformorientierung bei Regierenden und Regierten.<sup>310</sup> Insofern spiegelt sich in der Debatte um die politischen Implikationen von Bildung im Zeitalter der Aufklärung ein weiteres spezifisch deutsches geistesgeschichtliches Grundmotiv wider: die traditionelle Skepsis gegenüber Revolutionen sowie die damit verbundene Präferenz für obrigkeitsstaatlich orchestrierte maßvolle Reformbestrebungen.<sup>311</sup> Dass Bildung mit Ordnung identifiziert wurde, ist ein klassisch deutsches Denkmuster, das im Bürgertum das gesamte 19. Jahrhundert hindurch erhalten bleiben sollte.<sup>312</sup>

(8) *die Rolle Humboldts*: Abschließend bleibt noch die Bedeutung Wilhelm von Humboldts im Abgleich mit den anderen hier behandelten Bildungsphilosophen zu würdigen. Während Goethe und Herder ihre Bildungskonzepte stark an den Naturbegriff zurückbanden, wurde der Bildungsbegriff von Fichte und Hegel stärker auf die Kategorie des Geistes bezogen. Humboldt steht quer zu diesen beiden gegenläufigen Positionen, da er seinen Bildungsbegriff weder an die Natur noch an den Geist an-

---

308 Philantrophes (Pseudonym): Ist Mangel an Systems-Religion Ursache der Unsittlichkeit, in: *Annalen der leidenden Menschenheit* 2 (1796), S. 219-234, S. 224.

309 Vierhaus: *Bildung*, S. 522-523.

310 Vgl. ebd., S. 523.

311 Vgl. dazu im Kontext Klaus Hildebrand: *Der deutsche Eigenweg. Über das Problem der Normalität in der modernen Geschichte Deutschlands und Europas*, in: Manfred Funke et al. (Hrsg.): *Demokratie und Diktatur. Geist und Gestalt politischer Herrschaft in Europa*. Festschrift für Karl Dietrich Bracher, Bonn 1987, S. 15-34, S. 27.

312 Vgl. Vierhaus: *Bildung*, S. 523.



lehnt. Wo andere von Geist oder Natur sprechen, ist es bei Humboldt die Terminologie „Welt“, auf die er seine individualistisch-liberale Bildungsphilosophie hin orientiert. In dieser Hinsicht entwirft er einen praktischer und politischer ausgelegten Bildungsbegriff als andere Denker. Dieser Aspekt, seine von Spannungen durchzogene Einschätzung zur Rolle des Staates wie auch die von ihm verkörperte Doppelrolle als Bildungsdenker und -praktiker machen ihn aus politologischer Perspektive zu einer besonders interessanten Person.

Nicht nur mit Blick auf den Bildungsbegriff nimmt Humboldt eine Sonderrolle ein, sondern auch in Bezug auf die Idee der modernen Universität. Anders als andere Überlegungen, die die Universitäten eher als nationale Erziehungsanstalten (Fichte) oder als abgeschlossenen Raum zur Vorbereitung für die Akademien (Schleiermacher) betrachteten, ging es Humboldt im Einklang mit den von ihm aufgestellten Idealen in neuhumanistischer Intention darum, den Menschen zur Selbstbildung seiner von der Natur aus mitgegebenen Anlagen zu befähigen<sup>313</sup> und die höchste Institution im Bildungswesen genau diesen Bedürfnissen anzupassen. Dieser Befund wird nicht durch die Tatsache geschmälert, dass, was den Einfluss des Staates bei der Bildungspolitik angeht, die hegelianische Staatsphilosophie die folgende deutsche Bildungsgeschichte stärker geprägt haben dürfte als Humboldts notorischer Staatsskeptizismus. Humboldt steht trotz aller berechtigten Kritik und bei aller notwendigen Differenzierung des sich um ihn webenden Mythos im Zentrum des bildungs- und universitätstheoretischen Diskurses und bildet ein wichtiges Scharnier zwischen der Zeit vor ihm und der Zeit nach ihm. Es ist vor allem seiner Idealsetzung des Bildungsbegriffs geschuldet, dass dieser im 19. Jahrhundert zum politischen Zielbegriff und Programm wurde.<sup>314</sup> In der ideenhistorischen Rekonstruktion universitärer Bildung im 19. Jahrhundert wird daher die kritische Überprüfung des tatsächlichen Einflusses von Humboldts Universitätsreformen eine wichtige Rolle spielen.

---

313 Vgl. vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin, S. 264.

314 Vgl. Lichtenstein: *Bildung*, S. 926.

## 2.4 Bildung und Universität im „langen 19. Jahrhundert“

„Wo kam die schönste Bildung her/  
und wenn sie nicht vom Bürger wär?“  
Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Der Bildung kam im Deutschland des 19. Jahrhunderts in politischer wie in sozialer Hinsicht eine neue, bis dato nicht gekannte Bedeutung zu. Unter dem Einfluss der Französischen Revolution griffen Verstaatlichungs-, Verbürgerlichungs- und Rationalisierungsprozesse ineinander und prägten die moderne Beziehung von Staat und Bildung in Deutschland.<sup>315</sup> Karl-Ernst Jeismann hat die sogenannte „Franzosenzeit“ als die „Inkubationszeit des deutschen Bildungswesens des 19. Jahrhunderts“<sup>316</sup> bezeichnet. Die Bildung wurde zur Grundlage des modernen Staatswesens erhoben und die Universitäts- und Schulreformen in Preußen als Herzstück des Stein-Hardenberg'schen Reformprogramms wurden zu einem Vorbild für weitere Reformanstrengungen in anderen Bereichen. Diese Prozesse sollen im Folgenden sowohl sozialgeschichtlich als auch institutionenkundlich reflektiert werden, wobei die ab Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzende Politisierung von Bildung und Universität einen besonderen Stellenwert einnehmen wird.

### 2.4.1 Bildung im „bürgerlichen“ 19. Jahrhundert

War der bis in das 18. Jahrhundert hinein noch nicht sonderlich verbreitete Bildungsbegriff durch die oben dargelegten klassischen Schriften hoffähig gemacht worden, avancierte er im 19. Jahrhundert zur intellektuellen Leitkategorie. In nahezu allen einschlägigen Lexika und Enzyklopädien fand der Begriff in den jeweiligen Vorworten Erwähnung.<sup>317</sup> Der Neuhumanismus prägte dem deutschen Bildungsverständnis nachhaltig seinen Stempel auf, und hierbei vor allem die Rezeption der deutschen Klassik

---

315 Vgl. Winfried Speitkamp: Staat und Bildung in Deutschland unter dem Einfluß der Französischen Revolution, in: *Historische Zeitschrift* 250 (1990), S. 549-578, S. 552-562.

316 Karl-Ernst Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, in: Berg et al. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, S. 1-21, S. 3.

317 Vgl. Ulrike Spree: *Das Streben nach Wissen. Eine vergleichende Gattungsgeschichte der populären Enzyklopädie in Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert*, Tübingen 2000, S. 71.

und die Fächer Geschichte, Archäologie und Germanistik.<sup>318</sup> Intellektuelle Sinnstiftung und weltanschauliche Erklärung, die seit dem Mittelalter ein Monopol der Theologie gewesen waren, wurden nun vermehrt von der Philosophie erwartet.<sup>319</sup> Die neuhumanistische Bestimmung des Bildungsbegriffs und ihre Implikationen prägt noch bis heute unser Bildungsverständnis insofern, als dass es nach wie vor die genannten akademischen Fächer sind, deren Kenntnis landläufig mit „guter Allgemeinbildung“ assoziiert wird.

Das 19. Jahrhundert ist in der Literatur vielfach als „bürgerliches Zeitalter“<sup>320</sup> charakterisiert worden. Im Zuge der Verbürgerlichung des gesellschaftlichen Wertesystems, die sich mit Stichworten wie Individualisierung, Rationalisierung, Leistungsprinzip, Säkularisierung, Bürokratisierung und Spezialisierung sowie – beinahe schon karikaturhaft – mit „Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit“<sup>321</sup> grob skizzieren lässt, gewann Bildung eine spezifisch sozialstrukturelle Konnotation.<sup>322</sup> Hatte man zuvor Bildung und Erziehung lediglich als „abgeleitete Funktion des Standes (oder als individuelle, private Besonderheit) gekannt“, wurden sie nun zu „Kriterien der sozialen Stellung, des politischen Anspruchs, der wirtschaftlichen Potenz. Der Mensch [schuf] sich mittels seiner Bildung seinen eigenen gesellschaftlichen Stand.“<sup>323</sup> Oder noch pointierter ausgedrückt: „Bildung wurde zum Besitz: man erwarb und hatte Bildung und genoss deshalb Rechte

---

318 Vgl. Karl Robert Mandelkow: Die bürgerliche Bildung in der Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2, S. 181-196.

319 Vgl. Karlfried Gründer: Die Bedeutung der Philosophie in der Bildung des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 47-56. – Wolfram Högbe: Deutsche Philosophie im XIX. Jahrhundert. Kritik der idealistischen Vernunft, München 1985. – Herbert Schnädelbach: Philosophie in Deutschland 1831-1933, Frankfurt a. M. 1983.

320 Vgl. exemplarisch Robert Schnerb: Das bürgerliche Zeitalter. Europa als Weltmacht 1815-1914, Zürich 1971. – Vgl. auch Jürgen Kocka: Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart 2002, S. 98-138. – Vgl. Lothar Gall: Bürgertum in Deutschland, Berlin 1998, insbes. S. 152-228. – Vgl. dazu Hans-Werner Dahn/Dieter Hein (Hrsg.): Bürgerliche Werte um 1800, Köln 2005. – Vgl. Wolfgang von Hippel/Bernhard Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, Stuttgart 2012.

321 Paul Münch (Hrsg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“, München 1991.

322 Vgl. zum Verhältnis von Bildung und Bürgertum auch Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2004, S. 160-225.

323 Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, S. 2.

und Prestige.<sup>324</sup> So entstand das moderne „Bildungsbürgertum“.<sup>325</sup> Bereits im 18. Jahrhundert hatte man das Vordringen dieses neuen Sozialtypus beobachten können. Das gesamte 19. Jahrhundert hindurch trugen Prozesse wie die Staatenbildung, die Kriegsführung, die Steuererhebung, die Rechtsprechung und der Verwaltungsaufbau nachdrücklich dazu bei, der akademisch geschulten, verbeamteten Intelligenz zum Durchbruch zu verhelfen.<sup>326</sup> Die höhere Schulbildung erhielt in der bürgerlichen Welt eine immer größere Bedeutung. Als Türöffner für Karrierechancen übten Universität und Wissenschaft auf viele Sprösslinge aus gutem Hause eine hohe Anziehungskraft aus.<sup>327</sup> Die Kluft zwischen den Gebildeten und den Nicht-Gebildeten verstärkte sich immer weiter: Faktoren wie Schul- und Berufslaufbahn, militärische Auswahl, Klassenwahlrecht, parteipolitische Differenzierung sowie die im Bereich der politischen Eliten verbreitete Auffassung von den als national unzuverlässig geltenden sozialistischen Massen trugen dazu bei, dass dieser Unterschied gerade in Deutschland zu einer besonders scharf ausgeprägten „sozialen Institution“ wurde.<sup>328</sup> Nicht von ungefähr schrieb der Schriftsteller und Politiker Walter Rathenau (1867-1922), der ein Repräsentant der Bildungsaristokratie des Wilhelminismus<sup>329</sup> war, einmal: „So erheben sich gläserne Mauern von allen Seiten, durchsichtig und unübersteiglich, und jenseits liegen Freiheit, Selbstbestimmung, Wohlstand und Macht. Die Schlüssel des verbotenen Landes

---

324 Vierhaus: *Bildung*, S. 543.

325 Vgl. zur Begriffsgeschichte von den mittelalterlichen Ursprüngen bis heute Engelhardt: „Bildungsbürgertum“. – Vgl. dazu auch Konrad H. Jarasuch: *Deutsche Studenten 1800-1970*, Frankfurt a. M. 1984, S. 24-35. – Vgl. Walter Rüegg: *Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, in: Steffen (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft*, S. 28-40. – Vgl. Peter Lundgreen: *Zur Konstituierung des „Bildungsbürgertums“: Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen*, in: Conze/Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil I, S. 79-108.

326 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 2, S. 210.

327 Vgl. Nipperdey: *Deutsche Geschichte 1800-1866*, S. 473.

328 Vgl. Rudolf Vierhaus: *Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland*, in: Rudolf Vierhaus: *Deutschland im 18. Jahrhundert*, Göttingen 1987, S. 167-182, S. 167-168. – Vgl. ferner Charles E. McLelland: *Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland*, in: Conze/Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil 1, S. 233-247.

329 Vgl. im Kontext Rüdiger vom Bruch: *Gesellschaftliche Funktionen und politische Rollen des Bildungsbürgertums im Wilhelminischen Reich*. Zum Wandel von Milieu und politischer Kultur, in: Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil 4, S. 146-179. – Vgl. ebenso Klaus Vondung (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum*. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen, Göttingen 1976.

aber heißen Bildung und Vermögen, und beide sind erblich.<sup>330</sup> Gerade nach der Großen Depression im Kaiserreich trat der Zusammenhang zwischen Bildung und Besitz immer offener zu Tage: Es offenbarte sich der tatsächliche „Marktwert“ von Bildung, die eher der Karriere als der Persönlichkeitsformung diene.<sup>331</sup>

Nicht nur bei den gesellschaftlichen Eliten, auch in der breiten Bevölkerung kam es zu interessanten Entwicklungen. Nach vorsichtigen Schätzungen geht man von einem Anstieg der Alphabetisierungsquote von 25 % im Referenzjahr 1800 auf 90 % um 1900 aus,<sup>332</sup> sodass zu Beginn und zum Ende des 19. Jahrhunderts in der Literatur von „Leserevolutionen“<sup>333</sup> die Rede ist. Allerdrings gab es starke regionale Unterschiede in der Bildungsentwicklung. Vor allem den protestantisch geprägten Landesteilen wird eine größere Bildungsaffinität nachgesagt.<sup>334</sup> Unter den Universitäts-schließungen zu Beginn des Jahrhunderts im Zuge der Säkularisation hatten vor allem die vornehmlich katholisch geprägten Gebiete im Süden und im Westen Deutschlands zu leiden.<sup>335</sup> Die Forschung spricht hier von einem „katholischen Bildungsdefizit“.<sup>336</sup> Als Ursachen werden sowohl sozialstrukturelle Faktoren wie die spezifische Sozial- und Berufsstruktur in den eher agrarisch-ländlich geprägten katholischen Regionen als auch eine

---

330 Walther Rathenau: Gesammelte Schriften, Band 3: Von den kommenden Dingen, Berlin 1918, S. 70.

331 Vgl. Christa Berg/Ulrich Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 4, S. 1-32, S. 20.

332 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 1.

333 Rolf Engelsing: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit, in: Rolf Engelsing (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten, Göttingen 1973, S. 112-154, S. 139.

334 Vgl. Hermann Timm: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus. Eine grundbegriffliche Perspektivierung, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 57-79.

335 Vgl. Laetitia Boehm: Katholizismus, Bildungs- und Hochschulwesen nach der Säkularisation, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 777-822.

336 Vgl. Michael Klöckner: Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 32 (1981), S. 79-98. – Michael Klöckner: Ursachen des katholischen Bildungsdefizits in Deutschland seit Luthers Auftreten, in: Klaus Goebel (Hrsg.): Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie, Bochum 1985, S. 173-211. – Michael Klöckner: Katholizismus und Bildungsbürgertum, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 117-138.

gewisse prinzipielle Skepsis des Katholizismus gegenüber der modernen Wissenschaft angeben.<sup>337</sup>

Die gesellschaftliche Akzeptanz und das Verhältnis von Bildungszweigen und Wissenschaftsdisziplinen untereinander war im Verlauf des langen 19. Jahrhunderts durch einen charakteristischen Wandel gekennzeichnet: Standen eingangs des Jahrhunderts noch die Geisteswissenschaften unangefochten im Zentrum, waren es, je weiter das Jahrhundert voranschritt und je mehr Deutschland auf das Zeitalter der Industrialisierung zusteuerte, immer mehr die Natur- und Ingenieurwissenschaften, die den Geisteswissenschaften den Rang abliefen und zu einer ernsthaften Konkurrenz wurden.<sup>338</sup> Spätestens im Kaiserreich traten Techniker, Ingenieure und Unternehmer an die Stelle der Philologen, Historiker, Theologen und Juristen.<sup>339</sup> Wissenschaft, so erkannte Max Weber in seinem berühmten Essay, war nicht länger alleiniges Instrument zur Entfaltung der individuellen Bildung, sondern wurde zum Beruf.<sup>340</sup>

#### 2.4.2 Die Entwicklung der Universitäten

Das hier aufgezeigte Panorama der deutschen Bildungslandschaft im 19. Jahrhundert stellte einen fruchtbaren Boden für die weitere Entwicklung und den Aufstieg der Universitäten dar. Die reformierten staatlichen Universitäten jener Zeit entwickelten sich zu zentralen Kulturträgern.<sup>341</sup> Als einzige Standorte wissenschaftlicher Forschung verfügten die Universitäten in Deutschland über ein höheres Gewicht als in England, Frankreich oder Italien, wo überwiegend an Akademien oder privat finanzierten Ein-

---

337 Vgl. Werner Rösener: Das katholische Bildungsdefizit im deutschen Kaiserreich – ein Erbe der Säkularisation von 1803?, in: *Historisches Jahrbuch* 112 (1992), S. 104-127, S. 126.

338 Vgl. Berg/Hermann: *Industriegesellschaft und Kulturkrise*, S. 20. – Vgl. Kroll: *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, S. 5.

339 Vgl. Ulrich Hermann: *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, in: Berg et al. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4, S. 147-178, S. 149. – Vgl. die Dissertationsschrift von Andreas W. Daum: *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit*, München 1998.

340 Vgl. Max Weber: *Wissenschaft als Beruf* [1919], Stuttgart 1995.

341 o. V.: *Einleitung*, in: Titze (Hrsg.): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, S. 15-69, S. 15.

richtungen geforscht wurde.<sup>342</sup> Jürgen Osterhammel sieht die moderne Universität, wie sie im 19. Jahrhundert entstand, durch drei zentrale Tendenzen charakterisiert: „(a) als Ausbildungsstätte, die Wissen ordnet, bewahrt und weitergibt, (b) als Ort der Forschung, also der Generierung *neuen* Wissens, (c) als Instanz der Sozialisation, Charakterprägung und Selbstfindung für junge Leute jenseits des Schulzwangs.“<sup>343</sup> Osterhammel tut gut daran, die klassische Humboldt'sche Formel von Forschung und Lehre noch um eine weitere Dimension, nämlich die der Sozialisation zu ergänzen. Zunächst soll der Einfluss der Humboldt'schen Universitätsreformen für die Entwicklung der Universitäten im 19. Jahrhundert auf den Prüfstand gestellt werden, bevor auf konkrete sozialstrukturelle Faktoren und institutionelle Ausdifferenzierungsprozesse eingegangen werden kann.

#### 2.4.2.1 Der Einfluss von Humboldts Universitätsreformen

Die Bewertung der persönlichen Leistung Humboldts in seiner Amtsführung und bei der Gründung der Berliner Universität (vgl. Kapitel 2.3.3) muss von dem Einfluss des ihm zugeschriebenen Universitätsmodells unterschieden werden. Gerade im Zuge der kritischen medialen Berichterstattung zum Bologna-Prozess ist vermehrt die Auffassung vertreten worden, die moderne Hochschule à la Humboldt habe von Berlin aus „ihren Siegeszug um die Welt“ angetreten.<sup>344</sup> Aussagen wie diese sind tief im deutschen Kulturbewusstsein verankert. In einschlägigen historischen Standardwerken<sup>345</sup> galt diese These lange Zeit als selbstverständlich. Arbeiten, die auf die außerhalb Preußens zur gleichen Zeit stattfindenden

---

342 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 432. – Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 225.

343 Jürgen Osterhammel: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, 4. Aufl., München 2009, S. 1132. [Hervorhebung im Original, M.B.]

344 Vgl. statt vieler Martin Spiewak: Humboldts Totengräber, in: DIE ZEIT vom 19. April 2003.

345 Vgl. etwa Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866, S. 470-482. – Vgl. Ernst Anrich: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Humanismus und romantischen Idealismus, Darmstadt 1956. – Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 596. – Rüdiger vom Bruch: Abschied von Humboldt? Die deutsche Universität vor dem Erste Weltkrieg, in: Karl Strobel (Hrsg.): Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Die Entwicklung einer Institution zwischen Tradition, Autonomie, historischen und sozialen Rahmenbedingungen, Vierow 1994, S. 17-29, S. 20.

Reformbestrebungen hinwiesen und damit den Originalitätscharakter des Berliner Modells in Frage stellten,<sup>346</sup> bildeten eine Ausnahme. In den vergangenen Jahren hat die Forschung jedoch ein differenzierteres Bild gezeichnet und Nachjustierungen vorgenommen, die zu einer Entmythisierung Humboldts geführt haben.<sup>347</sup>

Bei der Spurensuche zum „Mythos Humboldt“<sup>348</sup> stellt sich schnell heraus, dass dieser Mythos ein Produkt des 20. Jahrhunderts ist und im 19. Jahrhundert kaum eine Rolle gespielt hat: Weder wurde die Gründung der Berliner Universität 1810 von den Zeitgenossen außerhalb der damit betrauten Universitätsreformer als Zäsur wahrgenommen, noch spielten Humboldts Schriften in der Universitätsdiskussion des 19. Jahrhunderts eine nennenswerte Rolle.<sup>349</sup> Wie Walter Höflechner herausgefunden hat, findet der Name Humboldt in einschlägigen deutschen Lexika und Enzyklopädien lange Zeit keine Erwähnung. Weder im 19. Jahrhundert noch in der um die Jahrhundertwende erschienenen Jubiläumsedition des Brockhaus geschweige denn in der in den 1930er Jahren erschienen vierbändigen Brockhaus-Reihe lässt sich eine Verbindung des Namens Humboldt mit der Institution Universität feststellen. Erst die 20-bändige Edition von 1966-1974 verknüpft Humboldt mit einer neuen Epoche der abendländischen Universität.<sup>350</sup> Humboldts Universitätsschrift wurde erst um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert publiziert und somit vergleichsweise spät dem intellektuellen Publikum zur Rezeption zugänglich. Warum es im Zuge dieser Publikation im 20. Jahrhundert zur Konstruktion des Humboldt-Mythos kam, dafür gibt Sylvia Paletschek fünf Gründe an: (1) ebenjene späte Veröffentlichung von Humboldts Universitätsschrift um 1900; (2) das groß begangene Universitätsjubiläum in Berlin von 1910 und die diese Feierlichkeiten flankierenden Publikationen; (3)

---

346 Vgl. James Dennis Cobb: *The forgotten reforms. Non-Prussian Universities 1797-1817*, Madison 1980.

347 Vgl. Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*. – Ash (Hrsg.): *Mythos Humboldt*. – R. D. Anderson: *European Universities from the Enlightenment to 1914*, London 2004, S. 51-65. – Angedeutet bereits bei Gert Schubring: *Spezialschulmodell vs. Universitätsmodell: die Institutionalisierung von Forschung*, in: Schubring (Hrsg.): *„Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt*, S. 276-326.

348 Heinz-Elmar Tenorth: *Mythos Humboldt*, in: Carolin Behrmann et al. (Hrsg.): *Intuition und Institution. Kursbuch Bredekamp*, Berlin 2012, S. 69-80.

349 Vgl. Sylvia Paletschek: *Verbreitete sich ein „Humboldt’sches Modell“ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, in: Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*, S. 75-104, S. 76.

350 Vgl. Walter Höflechner: *Humboldt in Europa?*, in: Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*, S. 263-269, S. 263, Fußnote 1.



das Vordringen neoidealistischer Denkströmungen in die Geisteswissenschaften um 1900; (4) das Bedürfnis nach einer Hervorhebung der Weltgeltung deutscher Wissenschaft<sup>351</sup> sowie (5) die Instrumentalisierung der Humboldt-Reformen als Projektionsfläche für alle weiteren Neuerungen und Reformen, die aber mit ihrem Urbild im Zweifelsfall wenig zu tun hatten: „Der Rekurs auf Humboldt und den Neuhumanismus wurde im 20. Jahrhundert zu einer Allzweckwaffe.“<sup>352</sup>

Es ist sicher kein Zufall, dass der Humboldt-Mythos in einer Phase der schwelenden kulturellen Krisenstimmung geboren wurde. Die Modellierung eines Idealbilds aus vergangenen Zeiten, unterstützt durch die komplexitätsreduzierende Stilisierung einer konkreten Person bzw. einer konkreten Universitätsgründung wirkte als Kontrastfolie für die als trist empfundene Gegenwart. Auch die Wiederentdeckung Humboldts in den Debatten des von vielen als Fehlentwicklung empfundenen Bologna-Prozesses scheint dem gleichen Muster zu folgen: In Zeiten, in denen bildungspolitische Prozesse als Fehlentwicklungen perzipiert werden, hat die mythische Stilisierung und Heroisierung Humboldts Konjunktur.

Welchen Einfluss hatte die Berliner Universitätsreform jenseits des Mythos auf das deutsche Hochschulsystem und welche internationale Karriere hat das Humboldt-Modell tatsächlich erfahren? Immerhin gehörte es zumindest in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum souveränen Selbstbewusstsein der Preußen, dass ihr Staat mit Berlin an der Spitze das bildungspolitische Gravitationszentrum in Deutschland bildete, ebenso wie das Bildungsniveau der preußischen Bürokratie in hohem Ansehen stand.<sup>353</sup> Der Berliner Universität wurde im 19. Jahrhundert eine ähnliche Vorbildfunktion zugeschrieben, wie im Jahrhundert zuvor den Standorten in Halle und Göttingen.<sup>354</sup> Marita Baumgarten schreibt der Berliner Universität eine gewichtige Bedeutung als Kristallisationspunkt der Reformen zu. Ein besonderes Verdienst Humboldts sieht Baumgarten in dessen Neujustierung der Rolle des Forschenden: Durch Humboldts Überhöhung der Wissenschaft habe er an die Stelle der „Universität als Versorgungsanstalt

---

351 Vgl. dazu auch Sylvia Paletschek: Was heißt „Weltgeltung deutscher Wissenschaft?“. Modernisierungsleistungen und -defizite der Universitäten im Kaiserreich, in: Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, S. 29-54.

352 Vgl. Paletschek: Verbreitete sich ein „Humboldt’sches Modell“, S. 100-104, Zitat S. 103. – Vgl. den gleichen Tenor bei Dieter Langewiesche: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15-37.

353 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 531.

354 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 23.

für Professorengeschlechter“ die „Universität des befähigten und erfolgreichen Wissenschaftlers“ gesetzt.<sup>355</sup> Wolfgang Hardtwig hat argumentiert, dass bereits die Formulierung eines neuen Konzepts eigenes Gewicht habe, selbst wenn sich die Wirksamkeit erst im 20. Jahrhundert entfaltet habe.<sup>356</sup> Peter Moraw hält nach wie vor an seiner periodischen Einteilung der Universitätsgeschichtsschreibung fest, im Rahmen derer die Humboldt-Universität den Übergang zwischen der klassischen und nachklassischen Phase markiert.<sup>357</sup> Dennoch hat die Forschung herausgearbeitet, dass es zu einem Spannungsverhältnis zwischen idealistischen Zielsetzungen und der Realität einer sich immer weiter spezialisierenden Großuniversität gekommen ist.<sup>358</sup> Es gibt eine generelle Tendenz der neueren Forschung, in den Jahren um 1800/1810 weniger den Zäsurcharakter zu betonen, sondern stärker auf die Kontinuitätslinien abzustellen. Vor allem Sylvia Paletschek hat überzeugend herausgearbeitet, dass die Berliner Universitätsgründung kein radikal neues Konzept verfolgte, sondern an die modernisierte Gestalt bereits existierender deutscher Universitäten anknüpfte. Weder in den institutionellen Regelungen noch in einer besonders forschungsorientierten akademischen Kultur vermag sie Innovationen zu erkennen. Es habe zwar durchaus ein „deutsches Modell“ der Universität im 19. Jahrhundert gegeben, das jedoch nicht in einem spezifischen „Berliner Modell“ aufgegangen sei.<sup>359</sup>

Neben der Bedeutung von Humboldts Modell für die innerdeutsche Universitätsentwicklung hat die Forschung sich ebenfalls mit dem Export in andere Teile der Welt auseinandergesetzt. In Frankreich war der Geist der Humboldt'schen Universitätsidee – weniger als institutionelles Organisationsprinzip, sondern vielmehr als Wissenschaftsidee verstanden – vor allem bei der Schaffung der „grandes écoles“ von Bedeutung, die bis heute

---

355 Vgl. Baumgarten, 2001: 128-129.

356 Vgl. Wolfgang Hardtwig: Wilhelm von Humboldt, Berlin und die dezentrierte Universitätsreform, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 151-160, S. 157.

357 Vgl. Peter Moraw: Universitäten, Gelehrte und Gelehrsamkeit in Deutschland um 1800, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 17-32, S. 19-21. – Mit „klassisch“ ist vor allem die Ordinariuniversität und nicht die Gruppenuniversität, nicht der wissenschaftliche Großbetrieb gemeint.

358 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 29-57, S. 38-42. – Mitchell G. Ash: Mythos Humboldt gestern und heute, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 7-25, S. 10.

359 Vgl. Paletschek: Verbreitete sich ein „Humboldt'sches Modell“?, S. 77-100.

Eliteanstalten im französischen Hochschulsystem darstellen.<sup>360</sup> Marc Schalenberg ist in seiner Untersuchung zu Bezügen auf das deutsche Universitätssystem im Schrifttum des 19. Jahrhunderts aus Paris und Oxford zu einem heterogenen Befund gelangt: Bis zur Mitte der 1840er Jahre waren die deutschen Universitäten diskursiv entweder in affirmierender oder in abgrenzender Weise präsent. Im Gefolge der nationalen Abgrenzung in den 1860er Jahren intensivierte sich das Interesse am deutschen Bildungssystem, da man auf diesem wichtigen Politikfeld nicht ins Hintertreffen geraten wollte.<sup>361</sup> Humboldts Reformmodell stand vor allem in Österreich<sup>362</sup> und bei der Neuordnung des italienischen Universitätssystems Pate, das nach der nationalen Einigung die katholischen, revolutionären und napoleonischen Teilsysteme ablöste.<sup>363</sup> Im ordnenden Rückblick auf die universitäre Bildungsgeschichte Europas im 19. Jahrhundert wurden zwei konträre Modelle identifiziert: (1) ein zweckorientiertes und auf Spezialisierung ausgelegtes Modell der „grandes écoles“ in Frankreich; und (2) ein frei von Nützlichkeitsabwägungen funktionierendes und auf allseitige Persönlichkeitsbildung orientiertes Modell.<sup>364</sup> Während sich die ideenhistorischen Spuren der Humboldt'schen Universität, was den europäischen Raum angeht, vor allem in Österreich, in Italien und mit Abstrichen auch in Frankreich noch am deutlichsten zurück verfolgen lassen, so legen Studien für andere Länder wie etwa Belgien oder die Niederlande nahe, dass die These von einer direkten Übertragung oder Übersetzung des deutschen Modells kaum begründet ist.<sup>365</sup> Nicht *das* deutsche oder Humboldt'sche Universitätsmodell wurde überführt, „sondern es wurden Elemente eingeführt, die entweder dem deutschen Modell entnommen wurden oder auch im deutschen Modell vorhanden waren – nicht jede Ähnlichkeit kann auf eine Übernahme zurückgeführt werden“.<sup>366</sup> Humboldts persönliche Gedanken zur Bildung und zur Universität lassen sich in einen allge-

---

360 Vgl. Walter Rüegg: Humboldt in Frankreich, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 247-261.

361 Vgl. Schalenberg: Humboldt auf Reisen?, S. 354-355.

362 Vgl. Höflechner: Humboldt in Europa?, S. 268-269.

363 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 1-13, S. 8.

364 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 430.

365 Vgl. Joseph Wachelder: The German University Model and its Reception in the Netherlands and Belgium, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 179-204, S. 203.

366 Höflechner: Humboldt in Europa?, S. 264.

meinen Trend bildungstheoretischer Überlegungen und gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse einbetten, die im 19. Jahrhundert insgesamt *en vogue* waren.<sup>367</sup>

Ein interessantes Bild ergibt sich mit Blick auf die Einflüsse des deutschen Universitätsmodells auf die amerikanischen Eliteuniversitäten, die heute als hochschulpolitische Musterbeispiele im weltweiten Maßstab gelten: Der Princeton-Reformer Abraham Flexner nannte die Berliner Universitätsgründung als Vorbild für die 1876 gegründete Johns Hopkins University in Baltimore.<sup>368</sup> Daher bezeichnet Rainer C. Schwinges die amerikanischen Elite-Universitäten – zumindest in einem idealtypischen Sinne – als „Humboldtianer“.<sup>369</sup> Jedoch sollte der deutsche Einfluss auf die Entwicklung der nordamerikanischen Hochschulsysteme nicht überschätzt werden, da sich dieser mit englischen und originär amerikanischen Elementen mischte.<sup>370</sup> In ähnlicher Weise hat Jürgen Osterhammel für Japan einen „halben Import des deutschen Universitätsmodells“ diagnostiziert.<sup>371</sup> Selbst wenn sich vereinzelt dergleichen Bezugnahmen auf Humboldt im internationalen Kontext nachweisen so lassen, scheinen die Begriffe „Transfer“ oder „Export“ wenig angemessen zu sein, da sie eine statische Sicht auf Wissenschaft und Kultur implizieren. Wie Mitchell G. Ash argumentiert hat, wird man dem dynamischen Charakter von Bildungskulturen und Wissenschaftssystemen mit den Begrifflichkeiten „Rezeption“ oder „Begegnung“<sup>372</sup> besser gerecht.

---

367 So die Kernthese bei Becker: Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts.

368 Vgl. Abraham Flexner: *Universities. American, English, German*, New York 1930, S. 42, zit. nach Walter Rüegg: *Der Mythos des Humboldtschen Universitätsideals*, in: Matthias Krieg et al. (Hrsg.): *Universitas in theologia - theologia in universitate*. Festschrift für Hans Heinrich Schmid zum 60. Geburtstag, Zürich 1997, S. 155-174, S. 155.

369 Vgl. Schwinges: *Der Export des deutschen Universitätsmodells*, S. 8.

370 Vgl. Mitchell G. Ash: *Heißt „Humboldt international“ auch „Humboldt interkulturell“? Überlegungen zur Rezeption deutscher Universitäts- und Wissenschaftsstrukturen in anderen Ländern*, in: Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*, S. 335-346, S. 340-341.

371 Vgl. Osterhammel: *Die Verwandlung der Welt*, S. 1145-1147.

372 Vgl. Ash: *Heißt „Humboldt international“ auch „Humboldt interkulturell“?*, S. 335-336.

2.4.2.2 Sozialstrukturelle Faktoren und institutionelle Ausdifferenzierung

In der Zeitspanne zwischen den preußischen Bildungsreformen bis zur Reichsgründung existierten auf dem Territorium des späteren Kaiserreichs 18 Universitäten.<sup>373</sup> Rainer A. Müller fasst deren Gepräge in fünf Punkten zusammen: (1) Herausbildung von wissenschaftlichen Großunternehmen; (2) Ordinarienprinzip; (3) Ausdifferenzierung der Fächer und Fakultäten; (4) Binnenstrukturierung von Fakultäten und Seminaren sowie (5) naturwissenschaftliche Institute und Universitätskliniken.<sup>374</sup> Den idealistischen Topoi Humboldts von der „Einheit von Forschung und Lehre“ in akademischer „Einsamkeit und Freiheit“ stand die Realität der sich zu wissenschaftlichen Großbetrieben entwickelnden Universitäten im 19. Jahrhundert gegenüber.<sup>375</sup> Selbst wenn in vielen schriftlichen Zeitzeugnissen der Wert der Bildung überhöht wird, ist davon auszugehen, dass der durchschnittliche deutsche Student stärker an dem Gewinn von Qualifikationen als an einer geisteswissenschaftlichen Unternehmungsreise interessiert war.<sup>376</sup> Davon zeugt die weit verbreitete Klage über den sogenannten „Brotstudenten“.<sup>377</sup> In den Formen des Studierens ersetzten diskursive und offene Lernformen<sup>378</sup> zunehmend die ritualisierten und unkritischen Weisen der Wissensvermittlung aus den Jahrhunderten zuvor. Es nahm auch der Druck zu, mit einem guten Examen abzuschließen.<sup>379</sup> Letzten Endes kam es auf den einzelnen Studenten selbst an, was er aus der Möglich-

---

373 Diese befanden sich in Berlin (1810), Bonn (1818), Breslau (1702), Erlangen (1743), Freiburg (1460), Gießen (1607), Göttingen (1737), Greifswald (1456), Halle (1694), Heidelberg (1386), Jena (1558), Kiel (1665), Königsberg (1544), Leipzig (1409), Marburg (1527), München (1472), Rostock (1419), Tübingen (1477) und in Würzburg (1582).

374 Vgl. Müller: *Entwicklung des deutschen Hochschulwesens*, S. 136-142.

375 Vgl. Müller: *Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes*, S. 129-143.

376 Vgl. Anderson: *European Universities*, S. 64.

377 Vgl. McClelland: *State, Society and University in Germany*, S. 135. – Der Begriff „Brotstudent“ geht wahrscheinlich auf Friedrich Schillers berühmte Jenaer Antrittsvorlesung „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ (Jena 1789) zurück.

378 Nichtsdestoweniger waren die meisten Hochschullehrer nicht mit pädagogischer und didaktischer Expertise ausgestattet, was schon immer bemängelt wurde. Vgl. hierzu Heinz-Elmar Tenorth: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten“. *Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 2 (1999), S. 11-22.

379 Vgl. Prahl: *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*, S. 237-244.

keit eines Studiums an einer Universität machte.<sup>380</sup> Das Studium genießt seither den Ruf einer idyllischen Zwischenphase zwischen Jugend- und Erwachsenenendesein, in dem eine Zeit der individuellen Freiheit anbricht, nach der Phase der elterlichen Autorität und vor dem Rhythmus der Notwendigkeiten des späteren Erwerbslebens.<sup>381</sup>

Studierendenquoten und Immatrikulationsziffern stiegen mit Schwankungen kontinuierlich an. Sieht man sich die Gesamtzahl der Studierenden an den deutschen Universitäten an, so ist ein exorbitantes Wachstum im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf 34.000 Studenten festzustellen.<sup>382</sup> Ursachen hierfür lagen in der Rückkehr älterer Studenten aus dem Krieg an die Universitäten sowie vor allem in der hohen gesellschaftlichen Reputation der preußischen Reformuniversitäten (Berlin, Bonn, Breslau, Greifswald, Halle und Königsberg).<sup>383</sup> Zu Beginn des 20. Jahrhunderts explodierten Immatrikulationsziffern erneut: Zwischen dem Sommersemester 1901 und dem Wintersemester 1913/14 kam es beinahe zu einer Verdopplung der Studentenzahlen von 44.832 auf 79.019.<sup>384</sup> Diese Expansion des Hochschulwesens wurden auf höchster politischer Ebene skeptisch begüßt. Reichskanzler Otto von Bismarck schrieb im Jahre 1890 in einer Denkschrift an den jungen Kaiser Wilhelm II., der, wie aus den Marginalien zu dem Dokument ersichtlich wird, die Ansicht des Reichskanzlers geteilt hat:

„Ein Hauptübel unseres höheren Schulwesens liegt in der Überzahl gelehrter Schulen und in der künstlichen Verleitung zum Besuch der-

---

380 Wehler: Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2, S. 515.

381 Vgl. zum Überblick über dieses Feld Matthias Stickler: Neuerscheinungen zur Studentengeschichte seit 1994. Ein Forschungsbericht über ein bisweilen unterschätztes Arbeitsfeld der Universitätsgeschichte, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 4 (2001), S. 262-270. – An Einzeltiteln Renate Müller: Ideal und Leidenschaft: Sexuelle Sozialisation der akademischen Jugend im Biedermeier, Berlin 1999. – Silke Möller: Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit“. Studentische Sozialisation im Deutschen Kaiserreich 1871-1914, Stuttgart 2001.

382 Die Zahlen können nachvollzogen werden aus dem klassischen Werk Franz Eulenburg: Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904. – Moderner aufbereitet und um neuere Daten ergänzt bei o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil, S. 30-36. – Zur Entwicklung an den einzelnen Universitäten vgl. ebd., S. 71-566.

383 Vgl. die Auflistung bei Konrad H. Jarausch: Universität und Hochschule, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 4, S. 313-345, S. 316.

384 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 5.

selben, welche unsere Einrichtungen üben, so daß wir junge Männer weit über den Bedarf und über die Möglichkeiten ihrer entsprechenden Unterbringung züchten. Unsere höheren Schulen werden von zu vielen jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrten Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten Fächer und die Züchtung eines staatsgefährdenden Proletariats Gebildeter.<sup>385</sup>

Mit heutigen Maßstäben gemessen war es freilich ein verschwindend geringer Teil junger Männer, die ein Studium aufnahmen. Man geht nach vorsichtigen Schätzungen von deutlich unter 0,5 % eines Jahrgangs aus.<sup>386</sup> Die formalisierte Gymnasiallaufbahn führte zu einer strengen Auslese.<sup>387</sup> Die Studenten rekrutierten sich zum größten Teil aus den Schichten des Adels und des Bildungsbürgertums, zu einem sehr geringen Anteil aus dem Kleinbürgertum und die in der Gesellschaft zahlenmäßig größte Gruppe der Unterschichten war gerade einmal mit einem Anteil von 0,25 % aller Studenten vertreten.<sup>388</sup> Auch das Lehrpersonal an den Universitäten kam zumeist aus dem wohlhabenden Bürgertum sowie aus Beamten- und Akademikerfamilien.<sup>389</sup> Die Professoren hatten in der Regel einen protestantischen und bildungsbürgerlichen Hintergrund.<sup>390</sup> Höhere Bildung war in jeder Hinsicht ein elitäres Geschäft.

Mit den wachsenden Studentenströmen ging auch eine Vergrößerung des universitären Lehrpersonals einher: Die Zahl der Ordinarien stieg von 830 im Jahr 1850 auf 1.430 zum Ende des Jahrhunderts an; die Zahl der Nicht-Ordinarien vervierfachte sich im gleichen Zeitraum von 575 auf ca. 2.200.<sup>391</sup> Die Expansion der Universitäten machte eine interne Differenzierung des Lehrpersonals notwendig: Privatdozenten<sup>392</sup>, Extraordinariate,

---

385 Vgl. Otto von Bismarck: Immediateingabe vom 16. März 1890, zit. nach Christoph Führ: *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge*, Frankfurt a. M. 1997, S. 113-115, S. 113.

386 Vgl. Rüegg, *Universität*, S. 107, S. 208.

387 Vgl. o. V.: *Einleitung*, in: Titze (Hrsg.): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen*, 2. Teil, S. 15.

388 Zu dieser Zahl kommt Kraus: *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*, S. 31.

389 Vgl. Kraus: *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*, S. 28.

390 Vgl. Baumgarten: *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert*, S. 269.

391 Vgl. Müller: *Geschichte der Universität*, S. 82-88.

392 Vgl. dazu grundlegend Alexander Busch: *Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen*

Honorarprofessuren und Lehraufträge gewannen an Bedeutung, ebenso die Unterscheidung zwischen planmäßigen und außerplanmäßigen Positionen.<sup>393</sup> Mit der Einführung der Habilitationsschrift als weiterem Qualifikationsschritt nach der Promotion zur Eröffnung akademischer Karriereperspektiven wurde einerseits ein effektiver Mechanismus etabliert, um wissenschaftlicher Innovation den Weg zu ebnen,<sup>394</sup> andererseits auch ein wirkmächtiges Hierarchisierungskriterium geschaffen, das den universitären Lehrkörper segregierte. Festanstellungen waren zumeist ausschließlich auf der Grundlage von Klientelismus und persönlichen Beziehungen möglich.<sup>395</sup> Im Zuge der Expansionsprozesse konnten kontinuierliche „Überfüllungskrisen“ nicht ausbleiben.<sup>396</sup> Wessen akademische Laufbahn jedoch in die Weihen eines Ordinariats mündete, konnte sich als Gewinner in diesem Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozess fühlen. Parallel zum Bedeutungszuwachs des Bildungsbürgertums entwickelten die deutschen Ordinarien ein ausgeprägtes Standesbewusstsein, das sich in einem deutlich gestiegenen Sozialprestige widerspiegelte.<sup>397</sup> Sie begriffen sich als Teil einer gesellschaftlichen Elite und wussten, diesem Anspruch durch Habitus und Auftreten Nachdruck zu verleihen.<sup>398</sup>

In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts kam es zu einer institutionellen Ausdifferenzierung der Universität durch die Gründung von Institu-

---

Universitäten, Stuttgart 1959. – Aus der neueren Forschung Rainer Pöppinghege: „Wo unterm, überm Firmament, gleicht einer dem Privatdozent?“ Wissenschaftliche Leistungselite oder akademisches Proletariat, in: Pöppinghege/Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute, S. 65-79.

393 Vgl. Prah: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 233.

394 Vgl. Wehler: Gesellschaftsgeschichte, Band 2, S. 518.

395 Vgl. Martin Schmeiser: Akademischer Hasard. Das Berufschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920, Stuttgart 1994, S. 95. – Vgl. Prah: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 237-244.

396 Vgl. Hartmut Titze: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224. – Hartmut Titze: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92-121.

397 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 2006, S. 11-25.

398 Vgl. dazu Charles E. McClelland: Die deutschen Hochschullehrer als Elite 1815-1850, in: Klaus Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945, Boppard 1988, S. 27-53. – Ekkehard Klaus: Vom Gruppenbewußtsein akademischer Subkulturen. Deutsche Fakultäten um 1900, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981), S. 329-344.



ten, Seminaren und Abteilungen.<sup>399</sup> Der Begriff „Seminar“ (*seminarium* = Pflanzstätte) fand in jener Zeit seine spezifische Prägung, die bis heute erhalten geblieben ist: einerseits als mit Büchern in Bibliotheken und Räumen ausgestatteter Ort des Lehrens und Lernens sowie andererseits als Form des universitären Unterrichts, die den traditionellen Kathedervortrag wirkungsvoll ergänzte. In horizontalen Ausdifferenzierungsprozessen wurden Handelshochschulen errichtet und Technische Hochschulen (THs) gegründet, die den Bedürfnissen der Industrialisierung Rechnung trugen. Letztere entsprangen einer „Mischung von spätabolutistischem Merkantilismus und bürgerlich-liberalen Motiven“<sup>400</sup> und stehen im Kontext der bereits im Vorkapitel angedeuteten gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Kaiser Wilhelm II. förderte persönlich die Neugründungen von THs in Danzig (1904) und Breslau (1910). Es bedurfte langwieriger Kämpfe, bis die THs als vollwertige Hochschulen anerkannt wurden und bis Titel wie „Dipl. Ing.“ und „Dr. Ing.“ verliehen und geführt werden durften.<sup>401</sup>

In systemtheoretischen Untersuchungsansätzen wurde ein doppelter Differenzierungsprozess des Wissenschaftssystems herausgearbeitet, der sich vor allem an den Universitäten niederschlug: auf der einen Seite die „*Ausdifferenzierung der Wissenschaft*“ als „autonomes Handlungssystem“ gegenüber anderen Funktionskontexten wie Religion, Politik oder Ökonomie und auf der anderen Seite eine „*Innendifferenzierung der Wissenschaft*“,<sup>402</sup> im Zuge derer diverse einzelne Fächer, Subdisziplinen und Spezialgebiete entstanden.<sup>403</sup> Stephen Turner zufolge veränderte nichts

---

399 Vgl. Gert Schubring: Kabinett, Seminar, Institut. Raum und Rahmen des forschenden Lehrens, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23 (2000), S. 269-285. – Vgl. Erwin K. Scheuch (Hrsg.): Das Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft, Erlangen 1978.

400 Jarausch: Universität und Hochschule, S. 320.

401 Vgl. Karl-Heinz Manegold: Geschichte der technischen Hochschulen, in: Laetitia Boehm/Charlotte Schönbeck (Hrsg.): Technik und Bildung, Düsseldorf 1989, S. 204-234. – Wolfgang König: Zwischen Verwaltung und Industriegesellschaft. Die Gründung höherer technischer Bildungsstätten in Deutschland in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 21 (1998), S. 115-122.

402 Rudolf Stichweh: Differenzierung der Wissenschaft, in: Rudolf Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuaufgabe, Bielefeld 2013, S. 15-46, S. 16-25. [Hervorhebung im Original, M.B.]

403 Ein kompakter Überblick über diese Entwicklungen findet sich bei Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 16-21. – Vgl. dazu Rudolf Stichweh: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung, in: Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen, S. 181-198. –

das Universitätswesen so stark wie die Entstehung des Seminarwesens und Institutssystems, da sich in ihm das Ideal der Forschung und die wissenschaftliche Spezialisierung niederschlug.<sup>404</sup> Waren lange Zeit in der Geschichte des abendländischen Universitätssystems möglichst umfassende Allrounder gefragt, so setzte nun ein Spezialisierungsprozess ein, der im Grunde bis zum heutigen Tage anhält. Die Forschung hat mit Hilfe von strukturellen Chronologien<sup>405</sup> bzw. mit der Methode von Kollektivbiografien<sup>406</sup> einen Überblick über die Entwicklung von Fakultäten, Instituten und Lehrstühlen im 19. Jahrhundert gewonnen und die Annahmen der differenzierungstheoretischen Ansätze von Rudolf Stichweh und anderen empirisch bestätigen können.

Die oben bezeichneten bildungstheoretischen und bildungspraktischen Rahmenbedingungen, die in neuhumanistischer Intention auf die Bedeutung der Geisteswissenschaften ausgerichtet waren, führten zu einer endgültigen Neudefinition von deren Fächerkanon. Fast überall wurden nun die alten propädeutischen Artistenfakultäten durch neue Philosophische Fakultäten ersetzt.<sup>407</sup> Diese Neugründung Philosophischer Fakultäten stand im Zentrum der preußischen Universitätsreformen, durch Differenzierung und Professionalisierung wurden sie zum „Motor der modernen Forschungsuniversität“.<sup>408</sup>

Die Zeit nach der Reichsgründung wird in Darstellungen zur Universitätsgeschichte gerne als „die Blütezeit der deutschen Universität“<sup>409</sup> (Rainer A. Müller) oder „Academic Golden Age [of] Germany“<sup>410</sup> (R. D. Anderson) bezeichnet,<sup>411</sup> wenngleich die neuere Forschung zur Universitätsgeschichte dergleichen Urteile relativiert hat. Konrad H. Jarausch hat in einem Überblicksaufsatz zur Universitäts- und Hochschulentwicklung im 19. Jahrhundert Vorzüge und Probleme einander gegenüber gestellt: Auf

---

Ebenso die Spezialstudien Kathryn M. Olseko, Uwe Meves, Irmtraut Scheele, Richard Kremer und Klaus Krug in: Schubring (Hrsg.): „Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt, S. 92-182.

404 Turner: Universitäten, S. 234.

405 o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil, S. 48-61.

406 Vgl. Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.

407 Vgl. Turner: Universitäten, S. 230.

408 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Differenzierung und Professionalisierung. Von der Propädeutik zum Motor der modernen Forschungsuniversität, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 391-401.

409 Müller: Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens, S. 142.

410 Anderson: European Universities, S. 151-175.

411 Ähnlich auch in der Bilanz von Jarausch: Schule und Hochschule, S. 313.

der positiven Seite verbucht er das schnelle Wachstum von Personal und Institutionen, die Entwicklung des nicht-universitären Hochschulsegments (Technische Hochschulen, Handelshochschulen etc.), die fortschreitende wissenschaftliche Spezialisierung, die Herausbildung einer leistungsfähigen Großforschung, die zaghafte Öffnung für Realabiturienten, Frauen und die unteren Mittelschichten sowie die solide Berufsausbildung und das rege Studentenleben. Als Kehrseite dieser Aspekte sieht er Überfüllungsängste, das Aufkommen eines akademischen Proletariats, die institutionelle Hierarchisierung, die Verengung des wissenschaftlichen Horizonts als Folge der Spezialisierung, die Entmenschlichung des Bildungsprozesses durch die Großforschung, den Verlust der philosophischen Selbstbestimmung, die stärker werdende Verschulung des Studiums, die Erosion der Allgemeinbildung durch das Brotstudium sowie eine Verschärfung ritualisierter und ideologischer Kämpfe.<sup>412</sup> In jedem Fall ist es ein buntes und heterogenes Bild, das die Entwicklung von Bildung und Universität im 19. Jahrhundert abgeben. Dabei spielten auch Politisierungsprozesse eine wichtige Rolle, die nun gesondert ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden sollen.

### 2.4.3 Die Politisierung der universitären Bildung

Eine weitere bislang noch nicht thematisierte Tendenz der universitären Bildung im 19. Jahrhundert ist ihre Politisierung, die untrennbar mit den politischen Entwicklungen des Vormärz verknüpft ist.<sup>413</sup> Die Universitäten als Brutstätte der bürgerlichen Bildungselite fanden sich hier in einem Zwiespalt: Sie verstanden sich einerseits als integraler Bestandteil der Staatsbürokratie, waren andererseits jedoch Ort des politischen Protests und Keimzelle von Staatskritik.<sup>414</sup> Von Bildungsreformen versprachen sich die politischen und sozialen Eliten „zugleich eine progressive und ordnungserhaltende, freiheitliche und Freiheit sichernde Macht“.<sup>415</sup> Im Vergleich mit anderen Ländern war es ein deutsches Spezifikum, dass

---

412 Vgl. Jarausch: *Universität und Hochschule*, S. 337-338.

413 Vgl. von Hippel/Stier: *Europa zwischen Reform und Revolution*, S. 432. – Vgl. Vierhaus: *Bildung*, S. 542.

414 Vgl. Heide Thielbeer: *Universität und Politik in der Deutschen Revolution von 1848*, Bonn 1983, S. 122.

415 Vierhaus: *Bildung*, S. 543.

wissenschaftliche Forschung sehr stark vom Staat aus organisiert wurde.<sup>416</sup> Die steigenden Studentenzahlen sowie der Ausbau des Wissenschaftssystems erforderten immer größere finanzielle Mittel, die nur der Staat bereitstellen konnte.<sup>417</sup> Die universitäre Wirtschaftsverfassung und -verwaltung professionalisierten sich. Hatten zuvor Schenkungen und Klostergüter einen großen Teil der Universitätsfinanzierung ausgemacht, stellten nun staatliche Stellen einen regelmäßigen Universitätsetat zur Verfügung.<sup>418</sup> Als Motiv spielte weniger die qualitative Verbesserung der Lebensbedingungen eine Rolle, sondern man versprach sich vor allem im Wettbewerb mit Nachbarterritorien Vorteile von einer intensiven Wissenschafts- und Universitätsförderung.<sup>419</sup> Im Kaiserreich entstanden erste Formen von Wissenschaftspolitik als eigenständiger Politikbereich, der zunächst noch weitgehend deckungsgleich mit der Hochschulpolitik war.<sup>420</sup> Ein wichtiges Ziel von Regierenden und Ministern bestand darin, die universitäre Lehre so zu gestalten, dass innovatives Potential und kreative Ideen freigesetzt werden konnten.<sup>421</sup> Viele Regionen wie etwa Holstein, Schleswig und die preußischen Westprovinzen am Rhein erblühten kulturell durch die vielfältigen Bildungsinvestitionen. Neben diversen Kulturdenkmälern war auch die Gründung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn<sup>422</sup> als preußische Reformuniversität im Jahre 1818 ein wesentliches Element, das eine einzigartige Bildungslandschaft im Rheinland mit hervorbrachte, die liberale, aufklärerische und protestantische mit konservativen, idealistischen und katholischen Elementen verband.<sup>423</sup>

---

416 Vgl. Frank R. Pfetsch: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750-1914, Berlin 1974, S. 193-251, zum Vergleich 314-354. – Vgl. als Beispiel Laetitia Boehm: Universitätspolitik als Teil der Staatsreform im Zeichen von Finanzkrisen. Das Beispiel der Ludwig-Maximilians-Universität Landshut-München im frühen 19. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 197-226.

417 Vgl. Pfetsch: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik, S. 43-102.

418 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 233.

419 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 431.

420 Vgl. Rudolf Stichweh: Differenzierung von Wissenschaft und Politik. Wissenschaftspolitik im 19. und 20. Jahrhundert, in: Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen, S. 135-150.

421 Anderson: European Universities, S. 20.

422 Vgl. Friedrich von Betzold: Geschichte der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität von der Gründung bis zum Jahr 1870, Bonn 1870. – Vgl. Thomas Becker et al. (Hrsg.): Festschrift zur 200-Jahrfeier der Universität Bonn. Die Geschichte der Universität Bonn seit 1818 in 4 Bänden, Bonn 2018. – Vgl. Philip Rosin: Kleine Bonner Universitätsgeschichte (1818–2018), Bonn 2018.

423 Vgl. Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, S. 8.

So positiv sich die Entstehung dieser Bildungslandschaften auf die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung auswirkte, ging mit dem größeren werdenden finanziellen Engagement des Staates auch unübersehbar eine „beständig zunehmende Verstärkung der direkten staatlichen Einflussnahme“<sup>424</sup> einher. Die politische Restauration im Europa des Wiener Kongresses machte vor den Universitäten nicht halt. Der Staat beanspruchte weitreichende Mitspracherechte. Die wohl rigideste Maßnahme war die mit den „Karlsbader Beschlüssen“ von 1819 eingeführte Einstellung von sogenannten „Regierungsbevollmächtigten“.<sup>425</sup> Dieses Amt wurde mit politischen Agenten besetzt, die Studenten und Professoren politisch überwachen sollten.<sup>426</sup> Es wurde erst mit der Revolution von 1848/49 wieder abgeschafft; die Aufgaben wurden den an den Universitäten besser gelittenen Universitätskuratoren übertragen. Zum Ende des Jahrhunderts wurden Bildung und Universität immer mehr zu einem Instrument der Herrschaftssicherung. Der Wissenschaft fiel in den Augen der wilhelminischen Obrigkeit die Aufgabe zu, den Drang nach deutscher Weltgeltung zu befriedigen.<sup>427</sup>

Dem hier skizzierten Bild der Universität als staatstragender Institution kontrastiert das Bild der Universitäten als politisch-deliberativer Freiheitsraum.<sup>428</sup> Die Universitäten wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts zu Zentren des politischen und des oppositionellen Diskurses. Die Politisierung der Universitäten betraf Lehrende und Lernende gleichermaßen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Auf der Seite der Lehrenden profilierte sich immer stärker der Sozialtypus des „politischen Professors“.<sup>429</sup> Es waren vor allem liberale Staatswis-

---

424 Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 24.

425 Vgl. Provisorischer Beschluß über die in Ansehung der Universitäten zu ergreifenden Maaßregeln (Bundes-Universitätsgesetz), § 2 vom 18. Oktober 1819.

426 Vgl. Turner: Universitäten, S. 236.

427 Vgl. dazu Rüdiger vom Bruch: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkriegs, Paderborn 1982.

428 Vgl. Rainer A. Müller: Die deutschen Universitäten als Freiheitsraum. Verfassungen und Parteiprogramme 1848-1949, in: Bernd Rill (Hrsg.): Freiheitliche Tendenzen in der Deutschen Geschichte, Regensburg 1989, S. 62-84.

429 Vgl. Ulrich Muhlack: Der „politische Professor“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Roland Burkholz et al. (Hrsg.): Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Göttingen 2001, S. 185-204. – Vgl. Rudolf Vierhaus: Der politische Gelehrte im 19. Jahrhundert, in: Hans Erich Bödeker et al. (Hrsg.): Vergangenheit als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 2003, S. 302-318.

senschaftler und Juristen wie die berühmten „Göttinger Sieben“<sup>430</sup>, die sich den restaurativen Tendenzen der Ära Metternich entgegenstellten.<sup>431</sup> Neben politischen Freiheiten setzten sie sich vor allem für Pressefreiheit und eine staatliche Garantie der akademischen Freiheit ein.<sup>432</sup> Zumindest in dieser Hinsicht zeitigte ihr Engagement partielle Erfolge: Die „Freiheit der Wissenschaft“ fand Eingang in den letzten Verfassungsentwurf der Frankfurter Nationalversammlung.<sup>433</sup> Zwar wurde sie weder in die Verfassung des Norddeutschen Bundes (1867) noch in diejenige des Deutschen Reiches (1871) aufgenommen, dennoch kam ihr auf gliedstaatlicher Ebene eine gewisse Bedeutung zu, denn im Gefolge von 1848 wurde sie in verschiedene Gliedstaatkonstitutionen aufgenommen, so etwa in die oktroyierte preußische Verfassung (1850) und in das österreichische Staatsgrundgesetz (1867).<sup>434</sup> Universitäten konnten auch in konstitutionsfreien Staaten das Privileg der Zensurbefreiung beanspruchen.<sup>435</sup> Insofern war die Freiheit der Wissenschaft bereits im 19. Jahrhundert in weiten Teilen des Lan-

- 
- 430 Im Einzelnen handelte es sich um den Juristen Wilhelm Albrecht (1800-1876), den Physiker Wilhelm Eduard Weber (1804-1891), den Literaturhistoriker Georg Gottfried Gervinus (1805-1871), den Orientalisten Heinrich Ewald (1803-1875), die Gebrüder Jacob (1785-1863) und Wilhelm Grimm (1786-1859) sowie den Historiker Friedrich Christoph Dahlmann (1785-1860). Vgl. etwa Rudolf Smend: Die Göttinger Sieben, Göttingen 1984. – Rudolf von Thadden: Die Göttinger Sieben, ihre Universität und der Verfassungskonflikt von 1837, Hannover 1987. – Miriam Saage-Maaß: Die Göttinger Sieben. Demokratische Vorkämpfer oder nationale Helden, Göttingen 2007.
- 431 Weitere wichtige Repräsentanten waren der Historiker Karl von Rotteck (1795-1840) in Freiburg, der Staatswissenschaftler Robert von Mohl (1799-1875) in Tübingen, der Jurist Sylvester Jordan (1792-1861) in Marburg und der Historiker Heinrich Luden (1778-1848) in Jena. – Vgl. aus einer unüberschaubar gewordenen Fülle an Literatur Hans Fenske: Gelehrtenpolitik im liberalen Südwesten 1830-1880, in: Gustav Schmidt/Jörn Rüsen (Hrsg.): Gelehrtenpolitik und politische Kultur in Deutschland 1830-1930, Bochum 1986, S. 39-58.
- 432 Vgl. Wolfram Siemann: Chancen und Schranken und der Wissenschaftsfreiheit im deutschen Konstitutionalismus 1815-1917, in: Historisches Jahrbuch 107/II (1987), S. 315-348. – Vgl. vom Bruch: Wissenschaftsfreiheit in Deutschland, S. 69-92, S. 75.
- 433 Verfassung des Deutschen Reiches 1848 (Paulskirchenverfassung): Artikel VI, § 152: „Die Wissenschaft und Lehre ist frei.“
- 434 Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat vom 31. Januar 1850: Art. 20: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ – Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder vom 21. Dezember 1867, Art. 17: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“
- 435 Vgl. Siemann: Chancen und Schranken der Wissenschaftsfreiheit, S. 316-317.

des gewährleistet, wengleich sie erst mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 in einen nationsweiten Verfassungsrang erhoben wurde.<sup>436</sup>

Der Politisierungsprozess bezog sich jedoch nicht nur auf die Professoren-schaft, sondern auch und vor allem auf die Studentenschaft. Stärker als in anderen Ländern entwickelten sich in der deutschen Studentenschaft politische Organisationsstrukturen. Mit dem Namen Humboldt war untrennbar ein „spürbares Bildungs- und Studienreformbedürfnis ‚von unten‘“ verbunden, im Zuge dessen sich auch ein „bürgerlich-staatsbürgerliches Selbstverständnis der Studenten“ herausgebildete.<sup>437</sup> Im universitären Umfeld entstanden studentische Organisationformen wie Korporationen, Landsmannschaften und Burschenschaften, die die politischen Zielvorstellungen verschiedener Studenten bündelten.<sup>438</sup> Diese Institutionen avancierten zu zentralen Schrittmachern der nationalliberalen Bewegung, die eine eigene Symbolik sowie spezifische Rituale und Umgangsformen entwickelten, um mit den Stichworten Farbentragen und Mensur nur einige wenige Elemente zu nennen.<sup>439</sup> Gleichzeitig wurde über die sogenannten „alten Herren“ eine neue Form von akademisch-gesellschaftlicher Netzwerkstruktur etabliert, die für die Karrierechancen des universitären Nachwuchses in der Folgezeit sehr bedeutsam werden sollte.<sup>440</sup>

---

436 Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919: Art. 142, Abs. 1: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei. Der Staat gewährt ihnen Schutz und nimmt an ihrer Pflege teil.“

437 Hardtwig: *Krise der Universität*, S. 175-176. – Wolfgang Hardtwig: *Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum. Die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819*, in: Lepsius (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 3, S. 19-41. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Dissertation von Horst Steinhilber: *Von der Tugend zur Freiheit. Studentische Mentalitäten an deutschen Universitäten 1740-1800*, Zürich 1995. – Zudem Harald Lönnecker: *Studenten und Gesellschaft, Studenten in der Gesellschaft. Versuch eines Überblicks seit Beginn des 19. Jahrhunderts*, in: Schwinges (Hrsg.): *Universität im öffentlichen Raum*, S. 387-438.

438 Vgl. Anderson: *European Universities*, S. 71-74.

439 Matthias Stickler: *Universität als Lebensform? Überlegungen zur Selbststeuerung studentischer Sozialisation im langen 19. Jahrhundert*, in: Rüdiger vom Bruch (Hrsg.): *Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910*, München 2010, S. 149-186.

440 Aus der Fülle an Literatur zu dieser Thematik seien exemplarisch genannt Harm-Hinrich Brandt/Matthias Stickler (Hrsg.): *Der Burschen Herrlichkeit. Geschichte und Gegenwart des studentischen Korporationswesens*, Würzburg 1998. – Paulgerhard Gladen: *Die deutschsprachigen Korporationsverbände*, Hilden 2008. – Alexandra Kurth: *Männer, Bünde, Rituale. Studentenverbindungen seit 1800*, Frankfurt 2004.

Je weiter das Jahrhundert voranschritt, desto mehr entwickelte sich das Verbindungswesen von seinen liberal orientierten Ursprüngen weg, hin zu antisozialistischen und völkisch-imperialistischen Tendenzen mit einem latent bis offen gepflegten Antisemitismus. Wie auch immer man aus heutiger Perspektive zur Entstehung und Geschichte des studentischen Verbindungswesens steht – ob man dessen freiheitlich-emanzipatorische Aspekte betont<sup>441</sup> oder dessen maskulin-archaisch-reaktionäre Züge in den Mittelpunkt rückt<sup>442</sup> –, in jedem Fall bleibt seine grundsätzliche Bedeutung für die Politisierung der Universität und der Gesellschaft im Vormärz nachdrücklich zu unterstreichen.<sup>443</sup> Hier zeigt sich eine Entwicklung, die auch später wiederholt zu beobachten war: Die Verknüpfung zwischen politisch-sozialen Umbrüchen und dem Sozialtypus des Studenten war im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit noch nicht gegeben. Die „Assoziationskette ‚Student – Jugend – Rebellion‘“ ist ein Produkt des frühen 19. Jahrhunderts.<sup>444</sup>

Professoren wie Studenten spielten eine gewichtige Rolle in der Revolution von 1848/49. Beide Parteien setzten sich für eine vollumfängliche Lehr-, Lern- und Publikationsfreiheit ein; Professoren ging es zusätzlich noch um höhere Löhne sowie eine Verminderung des staatlichen Einflusses, Nichtordinarien kämpften für Verbesserungen ihrer prekären Beschäftigungsverhältnisse; Studenten drängten auf die Verringerung der Gebühren und die Abschaffung der Kollegengelder.<sup>445</sup> Nicht von ungefähr wird die Frankfurter Paulskirchenversammlung im Volksmund auch als „Professoren-“ oder „Akademikerparlament“ bezeichnet, da sich unter ihren

---

441 Vgl. hierzu exemplarisch Harm-Hinrich Brandt: Studentische Korporationen und politisch-sozialer Wandel – Modernisierung und Antimodernismus, in: Wolfgang Hardtwig/Harm-Hinrich Brandt (Hrsg.): Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert, München 1993, S. 122-143, S. 126.

442 Vgl. hierzu exemplarisch den Tenor in Möller: Zwischen Wissenschaftlichkeit und „Burschenherrlichkeit“.

443 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Die Universitäten in der Revolution von 1848/49. Revolution ohne Universität. Universität ohne Revolution?, in: Wolfgang Hardtwig (Hrsg.): Revolution in Deutschland und Europa 1848/49, Göttingen 1998, S. 133-160, S. 152.

444 Vgl. Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, S. 1134. – Vgl. ebenso Gerda Bartol: Ideologie und studentischer Protest. Untersuchungen zur Entstehung deutscher Studentenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert, München 1977.

445 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 26.



585 Mitgliedern 550 Akademiker befanden, von denen wiederum 49 den Beruf des Universitätsprofessors ausübten.<sup>446</sup>

In der zweiten Jahrhunderthälfte verringerte sich die Politisierung an den deutschen Universitäten wieder und wich einer allgemeinen Ernüchterung; immerhin waren mit der Wahrung der grundsätzlichen Freiheit von Forschung und Lehre sowie der akademischen Publikationsfreiheit einige zentrale Forderungen der protestierenden Universitätsangehörigen erfüllt worden.<sup>447</sup> Nach den Konflikten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts scheinen die Bereiche von Wissenschaft, Forschung und Universität im eigentlich autoritär-obrigkeitsstaatlich ausgerichteten Kaiserreich insgesamt mit großen Freiräumen verbunden gewesen zu sein.<sup>448</sup> Außerdem nutzten viele Hochschullehrer ihre enge Verzahnung mit dem Staatsapparat und der Ministerialbürokratie dazu, ihren Einfluss geltend zu machen und „Gelehrtenpolitik“<sup>449</sup> zu betreiben.<sup>450</sup>

Als wichtiger Antipode zu Humboldts liberaler Universitätsphilosophie kann Friedrich Althoff (1839-1908) angesehen werden, der seit 1882 als Universitätsdezernent und seit 1897 als Ministerialdirektor im Preußischen Kultusministerium tätig war.<sup>451</sup> Schon von den Zeitgenossen als „heimlicher Kultusminister“ bzw. „Bismarck des Hochschulwesens“<sup>452</sup> bezeich-

---

446 Vgl. Heinrich Best/Wilhelm Weege: Biographisches Handbuch der Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung 1848/49, Düsseldorf 1998. – Zur Einordnung vgl. Christoph Stoll: Die Paulskirche und die erste Verfassung der Deutschen, München 1989. – Rainer Koch: Die Frankfurter Nationalversammlung, Kelkheim 1989.

447 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 26.

448 So bereits Theodor Schieder: Kultur, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Kaiserreich, in: Theodor Schieder: Einsichten in die Geschichte, Frankfurt a. M. 1980, S. 322-348, S. 347. – Diesen Befund bestätigt Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 73.

449 So die Begriffsprägung schon bei Friedrich Meinecke: Drei Generationen deutscher Gelehrtenpolitik, in: Historische Zeitschrift 125 (1922), S. 248-283.

450 Vgl. dazu Rüdiger vom Bruch: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Kaiserreich (1890-1914), Husum 1980. – Die Namen des Philosophen Wilhelm Dilthey (1833-1911), des Kirchenhistorikers und ersten Präsidenten der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft Adolf von Harnack (1851-1930), des Nationalökonomen Werner Sombart (1863-1941) sowie des Historikers Friedrich Meinecke (1862-1954) stehen exemplarisch für diesen Typus des staatsnahen Gelehrten.

451 Vgl. die klassische Biografie Arnold Sachse: Friedrich Althoff und sein Werk, Berlin 1928.

452 Zit. nach Bernhard vom Brocke: Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik, in: Werner Buchholz (Hrsg.):

net, gab Althoff nicht viel auf Verwaltungsvorschriften und überschritt nicht selten seine Kompetenzen. Mit seinem ausgeprägten Effizienzdenken zeichnete er persönlich massiv für eine weitere Professionalisierung im Universitäts- und Wissenschaftsbetrieb des Kaiserreiches verantwortlich. Mit dem von Kritikern wie Max Weber bezeichneten „System Althoff“ verbindet sich der Aufbau eines weitreichenden Netzwerks von persönlichen Kontakten in Politik, Wirtschaft, Presse und Kirchen.<sup>453</sup> Weitere bildungspolitische Elemente und Instrumente, die das „System Althoff“ kennzeichneten, waren regelmäßige Hochschulreferententreffen mit dem Ziel einer besseren Vernetzung und Koordinierung der landesweiten Hochschulpolitik; eine zentral gesteuerte Berufungspolitik, die auch jüngeren qualifizierten Kräften eine Chance gab; die gezielte Förderung wissenschaftlicher Schwerpunkte an verschiedenen Universitäten sowie eine erhöhte Kooperation zwischen Universitäten und Akademien.<sup>454</sup> Mit dem „System Althoff“ war die traditionelle Staatsnähe nach den bewegten Jahren zur Jahrhundertmitte im Kaiserreich wieder voll und ganz hergestellt.

Beide in diesem Kapitel beschriebenen Elemente, die Staatsnähe und die Staatsferne, waren in der deutschen Universität des 19. Jahrhunderts eng miteinander verwoben. Diese charakteristische Dichotomie scheint aus politikwissenschaftlicher Perspektive der interessanteste Befund zur Entwicklung der universitären Bildung im 19. Jahrhundert zu sein. Im politisch-kritischen Oppositionsdiskurs jener Zeit sind auch die Wurzeln des bildungskritischen Diskurses zu finden, dessen Vorläufer bereits vereinzelt in den Schriften Schillers sowie in einigen Fragmenten aus der Zeit der Aufklärung aufgezeigt worden sind, die aber nun erst zur vollen Entfaltung kommen sollten.

---

Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Wiesbaden 2004, S. 27-56, S. 39.

453 Vgl. vom Bruch: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse, S. 205-221.

454 Vgl. zum Stand der Forschung Ralph-Jürgen Lischke: Friedrich Althoff und sein Beitrag zur Entwicklung des Berliner Wissenschaftssystems an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Berlin 1990. – Bernhard vom Brocke (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991. – Bernhard vom Brocke: Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im deutschen Kaiserreich 1882-1907. Das „System Althoff“, in: Peter Baumgart (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 9-118.

#### 2.4.4 Bildungskritik

Die an sich positive Entwicklung, dass die Idee der neuhumanistischen Bildung immer mehr Anhänger fand und immer mehr Menschen in den Genuss von Bildung kamen, hatte auch eine negative Kehrseite: „[M]it ihrer Verbreitung ging nicht nur die Intensivierung ihrer sozialen Funktionen einher, sondern auch die Popularisierung und Trivialisierung.“<sup>455</sup> Von Autoren der politischen Linken wie Arnold Ruge (1802-1880) bis hin zu konservativen Historikern wie Jacob Burckhardt (1818-1897), finden sich Belege für die Klage darüber: Ruge sprach von „blasierter Bildung“, Burckhardt warnte vor einer „Zwangsnivellierung“.<sup>456</sup> Eine generell sich ausbreitende Kulturkritik fand ihren Bezugspunkt in „ein[em] konventionell-encyklopädische[n] Begriff der Allgemein-B[ildung] auf durch Staatsprüfung privilegiertes, aber äußerlich bleibendes B[ildungs]wissen“, das als schlichtes „bürgerliches Statussymbol“ ohne Tiefe an den Pranger gestellt werde.<sup>457</sup> Der Sprachwissenschaftler Heinrich Rudolf Hildebrand (1824-1894) ärgerte sich darüber, wenn es zum massenhaften falschen Gebrauch von Fremdwörtern kam: „Ja Bildung! Bildung! Du bist doch das reine Glatt-eis.“<sup>458</sup> Der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen (1846-1908) sprach von „Halbbildung“ – ein Begriff, den später Adorno aufgreifen sollte.<sup>459</sup> Paulsen verstand darunter die schlichte Wiedergabe von Kenntnissen ohne deren komplexe Zusammenhänge zu verstehen, eine offen zur Schau gestellte Besserwisseri ohne wirkliches inneres Verständnis.<sup>460</sup> Aus der Fülle an bildungskritischen Einlassungen im umfangreichen Schrifttum des geistigen Lebens im 19. Jahrhundert sollen exemplarisch zwei wichtige Vertreter Erwähnung finden: Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Nietzsche (1844-1900).

---

455 Berg/Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise, S. 16.

456 Vgl. Lichtenstein: Bildung, Sp. 927.

457 Vgl. ebd.

458 Vgl. Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (1867), Nachdruck Paderborn 2014, S. 141, Anm. 2.

459 Vgl. die etymologischen Hinweise zur Begriffsgenese der „Halbbildung“ bei Friedhelm Nicolin: Halbbildung. Historische Aspekte zu einem bildungstheoretischen Nebenbegriff, in: Jonassen Schurr et al. (Hrsg.): Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag, Hildesheim 1988, S. 203-216.

460 Friedrich Paulsen: Bildung, in: Eduard Spranger (Hrsg.): Friedrich Paulsen. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, Stuttgart/Berlin 1912, S. 149-150.

(a) *Karl Marx*: Um sich dem marxistischen Bildungsbegriff zu nähern, bieten sich zwei Anknüpfungspunkte an: Eine erste Annäherung besteht darin, sich die marxistische Anthropologie und den zentralen Begriff „Arbeit“ zu vergegenwärtigen. Arbeit steht im marxistischen Denken für den Modus der Aneignung von Welt. Dies erinnert auf den ersten Blick an Humboldts Bildungsbegriff als aktive „Verknüpfung des Ichs mit der Welt“. Beides beschreibt einen Aneignungsprozess. Insofern ist auch die Schlussfolgerung zulässig, Marx habe am humanistischen Ziel der allseitigen Entwicklung individueller Fähigkeiten festgehalten.<sup>461</sup> Hier enden jedoch die Parallelen. Zwar nimmt Arbeit bei Marx die Rolle der Vermittlungsinstanz im Verhältnis zwischen Individuum und Welt ein, jedoch spielt sie keine emanzipatorische Rolle, sondern sie ist durch Entfremdungstendenzen bedroht. Nur durch die Arbeit kann der Mensch ein Verhältnis zu sich selbst und zu der ihn umgebenden Welt entwickeln. Wenn man Bildung im Sinne von Arbeit mit Marx als Aneignung praktischer Dispositionen zur Produktion von Gütern begreift, so entwickeln sich durch diesen Prozess das menschliche Bewusstsein und alle weiteren Kulturtechniken des Menschen. Wird der Mensch nun dem Produkt seiner Arbeit beraubt und enteignet, wie es nach Marx im Klassenkampf durch Ausbeutung geschieht, so entfremdet er sich von der Welt und von sich selbst.<sup>462</sup> Marx klassifiziert allgemeine Bildung als ideologisches Phänomen, konkret als Instrument im Rahmen der von ihm kritisierten Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft.

An dieser Stelle offenbart sich der zweite systematische Anknüpfungspunkt der marxistischen Bildungskonzeption: die Einbettung in Gesellschaftskritik. Geld und Bildung werden in einem Atemzug als die beiden entscheidenden Differenzierungskriterien für unterschiedliche gesellschaftliche Klassen benannt.<sup>463</sup> Im „Manifest der Kommunistischen Partei“ stellen Marx und Friedrich Engels (1820-1895) einen Zusammenhang zwischen der Ausbeutung der Arbeiterklasse durch die Bourgeoisie im industriell-produzierenden Gewerbe mit derjenigen im persönlich-geistigen

---

461 So die Interpretation bei Tenorth/Jäger: Pädagogisches Denken, S. 82.

462 Vgl. Karl Marx: Ökonomisch-Philosophische Manuskripte (1844), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Ergänzungsband, 1. Teil, Ost-Berlin 1969, S. 465-588, S. 510-520.

463 Vgl. Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung (1843/44), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Bd. 1, 7. Aufl., Ost-Berlin 1976, S. 378-391, S. 388.

Sektor her.<sup>464</sup> So wie die Unterdrückung durch die Akkumulation von Kapital die arbeitenden Klassen bluten lässt, so leiden diese ebenfalls unter der Monopolisierung von „geistigen Produkten“. Daraufhin folgt der politische Aufruf zur Überwindung bürgerlicher Vorstellungen:

„Aber streitet nicht mit uns, indem ihr an euren bürgerlichen Vorstellungen von Freiheit, Bildung, Recht usw. die Abschaffung des bürgerlichen Eigentums meßt. Eure Ideen selbst sind Erzeugnisse der bürgerlichen Produktions- und Eigentumsverhältnisse, wie euer Recht nur der zum Gesetz erhobene Wille eurer Klasse ist, ein Wille, dessen Inhalt gegeben ist in den materiellen Lebensbedingungen eurer Klasse.“<sup>465</sup>

Marx entwickelt an keiner Stelle seiner Schriften einen von seiner Sozialtheorie abstrahierten Bildungsbegriff. Es gibt für ihn nur die bürgerliche Bildung als Instrument zur Ausbeutung der Arbeiter. Ein allgemeiner, verschiedene Klassen transzendierender Bildungsbegriff mit emanzipatorischem Moment existiert für ihn nicht, sondern er begreift die Idee einer allgemeinen Menschheitsbildung als Stilisierung der ablehnenswerten bourgeoisen Bildungsidee.<sup>466</sup> Hierbei handelt es sich, wenn man so will, um einen verkürzten Bildungsbegriff, der weder holistisch ausgelegt noch transzendierbar ist.

(b) *Friedrich Nietzsche*: Nietzsche identifiziert zwei problematische, zueinander in einem kontrastiven Verhältnis stehende Tendenzen im Bildungswesen seiner Zeit: einerseits „de[n] Trieb nach möglicher Erweiterung der Bildung, andererseits de[n] Trieb nach Verminderung und Abschwächung derselben.“<sup>467</sup> Damit meint er die Ausdehnung der Bildung auf breite Volksmassen sowie die Instrumentalisierung der Bildung für staatliche Zwecke. Der Umfang der Menschen, die an Bildung teilhaben, habe sich erweitert zulasten ihrer Qualität und ihrer Intensität. Diesen beiden von ihm als negativ bewerteten Entwicklungen setzt er zwei, wie er sich ausdrückt, „wahrhaft deutsche[...] und überhaupt zukunftsreiche[...] Tendenzen“ entgegen, nämlich einerseits den „Triebe nach Verengung

---

464 Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei (1848), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Bd. 4, 6. Aufl., Ost-Berlin 1972, S. 459-493, S. 464-467, S. 477.

465 Ebd.

466 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 546-547.

467 Friedrich Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.): Friedrich Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe, Dritte Abteilung, Zweiter Band. Nachgelassene Schriften 1870-1873, Berlin 1973, S. 133-244, S. 139.

und Konzentration der Bildung, als Gegenstück einer möglichst großen Erweiterung“ sowie andererseits den „Triebe nach Stärkung und Selbstgenügsamkeit der Bildung, als dem Gegenstück ihrer Verminderung.“<sup>468</sup> Erweiterung und Verminderung gelten ihm als widernatürlich, Konzentration und Selbstgenügsamkeit als „notwendiges Gesetz“ der Natur. Nietzsche wendet sich radikal gegen jede Form von ökonomischem Funktionalitätsdenken mit Blick auf die Bildung: *Jeder* Erziehungs- oder Bildungsweg, an dessen Ende eine berufliche Stellung bzw. ein Broterwerb versprochen wird, ist für ihn keine Bildung, sondern lediglich ein Element im immerwährenden Kampf eines jeden Individuums, sein Dasein zu schützen und zu erhalten.<sup>469</sup> Dasjenige, was Nietzsche als „klassische Bildung“ bezeichnet, sei etwas „unerhört Schweres und Seltenes“, zu dem nur wenige kraft ihres Verstandes befähigt seien; den bloßen Gedanken einer „materiellen Bildung“ lehnt er ab.<sup>470</sup>

In diese Überlegung fügt sich Nietzsches Kritik an der Rolle des Staates in der Bildungspolitik ein. Gerade in Preußen, wo der Ausbau von Universitäten und Schulen besonders engagiert betrieben werde, sieht er „allgemeinhin bedrohliche und für den wahren deutschen Geist gefährliche“<sup>471</sup> Tendenzen vorherrschen. Er bezeichnet es als ebenso originelle wie perfide Strategie, dass der Staat für seine Beamten die universitäre Laufbahn vorschreibe, um selbst wieder am Ziel aller Bildungsbemühungen aufzutauchen.<sup>472</sup> Leerformeln wie „akademische Freiheit“ und „akademische Selbsterziehung zur Bildung“ gelten ihm als bloße Schimären, um die Staatsnähe der gesamten „Bildungsmaschine“ zu verschleiern.<sup>473</sup> Nietzsche geht sogar noch einen Schritt weiter: Wissenschaft und Bildung, die in der abendländischen Bildungsphilosophie der Neuzeit stets zusammen gedacht worden sind, stellen für ihn zwei gänzlich voneinander getrennte Welten dar: „[...] der wissenschaftliche Mensch und der gebildete Mensch gehören zwei verschiedenen Sphären an, die hier und da sich in einem Individuum berühren, nie aber mit einander zusammenfallen.“<sup>474</sup>

Mit diesen Überlegungen wendet sich Nietzsche gegen wesentliche Prämissen und Fundamente der modernen Bildungstheorie. Er artikuliert

---

468 Ebd.

469 Nietzsche: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, S. 207.

470 Vgl. ebd., S. 174.

471 Vgl. ebd., S. 199.

472 Ebd., S. 200.

473 Ebd., S. 173.

474 Vgl. ebd., S. 175.

eine wortgewaltige Absage an die dominierenden Bildungskonzepte seiner Zeit:

„Inzwischen ist nicht zu leugnen, daß jene deutsche Bildung die Europäer genarrt hat und daß sie eines solchen Interesses, ja einer solchen Nachahmung und wetteifernden Aneignung nicht wert war. Man sehe sich heute einmal nach Schiller, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher, Hegel, Schelling um, man lese ihre Briefwechsel und führe sich in den großen Kreis ihrer Anhänger ein: was ist ihnen gemeinsam, was an ihnen wirkt auf uns, wie wir jetzt sind, bald so unausstehlich, bald so rührend bemitleidenswert? Einmal die Sucht, um jeden Preis moralisch erregt zu erscheinen; sodann das Verlangen nach glänzenden, knochenlosen Allgemeinheiten, nebst der Absicht auf ein Schönersehen-Wollen in Bezug auf alles [...]. Es ist ein weicher, gutartiger, silber glitzernder Idealismus, welcher vor allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding, ebenso anmaßlich als harmlos, beseelt vom herzlichsten Widerwillen gegen die ‚kalte‘ und ‚trockene‘ Wirklichkeit.“<sup>475</sup>

Anstelle von Aufklärung, Idealismus und Neuhumanismus pflegt Nietzsche eine auf die Spitze getriebene Form des bildungstheoretischen Elitismus.

Die kritische Würdigung von Nietzsches Gedanken zur Bildung muss ambivalent ausfallen. Einerseits trifft er mit seiner Kritik an einer durch ökonomische Anerkennung motivierten „Bildung“, die er nicht mehr als solche bezeichnen würde, einen wunden Punkt. Gleiches gilt für die Indienstnahme der Universitäten durch den Staat zur Ausbildung seiner Beamten. In unnachahmlicher Schärfe lieferte Nietzsche „Schlüsselmetaphern für die Mentalität seiner Epoche.“<sup>476</sup> Die Pointe, Wissenschaft und Bildung als zwei einander entgegengesetzte Sphären zu konzipieren und damit einen Kontrapunkt zur modernen Bildungsphilosophie zu setzen, hat ebenfalls ihren intellektuellen Charme. Diese gedankliche Trennung ist nur möglich, wenn man die Wissenschaft als eine technisch-instrumentelle Methode zur Erforschung der Realität und die Bildung als eine für diesen Prozess keine Rolle spielende Instanz begreift. Die offene Flanke

---

475 Friedrich Nietzsche: Morgenröte. Gedanken über moralische Vorurteile, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.): Friedrich Nietzsche. Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft. Kritische Studienausgabe, Bd. 3, München 1988, S. 9-332, S. 163.

476 Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S. 148.

dieses Entwurfs besteht in der Frage danach, was Bildung genau ist, wenn sie nicht in der methodischen Beobachtung und Analyse der Wirklichkeit aufgeht bzw. dieser sogar entgegengesetzt sein soll. Dies ist die problematische Seite von Nietzsches Bildungstheorie. Aus theoretischer Perspektive dürfte der schwächste Punkt sein, dass unklar bleibt, was Nietzsche mit der von ihm favorisierten „wahren Bildung“ genau meint. Andeutungsweise geht es wohl um etwas, das mit dem von ihm betriebenen Fach der Altphilologie zu tun hat – aber wie „wahre Bildung“ inhaltlich gefüllt ist, darüber schweigt sich Nietzsche aus. Sein Werk „ermangelt [...] die] Konzeption einer positiven Bestimmung des Bildungsbegriffs.“<sup>477</sup> Aus politischer Perspektive stößt im Lichte der historischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts der Appell an die wenigen auserlesenen Helden und die letztendlich hinter diesen Appellen stehende Idee des „Übermenschen“ sauer auf. Sein auf die Spitze getriebener bildungstheoretischer Elitismus findet sich in vielfachen Variationen freilich in abgeschwächter Form bei weiteren Bildungsdenkern wieder. Mit Nietzsche lässt sich zudem ideengeschichtlich ein Bogen von den ersten bildungskritischen Andeutungen bei Schiller<sup>478</sup> bis hin zum Aufgreifen seiner Gedanken in der Bildungstheorie der Frankfurter Schule schlagen.

Der hier exemplarisch anhand von Marx und Nietzsche dargelegte bildungskritische Diskurs zeigt auf, dass die bürgerliche Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert nicht gänzlich ohne Friktionen ablaufen konnte. Die Ambivalenz der bildungsgeschichtlichen Entwicklung bestand in der Parallelität von Exklusivität und Singularität auf der einen sowie Expansion und Dynamisierung auf der anderen Seite.<sup>479</sup> Diese Perspektiven fügten sich nahtlos in kulturkritischen Debatten des *fin de siècle* ein, die von vielen Repräsentanten der akademischen und intellektuellen Welt mit Verve geführt wurden. Fritz K. Ringer hat in seiner breit rezipierten Studie analysiert, wie die Entwicklung des industriellen Maschinenzeitalters und die Massengesellschaft von den akademischen Eliten als Bedrohung ihres privilegierten Status empfunden wurde, weshalb sie allem „Modernen“

---

477 Holger Gutschmidt: Von der „Idee der Universität“ zur „Zukunft unserer Bildungsanstalten“. Bildungsbegriff und Universitätsgedanke in der deutschen Philosophie von Schiller bis Nietzsche, in: Stolzenberg/Ulrichs (Hrsg.): *Bildung als Kunst*, S. 149-167, S. 148.

478 Vgl. die explizite Bezugnahme auf Schiller in Nietzsche: *Morgenröte*, S. 163-164.

479 Berg/Hermann: *Industriegesellschaft und Kulturkrise*, S. 17. [Hervorhebungen im Original, M.B.]



mit intensiven Abwehrreflexen begegneten.<sup>480</sup> Beim Übergang in das 20. Jahrhundert kann man von einer handfesten Krise der bürgerlichen Bildungsidee sprechen.<sup>481</sup> Gerade unter Intellektuellen und Gebildeten war ein modernitätskritischer Diskurs *en vogue*, als dessen prominenteste Vertreter Fritz Stern in seiner klassischen Studie<sup>482</sup> die deutschen Kulturpessimisten Paul de Lagarde (1827-1891), Julius Langbehn (1851-1907) und Arthur Moeller van den Bruck (1876-1925) identifiziert hat.

#### 2.4.5 Konturen der Universität des Kaiserreichs

Bevor zu den Konsequenzen dieses Denkens übergeleitet werden kann, sollen die zentralen Charakteristika der Universität des Kaiserreichs zusammengetragen werden. Jene Institution, die eine „Blüte [...] um die Wende zum 20. Jahrhundert“<sup>483</sup> erlebte, war durch folgende *exogene* Faktoren gekennzeichnet:

(1) Nach den politischen Konflikten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lebten die Universitäten nun in einem gedeihlichen Nebeneinander mit dem Staat. Schon Friedrich Paulsen (1846-1908) wies in seiner Abhandlung von 1906 auf die ineinandergreifenden Prozesse der fortschreitenden Verweltlichung und Verstaatlichung des universitären Bildungswesens hin.<sup>484</sup> Die Universität war nicht länger eine aus eigenem Grundbesitz oder kirchlichem Vermögen finanzierte autarke Korporation, sondern eine öffentlich finanzierte staatliche Institution. Dabei waren es vor allem die oberen Gesellschaftsschichten, die sowohl im Staatsapparat als auch in der

---

480 Vgl. Fritz K. Ringer: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983, S. 385-394.

481 Vgl. Hans-Joachim Lieber: Kulturkritik und Lebensphilosophie. Studien zur deutschen Philosophie der Jahrhundertwende, Darmstadt 1974. – Volker Drehsen/Walther Sparn (Hrsg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900, Berlin 1996.

482 Vgl. Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, Berlin 1963. – Die Modernitätskritik ist als eine der Wurzeln und Vorläufer der späteren nationalsozialistischen Ideologie zu betrachten. Vgl. Manuel Becker: Ideologiegeleitete Diktaturen in Deutschland. Zu den weltanschaulichen Grundlagen im „Dritten Reich“ und in der DDR, Bonn 2009, S. 78-79.

483 Bernhard vom Brocke: Universitäts- und Wissenschaftsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 343-462, S. 459.

484 Vgl. Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 3. Aufl., Leipzig 1912, S. 171.

universitären Welt den Ton angaben. Der Staat stellte im internationalen Vergleich große Summen an finanziellen Mitteln für den Ausbau der Universitäten zur Verfügung und die Universitäten bildeten das Personal aus, mit dem die höheren Stellen der Staatsbürokratie besetzt wurden. Diese reziproke Verbindung setzte einen Prozess fort, der in seinen Anfängen bereits bei den Universitäten der frühen Neuzeit zu beobachten war.

(2) Es herrschte eine weitgehende Wissenschaftsfreiheit, die nicht nur verfassungsrechtlich verbrieft war, sondern auch der forschungspraktischen Realität entsprach. Sie musste der Monarchie im Laufe des Jahrhunderts mühevoll abgerungen werden. In der Wahl der Forschungsfragen und der damit verbundenen Methodik waren die Universitäten sehr frei. Wenn aus den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Kritik an aktuellen politischen Prozessen oder handelnden Personen formuliert wurde, so wurde dies zumeist toleriert. Einzig im Bereich der Berufungspolitik war die Einmischung von staatlicher Seite sehr dominant.

(3) Zwar kam es gerade in der Zeit des Kaiserreiches zur Gründung von immer mehr Technischen Hochschulen, doch diese vermochten es in Deutschland nicht, den Universitäten den Rang abzulaufen. Auch wenn mit der Industrialisierung der Bedarf an hoch qualifiziertem, technisch geschultem Personal immer größer wurde, prägte die klassische Vier-Fakultäten-Universität die Wissenschaftslandschaft nach wie vor deutlich mehr.

(4) Dies berührt einen weiteren Aspekt, nämlich das komplexe Verhältnis zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. Obwohl Technisierung, Automatisierung und Industrialisierung den Naturwissenschaften für die moderne Gesellschaft auf lange Sicht zum Durchbruch verhelfen, blieb die Prägung durch das humanistische Allgemeinbildungsideal, wie es an den Philosophischen Fakultäten gepflegt wurde, noch immer bedeutsamer als die fachspezifische und praxisorientierte Ausbildung.

(5) Zudem ist die hohe gesellschaftliche Reputation der Universität als Institution und des Akademikers als Sozialtypus nicht zu übersehen. Die Stätten der höheren Bildung standen in einem hohen Ansehen. Wer sie besucht hatte, gehörte zur gesellschaftlichen Elite. Sicher lud der akademische Standesdünkel auch zum Spott der nicht-gebildeten Schichten ein. Dies tut dem grundsätzlichen Respekt und der Anerkennung, die den Akademikern entgegengebracht wurden, jedoch keinen grundsätzlichen Abbruch.

Diesen *exogenen* Charakterisierungen in der äußeren Performanz und Perzeption der Universitäten in Politik und Gesellschaft lassen sich noch weitere *endogene* Faktoren mit Blick auf ihre Binnenstrukturen gegenüberstellen:

(1) Mit dem letztgenannten Aspekt der exogenen Faktoren korrespondiert das hohe Status- und Standesbewusstsein, das die Universitätsangehörigen kultivierten. Die ordentlichen Professoren, aber auch die außerplanmäßigen Professoren und Privatdozenten einte das Selbstverständnis, zur bildungskulturellen und damit zur gesellschaftlichen Elite zu gehören, selbst wenn sich dies gerade bei den Privatdozenten nicht im monetären Bereich niederschlug. Die Kombination zwischen dem mit diesem Bewusstsein verbundenen Auftreten und der gesellschaftlichen Reputation bestimmt die Rolle der Universität im politisch-gesellschaftlichen Kontext bis heute.

(2) Das Bewusstsein der akademischen Lehrer übertrug sich vielfach auch auf deren akademische Schüler. Die Studenten bzw. die Absolventen fühlten sich gleichfalls als gesellschaftliche Elite. Bei Lichte betrachtet ist dieses Selbstbild durchaus mit einem Fragezeichen zu versehen, da es vielfach allein genügte, studiert zu haben. Ob mit Abschluss oder mit wie gutem Abschluss war von nachgeordneter Bedeutung. Allein die Tatsache, ein Studium aufgenommen zu haben, stattete die Betreffenden mit einem „normativen Qualifikations-Überschuß“<sup>485</sup> aus, der für höhere gesellschaftliche Positionen und Einkommen prädestinierte.

(3) Die Universität verfügte im Inneren über klare Hierarchien. Die Ordinarien standen an der Spitze der Rangordnung. Die außerplanmäßigen Positionen und die Privatdozenten fristeten demgegenüber ein von Unsicherheiten und wirtschaftlicher Not geprägtes Nischendasein, das schon damals nicht selten in ein akademisches Prekariat mündete, auch wenn es den Begriff noch nicht gab.

(4) Charakteristisch war zudem die institutionelle Ausdifferenzierung der Universitäten. Es kam zur Auffächerung von Fachkulturen in immer spezialisiertere Subdisziplinen, aus denen zum Teil eigenständige Fächer entstanden. Damit einher ging die Schaffung von einzelnen Seminaren, die unterschiedlichen Wissens- und Wissenschaftsbereichen zugeordnet wurden und sich zu neuen Organisations- und Verwaltungseinheiten mit größerer Autonomie entwickelten.

(5) Schließlich lag die große Stärke der deutschen Universität in ihrem offenen Charakter: Je nach Qualifikation, Neigung und persönlichem Ehrgeiz bot sie für die einen Chancen für wissenschaftliche Höchstleistungen, die anderen schien sie zur jahrelanger Bummel und Zeitverschwendung einzuladen. Weder das eine noch das andere wurde erzwungen und gera-

---

485 Karl-Otto Hondrich: *Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht- und Herrschaftswandel als sozio-ökonomischer Prozeß*, Stuttgart 1972, S. 102.

de in dieser Offenheit im Sinne einer Zurverfügungstellung von Entwicklungsbedingungen und Entfaltungspotentialen lag die eigentliche Stärke der Universität als politische, gesellschaftliche und kulturelle Institution.

## 2.5 Bildung und Universität im Zeitalter der Weltkriege

„Die gefährlichsten Unwahrheiten sind Wahrheiten mäßig entstellt.“  
(Georg Christoph Lichtenberg, 1742-1799)

Die Entwicklung der universitären Bildung im Deutschland der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird man nur verstehen können, wenn man sich die Bedeutung der Stichworte „Augusterlebnis“, „Kriegserlebnis“ bzw. „Ideen von 1914“ klar macht.<sup>486</sup> Sowohl die daraus resultierende Politikferne von Intellektuellen und akademisch geschulten Bildungseliten als auch ihre demokratieskeptische und parlamentarismusefeindliche Haltung in den 1920er und 1930er Jahren fußten auf den generationellen Erfahrungen, die sich mit jener „Ur-Katastrophe“<sup>487</sup> des 20. Jahrhunderts verbinden.

### 2.5.1 Die „Ideen von 1914“

Was genau meint die Metapher der „Ideen von 1914“? Diese ist semantisch an die Rede von den „Ideen von 1789“ angelehnt – im Sinne eines philosophiehistorischen Kontrapunkts. Der Geburtsstunde der modernen, grund- und menschenrechtsbasierten westlichen Demokratie mit den Leitbegriffen Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wurden nun Homogenitätskonzepte entgegengesetzt. Während die „Ideen von 1789“ für Kosmopolitismus, Übernationalität und Pluralismus standen, proagierten die „Ideen von 1914“ Exklusivität, Nationalismus und Einheitlichkeit. Humanitäre Hoffnungen wurden zurückgewiesen, liberale und soziale Postulate verachtet.<sup>488</sup> Die „Ideen von 1914“ entstanden nicht erst in den heißen Sommertagen 1914, sondern waren der explosive Kulminationspunkt

---

486 Vgl. hierzu im Kontext auch Trude Maurer: Engagement, Distanz und Selbstbehauptung. Die Feier der patriotischen Jubiläen 1913 an den deutschen Universitäten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 149-164.

487 George F. Kennan: The Decline of Bismarck's European Order. Franco-Russian Relations, 1875-1890, Princeton 1979, S. 3.

488 Vgl. Hermann Lübke: Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte, Stuttgart 1963, S. 207-211.

einer ideengeschichtlichen Linie völkisch-nationalen Denkens,<sup>489</sup> die das gesamte 19. Jahrhundert hindurch – auch im Bildungsbürgertum und in akademischen Kreisen – präsent war. Nicht wenige intellektuell bedeutende Denker „infizierten“ sich hier und in der Folgezeit mit einer neuartigen „Krankheit“ mit dem Namen „Tyrannophilie“, die u.a. Mark Lilla in eindrucksvollen biografischen Portraits beschrieben hat.<sup>490</sup>

Unter den gesellschaftlichen Schichten war es vornehmlich das nur etwa 0,8 % der Gesamtbevölkerung ausmachende Bildungsbürgertum, das einer wahren Kriegseuphorie verfiel.<sup>491</sup> Sehr eindrucksvoll hat kein Geringerer als Thomas Mann (1875-1955) die Kriegsbegeisterung unter Intellektuellen in Worte gekleidet: „Krieg! Es war eine Reinigung, Befreiung, was wir empfanden und eine ungeheure Hoffnung [...]. Es war der gewaltige und schwärmerische Zusammenschluß einer Nation in der Bereitschaft zu tiefster Prüfung.“<sup>492</sup> Das Bildungsbürgertum entfaltete ungeheure publizistische Energien. Es entstanden aus diesem Umfeld bis Ende 1915 235 Bände mit Kriegsliteratur, über eine Million Kriegsgedichte, etwa 1.000 veröffentlichte Kriegspredigten und ca. 8.000 Bände allgemeine Kriegsliteratur.<sup>493</sup> Die an den Universitäten angebotenen Vertreter des Bildungsbürgertums stimmten in diese euphorische Grundstimmung lautlos mit ein.<sup>494</sup> In großen Universitätsreden, beispielsweise zur Eröffnung von Akademischen Jahren, wurde in affirmativer Weise auf den Krieg Bezug genommen: Die Betonung des Erlebnischarakters vom Juli 1914, die Rechtfertigung deutscher Interessen, die Kritik am Pazifismus und der Mythos von der deutschen Überlegenheit waren typische Motive, der

---

489 Vgl. Klaus von See: Freiheit und Gemeinschaft. Völkisch-nationales Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg, Heidelberg 2001, S. 11.

490 Vgl. Mark Lilla: Der hemmungslose Geist. Die Tyrannophilie der Intellektuellen, München 2015.

491 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 16.

492 Thomas Mann: Gedanken im Kriege (1914), in: Herrmann Kurzke/Stephan Stachorski (Hrsg.): Thomas Mann. Essays, Bd. 1, Frühlingsturm 1893-1918, Frankfurt a. M. 1993, S. 188-205, S. 188. – Vgl. zur Einordnung; Eckart Koester: „Kultur“ versus „Zivilisation“. Thomas Manns Kriegspublizistik, in: Wolfgang J. Mommsen (Hrsg.): Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg, München 1996, S. 249-258.

493 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 19.

494 Namhafte Beispiele sind Historiker wie Friedrich Meinecke, Theologen und Philosophen wie Ernst Troeltsch (1865-1923) und Rudolf Eucken (1846-1926), Nationalökonomien wie Werner Sombart (1863-1941) und Soziologen wie Max Weber (1864-1920) und Georg Simmel (1858-1918).

Versuch der geschichtlichen Einordnung und der Einsatz religiöser Effekte waren wiederkehrende Stilelemente.<sup>495</sup> Während zu Beginn des Krieges in Erwartung eines schnellen Sieges die Professorenschaft einhellig kriegsbeifürwortend auftrat, kam es ab 1916 zu einem Bruch zwischen „Annexionisten“ und „Gemäßigten“, wobei die „Annexionisten“ numerisch überlegen blieben.<sup>496</sup>

Was die Vertreter unterschiedlicher Disziplinen angeht, ergibt sich ein differenziertes Bild: Aus der Naturwissenschaft war kaum etwas zur Debatte um den Weltkrieg zu hören; Theologen und Philosophen diskutierten die moralischen Probleme des Waffengangs zwar ausführlich, hielten sich mit politischen Urteilen jedoch zurück; Juristen urteilten – wie Klaus Schwabe es formuliert hat – „in dubio pro patria“; und unter Staatswissenschaftlern und Historikern dominierten voreingenommene und chauvinistische Positionen.<sup>497</sup> Klaus Vondung hat in seinen umfassenden kulturwissenschaftlichen Untersuchungen literarischer Texte aus der Zeit des Ersten Weltkriegs das zentrale Motiv des apokalyptischen Denkens herausgearbeitet, in dem er einen Niedergang des Bildungsbürgertums sieht.<sup>498</sup> Mit der blindwütigen Zerstörungswut, wie sie im Ersten Weltkrieg zum Ausdruck kam, erschien das „gesamte Projekt einer Veredlung des einzelnen durch neuhumanistische Bildung als von Grund auf gescheitert.“<sup>499</sup> Selbst wenn die Attraktivität der fanatischen und fast mystischen Überhöhung von Krieg, Kampf und Gewalt, je länger der Erste Weltkrieg dauerte, verblasste, blieben diese Gedanken vornehmlich im akademisch geprägten Bildungsbürgermilieu weiterhin präsent und wurden so zu einer Hypothek für die Weimarer Republik. Ein Beispiel hierfür ist die literarische Gattung des

---

495 Vgl. Kurt Flasch: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch, Berlin 2000, S. 62-99. – Vgl. auch Klaus Böhme (Hrsg.): Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg, Neuauflage, Stuttgart 2014.

496 Vgl. Klaus Schwabe: Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschul-lehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkriegs, Göttingen 1969, S. 93-178.

497 Vgl. Klaus Schwabe: Zur politischen Haltung der deutschen Professoren im Ersten Weltkrieg, in: Historische Zeitschrift 193 (1961), S. 601-634, insbes. S. 633-634.

498 Vgl. Klaus Vondung: Die Apokalypse in Deutschland, München 1988. – Klaus Vondung (Hrsg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen, Göttingen 1980, hier v.a. S. 11-37 und S. 85-89.

499 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 295.

„Frontromans“<sup>500</sup>, der durch das Bemühen charakterisiert war, dem Erleben im Nachhinein einen tieferen Sinn zu verleihen.<sup>501</sup> Autoren wie Carl Schmitt (1888-1975) oder Ernst Jünger (1895-1998) standen mit ihren Texten, die von einer spezifischen Verbindung von „überscharfem Intellekt“ mit „verführerischer Gnosis“ getragen waren, für eine Ästhetisierung der Gewalt und ein „heldisches Fieber“.<sup>502</sup>

Die Kriegsniederlage schließlich war keine gute Grundlage zur Erneuerung der geistigen und politischen Koordinaten.<sup>503</sup> Der Einfluss des Kriegsergebnisses auf das Verhältnis der Universitäten zu Politik und Staat erscheint ambivalent: Zwar hatten der Krieg und die sich daran anschließende Revolution sowie Demokratisierung zu einer massiven Politisierung an den deutschen Universitäten geführt, wie sie seit der 48er-Revolution nicht mehr vorgekommen war. Auf der anderen Seite musste an den Universitäten nach dem Ende des Kaiserreichs – einem Regime, mit dem sie, wie oben gesehen in einem gedeihlichen Miteinander gelebt hatten – nun das Verhältnis zum Staat neu überdacht und bestimmt werden.<sup>504</sup> In jedem Fall führte die literarische und künstlerische Idealisierung des Fronterlebnisses und die Überhöhung des politischen Kampfes zu einer Akzeptanz von politischer Gewalt, die als eine von mehreren Ursachen für die fatale moralische Indifferenz der deutschen Gesellschaft gegenüber der Ideologie des Nationalsozialismus angesehen werden kann.<sup>505</sup> Dies galt nicht zuletzt für die Prägung einer ganzen Studentengeneration: Die Erfahrung des „Weltkriegserlebnisses“ in empfundener Einheit und Solidarität in den Schützengraben bereitete einen fruchtbaren Boden für die frühen Erfolge

---

500 Vgl. Michael Gollbach: Die Wiederkehr des Weltkriegs in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre, Kronberg i. Ts. 1978.

501 Vgl. dazu Hans-Harald Müller: Der Krieg und die Schriftsteller. Der Kriegsroman der Weimarer Republik, Stuttgart 1986, S. 209-304.

502 Vgl. Manfred Funke: Republik im Untergang. Die Zerstörung des Parlamentarismus als Vorbereitung der Diktatur, in: Karl Dietrich Bracher (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn 1987, S. 505-531, S. 527.

503 Vgl. Kurt Sontheimer: Die politische Kultur der Weimarer Republik, in: Bracher et al. (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918-1933, S. 454-464, S. 455.

504 Christian Jansen: Professoren und Politik. Politisches Denken und Handeln der Heidelberger Hochschullehrer 1914-1935, Göttingen 1992, S. 13, vgl. auch ebd., S. 142.

505 Vgl. zu diesem Zusammenhang Bernd Weisbrod: Gewalt in der Politik. Zur politischen Kultur in Deutschland zwischen den Weltkriegen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43 (1992), S. 391-404.

des Nationalsozialismus gerade im studentischen Milieu, von denen noch zu handeln sein wird.

### 2.5.2 Die Abwendung der universitären Bildungseliten von der Weimarer Demokratie

Geboren aus der als Demütigung empfundenen Kriegsniederlage mit dem sich ihr anschließenden Friedensvertrag von Versailles galt die parlamentarisch-republikanische Regierungsform der Weimarer Republik gerade in den gebildeten Schichten als unbotmäßige und gewissermaßen künstliche und unnatürliche Konstruktion. Diese emotionalen Befindlichkeiten mündeten in einen umfassenden Zukunftspessimismus. Apokalyptische Deutungsmuster wie Oswald Spenglers „Untergang des Abendlandes“<sup>506</sup> vermochten in der gebildeten Öffentlichkeit besser durchzudringen als neukantianische oder idealistisch-humanistische Gedanken; nur wenige Avantgardisten hatten das Vertrauen in die Zukunft noch nicht verloren.<sup>507</sup> Die stabilisierende Zuversicht, die die frühere „Bildungsreligion“ jenen ihr vertrauenden Schichten zuvor gegeben hatte, löste sich immer weiter auf und wurde von anderen Säkularreligionen wie Darwinismus und Nationalismus überlagert.<sup>508</sup> Christian Jansen geht sogar so weit zu behaupten: „Ohne die nationalistische, antilibérale und autoritäre Prägung der deutschen Führungseliten [des Bildungsbürgertums] hätte sich der Nationalsozialismus nicht etablieren können.“<sup>509</sup>

Dem emotionalen Gefüge lagen auch handfeste sozialstrukturelle Faktoren zu Grunde: Durch die ökonomischen Folgen des Krieges war nicht nur die geistige, sondern auch die materielle Basis des bildungsbürgerlichen Lebensstils in Mitleidenschaft gezogen worden. Rein quantitativ betrachtet hatte sich die Zahl derjenigen, die sozialstrukturell als zum Bildungsbürgertum zugehörig betrachtet werden können, zwischen 1871 und 1914 verdoppelt,<sup>510</sup> wodurch allein schon die Sorge um Statusverlust und die Angst vor der Abgabe liebgewonener Privilegien hervorgerufen wurde. Mit dem Parlamentarismus erhielten auch bis dato bildungsferne Schich-

---

506 Vgl. Oswald Spengler: *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*, 2 Bde., Wien 1918/München 1922.

507 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: *Pädagogisches Denken*, in: Berg et al. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5, S. 111-153, S. 115.

508 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 4, S. 296.

509 Jansen: *Professoren und Politik*, S. 11.

510 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 4, S. 297.



ten wie katholische Zentrumsabgeordnete oder sozialdemokratische Arbeiter ein politisches Mitspracherecht nicht nur im Parlament, sondern auch in den Regierungskoalitionen, dem die alten Bildungseliten in Exekutive und in der höheren Verwaltung mit größter Skepsis begegneten. Die wichtige Rolle der Sozialdemokratie in den Regierungen der Weimarer Demokratie wirkte wie eine „Gleichschaltung des Kopfarbeiters mit dem Handarbeiter.“<sup>511</sup> Die Furcht um den Verlust der angestammten Vorrechte der Geistesaristokratie trieb sie in eine latente bis offene Gegnerschaft zum demokratischen Staatswesen. Hartmut Titze hat die Sorgen der klassischen Bildungsklientel mit aus dem wirtschaftspolitischen Bereich stammenden Metaphern wie „geistige Währungskrise“<sup>512</sup> und „Bildungsinflation“ einzufangen versucht.<sup>513</sup> So wie die Inflation 1923 und die Weltwirtschaftskrise von 1929 mit der durch sie verursachten sozialen Not die fragile junge Demokratie ins Wanken brachten und ihrer Akzeptanz den Boden entzogen, so schien auch der Wert und der elitäre Status der neuhumanistischen Bildungsidee durch die fortschreitende Demokratisierung der Bildungschancen zu erodieren.

Einlassungen wie die des evangelischen Theologen Otto Zänker (1876-1960) stehen paradigmatisch für den Geist der Zeit: „Das ganze Elend kommt daher, daß wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes.“<sup>514</sup> Was hier beschrieben wird, war eine logische Folge des endgültigen Endes des ständisch und aristokratisch strukturierten Fürstenstaates, der seit der frühen Neuzeit in enger Verbindung zur akademischen Bildungswelt gestanden hatte. Ein kluger Beobachter wie Friedrich Meinecke brachte diese Zusammenhänge auf den Punkt:

„Es ist [...] das Ressentiment einer gestürzten Klasse, das heute die politische Luft von Deutschland so dicht und schwer macht. [...] unse-

---

511 Hans Zehrer: Die Revolution der Intelligenz, in: Die Tat 21 (1929/30), S. 486-507, S. 502.

512 Dieser Begriff geht ursprünglich auf den kulturpolitisch einflussreichen Münsteraner Kirchenhistoriker Georg Schreiber (1882-1963) zurück, zit. nach Ludwig Niessen: Der Lebensraum für den geistigen Arbeiter, Münster 1931.

513 Vgl. Hartmut Titze: Hochschulen, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, S. 209-240, S. 220-224. – Vgl. dazu auch Jürgen John: „Not deutscher Wissenschaft“? Hochschulwandel, Universitätsidee und akademischer Krisendiskurs in der Weimarer Republik, in: Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, S. 107-140.

514 Otto Zänker: Akademikertum in der Krisis, Wolfratshausen 1933, S. 7, zit. nach Titze: Hochschulen, S. 223.

re deutschen bürgerlichen Schichten, deren Gemüt an der Monarchie hängt, haben in ihrem politischen Denken von jeher in der Gefahr gestanden, Gefühlswerte über Vernunftwerte zu stellen.“<sup>515</sup>

Dabei erwies es sich als ein Problem, dass die Weimarer Republik gute Bedingungen für eine weitere Demokratisierung und Ausbreitung von Bildung für die Gesamtbevölkerung bereitstellte. Gerade deshalb pflegten weite Teile der bildungsbürgerlichen Eliten eine große Distanz zu dem neu entstandenen Staatswesen. Wenn überhaupt, so gab es unter den Akademikern lediglich „Vernunftrepublikaner“, wirklich gefühlsmäßig überzeugte Demokraten waren selten. Diese „Vernunftrepublikaner“ waren meist konservative Liberale, die letzten Endes national-bürgerlich eingestellt blieben, dabei politisch zwar nicht radikal waren, gleichzeitig aber nur wenig emotionale Verbundenheit zur Demokratie verspürten.<sup>516</sup> Ebenso ging der Großteil des Kunst- und Kulturlebens auf Distanz zum Weimarer Politikbetrieb.<sup>517</sup> Viele Kulturschaffende und Intellektuelle flüchteten sich in homogene Gesellschaftsentwürfe und in autoritäres Denken.<sup>518</sup> Zwar gehörte die Beschäftigung mit der antiken Demokratie und der römischen Republik zur Grundausrüstung bürgerlicher Bildungskultur, doch transformierte sich dieses historisch-philosophische Grundwissen nie in eine Sympathie für die neue Weimarer Staatsform. Stattdessen übte man sich in „antidemokratischer Kritik“, als deren zentrale Bezugspunkte Kurt Sontheimer die Verachtung des Liberalismus, die Kritik am Parlamentarismus, die Kritik am Parteienstaat, die Kritik des demokratischen Gedankens sowie die Kritik an der Weimarer Reichsverfassung herausgearbeitet hat.<sup>519</sup>

---

515 Zit. nach Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 297-198.

516 Vgl. Peter Gay: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918-1933, Frankfurt 1970, S. 44.

517 Vgl. dazu im Kontext auch Walter Laqueur: Weimar. Die Kultur der Republik, Berlin 1976.

518 Vgl. aus der Fülle an Literatur zu den Weimarer Intellektuellendiskursen exemplarisch die drei Bände Wolfgang Bialas/Georg G. Iggers (Hrsg.): Intellektuelle in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 1996. – Wolfgang Bialas/Burkhard Stenzel (Hrsg.): Die Weimarer Republik zwischen Metropole und Provinz. Intellektuellendiskurse zur politischen Kultur, Weimar 1996. – Manfred Gangl/Gérard Raulet (Hrsg.): Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengelage, Frankfurt a. M. 1994.

519 Vgl. dazu im Einzelnen Kurt Sontheimer: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933, München 1968, S. 141-192. – Vgl. Heinz-Elmar Tenorth:

Welche Rolle spielten in diesem Zusammenhang die Universitäten? Das Deutsche Reich umfasste in den Jahren bis zum Zweiten Weltkrieg insgesamt 23 Universitäten.<sup>520</sup> War das 19. Jahrhundert stark durch die institutionelle Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft charakterisiert, kam es in den 1920er und 1930er Jahren wieder verstärkt zu institutionellen Zusammenführungen: Zehn der im Kaiserreich neu entstandenen 25 Hochschultypen wurden bis 1939 wieder in bestehende Universitäten und Technische Hochschulen integriert.<sup>521</sup> Gegenläufig zu diesem Trend existierte eine wichtige Ausnahme: In der Nachfolge klassischer Lehrerseminare entstanden in den 1920er Jahren die Pädagogischen Hochschulen. Gleichzeitig etablierten sich die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik im deutschen Hochschulwesen und deren Themen, Fragestellungen und Diskussionen erfuhren auf diese Weise eine gesamtgesellschaftliche Aufwertung.<sup>522</sup>

In der Studentenschaft an den Universitäten zeigten sich einschneidende soziale Strukturumbrüche.<sup>523</sup> Dadurch, dass viele Studenten ihr Studium im Krieg hatten unterbrechen müssen, kam es bis 1923 zu einem sprunghaften Anstieg der Studentenzahlen, die dann mit etwas geringen Wachstumsraten bis ins Jahr 1931 weiter zunahm bis hin zur Höchstzahl von 138.010 immatrikulierten Studenten im Sommersemester 1931.<sup>524</sup> Es strömten nun zunehmend junge Frauen an die Universitäten, was im 19. Jahrhundert noch die absolute Ausnahme gewesen war.<sup>525</sup> Von bescheidenen 3-6 % in den letzten Friedensjahren vor dem Ersten Weltkrieg erweiterte sich der Anteil weiblicher Studierender bis Anfang der 1930er Jahre

---

Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven, Köln 1985, S. 116.

520 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 209.

521 Vgl. ebd.

522 Vgl. dazu ausführlich Tenorth: Pädagogisches Denken, S. 116-127. – Bernhard Schwenk: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten, in: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 103-131.

523 Vgl. zum sozialen Schichtungswandel der Studenten auch Michael H. Kater: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918-1933, Hamburg 1975, S. 56-73.

524 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 210.

525 Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wird im Folgenden dort, wo es sich nicht um Eigennamen von Institutionen, Akteuren oder rechtlichen Dokumenten handelt, von „Studierenden“ und nicht länger wie bis zu diesem Punkt der Untersuchung von „Studenten“ gesprochen, gleichwohl diese sprachliche Praxis erst seit Anfang des 21. Jahrhunderts etabliert ist (Vgl. Anm. 5 in der Einleitung).

immerhin auf knapp 20 %.<sup>526</sup> Nach dem Ende des Kaiserreiches eröffneten sich im republikanischen Staatswesen für die Studierendenschaft durchaus Handlungsspielräume für deren politische Einbindung.<sup>527</sup> Zeitgleich zum Tagen der Verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar traten vom 17.-19. Juli 1919 in Würzburg auch 147 Abgeordnete des ersten deutschen Studentenparlaments zusammen.<sup>528</sup> Die Generation der Kriegsstudenten schuf im gleichen Jahr eine studentische Selbstverwaltung, die bis heute existierenden „Allgemeinen Studentenausschüsse“ (AStA). Deren rechtliche Grundlage<sup>529</sup> gilt als die „Geburtsurkunde“ der studentischen Selbstverwaltung.<sup>530</sup> Immer mehr Studierende kamen aus nicht-akademischen und bis dato bildungsfernen Elternhäusern, die von den Sprösslingen des Bildungsbürgertums mit Argwohn beobachtet wurden. 1921 wurde die „Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft e. V.“ aus der Taufe gehoben, die seit 1929 unter dem Namen „Deutsches Studentenwerk“ firmiert.<sup>531</sup> Auch die Studienstiftung des Deutschen Volkes sowie die „Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft“<sup>532</sup>, der Vorläufer der späteren Deutschen Forschungsgemeinschaft,<sup>533</sup> wurden in dieser Phase aus der Taufe gehoben. Beide Organisationen stellten Druckkostenzuschüsse für akademische Qualifikationsschriften sowie später vor allem Stipendien bereit.<sup>534</sup>

Insofern hätten die republikanischen Verhältnisse zumindest theoretisch das Potential für eine Identifikation mit dem neuen Staat bieten können.

---

526 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 211.

527 Vgl. dazu noch immer lesenswert Thomas Nipperdey: Die deutsche Studentenschaft in den ersten Jahren der Weimarer Republik, in: Wilhelm Zelius/Adolf Grimme (Hrsg.): Kulturverwaltung der zwanziger Jahre, Stuttgart 1961, S. 19-48.

528 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 213.

529 Verordnung über die Bildung von Studentenschaften an den preußischen Hochschulen vom 18. September 1920, in: Ulrich Kersten: Das deutsche Studentenrecht, Berlin 1931, S. 155-163.

530 Vgl. Uwe Rohwedder: Zwischen Selbsthilfe und „politischem Mandat“. Zur Geschichte der verfassten Studentenschaft in Deutschland, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 235-243, S. 236-239.

531 Vgl. Deutsches Studentenwerk: 1921-2001. 80 Jahre Deutsches Studentenwerk, Bonn/Berlin 2002, S. 49, 51.

532 Vgl. Ulrich Marsch: Die Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft. Gründung und frühe Geschichte 1920-1925, Frankfurt a. M. 1994.

533 Vgl. zur Entwicklungsgeschichte Notker Hammerstein: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Wissenschaftspolitik in Republik und Diktatur, München 1999.

534 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 230-231.

Diese blieb allerdings aus. Die Mehrheit der deutschen Studierenden stand dem republikanischen Staatswesen skeptisch gegenüber. Mehr noch: Es waren die Studierenden der Weimarer Republik, die sich als eine der ersten gesellschaftlichen Gruppen für die Ideen des Nationalsozialismus in höchstem Maße empfänglich zeigten.<sup>535</sup> Die Studierenden waren in den jungen Jahren der fragilen Demokratie an diversen Gewalttätigkeiten und politischen Morden beteiligt.<sup>536</sup> Bereits 1926 wurde der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund (NSDStB)<sup>537</sup> gegründet. Ende der 1920er Jahre konnte der NSDStB bei Studentenschaftswahlen beeindruckende Erfolge verbuchen: Nachdem bereits 1930 ca. 30 % der Stimmenanteile an 20 Hochschulen erzielt werden konnten, erreichte er ein Jahr später mit 51 % an 28 Hochschulen die absolute Mehrheit der abgegebenen Stimmen.<sup>538</sup> Sich als unterlegene Schicht in den sozialen Umwälzungen der Zeit fühlend, waren es die Studierenden der Kriegsgeneration, die ihr traditionelles Prestige gemindert sahen und völkisch-nationalistischen Vorstellungen den Vorrang einräumten.<sup>539</sup> Dass es gerade die jungen und zumindest vom Papier her „gebildeteren“ Schichten waren, die dem Nationalsozialismus verfielen, trug mit dazu bei, dass er in den Augen vieler als Bewegung der Zukunft galt, die sich anschickte, die alte Ordnung zu überwinden. Nicht von ungefähr ist von Adolf Hitler (1889-1945) selbst aus dem Jahr 1930 das Zitat überliefert: „Nichts gibt mir mehr Glauben an den Sieg un-

---

535 Wolfgang Zorn: Die politische Entwicklung des deutschen Studententums 1918-1931, in: Kurt Stephenson et al. (Hrsg.): Darstellungen und Quellen zur Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 5, Heidelberg 1965, S. 223-307. – Vgl. Ulrich Linse: Hochschulrevolution. Zur Ideologie und Praxis sozialistischer Studentengruppen während der deutschen Revolutionszeit 1918/19, in: Archiv für Sozialgeschichte 14 (1974), S. 1-114.

536 Beispiele sind die Ermordungen des bayerischen Ministerpräsidenten Kurt Eisner (1867-1919), des Anarchisten Gustav Landauer (1870-1919), des Außenministers Walter Rathenau (1867-1922) und des früheren Finanzministers Matthias Erzberger (1875-1921). – Vgl. hierzu auch Vgl. Jürgen Schwarz: Studenten in der Weimarer Republik. Die deutsche Studentenschaft in der Zeit von 1918 bis 1923 und ihre Stellung zur Politik, Berlin 1971, S. 395-396.

537 Vgl. Anselm Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund. Studenten im Nationalsozialismus und in der Weimarer Republik, 2. Bde, Düsseldorf 1973. – Zum Verhältnis von NSDAP und NSDStB Kater: Studentenschaft und Rechtsradikalismus, S. 173-197.

538 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 216.

539 Vgl. Karl Dietrich Bracher: Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie, Villingen 1955, S. 132-134.

serer Idee als die Erfolge des Nationalsozialismus auf der Hochschule.<sup>540</sup> Die akademische Jugend als künftige Leistungsträger der Nation konnte letzten Endes nicht für die Weimarer Demokratie begeistert werden.<sup>541</sup>

Wie sah es demgegenüber auf der Seite der Professorenschaft aus? Die Mehrheit der Professorenschaft war geneigt, die Kriegsniederlage von 1918 in einen Zusammenhang mit dem demokratischen Parlamentarismus zu bringen.<sup>542</sup> Die überwiegende Mehrheit der Professoren an den Universitäten reagierte verstört und unbelehrbar bis trotzig „auf den Verlust der angestammten Sonderstellung als beamtete Bildungsaristokratie.“<sup>543</sup> Hinzu kamen die Folgen der Inflation 1923 und der Weltwirtschaftskrise 1929, die die Universitäten und Forschungseinrichtungen hart trafen. Dabei brachte die Weimarer Demokratie eine große Errungenschaft für die deutsche Wissenschaft mit sich, nämlich die in Artikel 142 der Weimarer Reichsverfassung endlich reichsweit verfassungsmäßig garantierte Wissenschaftsfreiheit: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei.“<sup>544</sup> Doch die allermeisten Professoren nahmen dieses Privileg als Selbstverständlichkeit hin, ohne dass damit die Akzeptanz des neuen Staatswesens gestiegen wäre. Das in den Vorkapiteln skizzierte Statusbewusstsein der deutschen Professoren bestand nach dem Krieg unbeschadet fort. Man hatte privilegierten Zugang zu Medien und Kultur und konnte sich frei von politischen Zwängen relativ frei äußern.<sup>545</sup> Die Professoren hatten einen nicht zu unterschätzenden publizistischen Einfluss;<sup>546</sup> die von ihnen mehrheitlich vertretenen Meinungen, Werte und Standpunkte hatten in der öffentlichen Meinung hohes Gewicht.

Von dem Aspekt der *sozialen* Elite kann aber nicht darauf geschlossen werden, dass es sich um eine *politische* Elite handelte. Kurt Sontheimer differenziert die Hochschullehrer in diesem Zusammenhang in drei Gruppen: (1) die quantitativ größte Gruppe der „Unpolitischen“, die Politik

---

540 Zit. nach Michael Wortmann: Baldur von Schirach. Hitlers Jugendführer, Köln 1982, S. 76.

541 Vgl. Funke: Republik im Untergang, S. 527.

542 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 17.

543 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 299.

544 Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919, Art. 142.

545 Vgl. Jansen: Professoren und Politik, S. 11-12.

546 Vgl. Alexander Schwan: Zeitgenössische Philosophie und Theologie in ihrem Verhältnis zur Republik, in: Karl Dietrich Erdmann et al. (Hrsg.): Weimar. Selbstpreisgabe einer Demokratie. Eine Bilanz heute, Düsseldorf 1980, S. 259-304, S. 287.

und Wissenschaft als zwei voneinander getrennte Sphären betrachteten; (2) diejenigen Hochschullehrer, die sich in einem sehr allgemeinen Sinne als verantwortlich für das Gemeinwohl betrachteten, sowie (3) einige wenige, die offensiv für parteipolitische Interessen eintraten und von ihren Kollegen eher als „schwarze Schafe“ betrachtet wurden.<sup>547</sup> Republiktreue und von der Demokratie überzeugte Professoren blieben die Ausnahme. Offene Bekenntnisse zur Demokratie, und sei es nur im privatem Rahmen, galten im universitär-akademischen Klima als hochgradig suspekt und wurden mit sozialer Ausgrenzung quittiert.<sup>548</sup> Die Haltung der universitären Eliten von Weimar stand derjenigen bei der letzten Politisierungswelle aus den 1840er Jahren diametral gegenüber: Damals hatte sich die Mehrheit der Hochschullehrer für demokratisch-liberalen Ideen und Parlamentarismus eingesetzt, nun lehnte man beides mehrheitlich ab.<sup>549</sup>

Es gab in der Republik von Weimar durchaus Versuche, eine gewisse Demokratisierung der Wissenschafts- und Universitätspolitik zu etablieren. Die prägende politische Figur war Carl Heinrich Becker (1876-1933), ein führender Orientalist, der bereits während des Ersten Weltkriegs als Referent im preußischen Kultusministerium arbeitete, 1919 zum Unterstaatssekretär ernannt wurde, bevor er zunächst 1921 und dann 1925 bis 1930 als preußischer Kultusminister amtierte.<sup>550</sup> Ähnlich wie weiland Humboldt versuchte Becker, aus einer demoralisierten politischen Lage infolge verloren gegangener kriegerischer Auseinandersetzungen über die Bildung aus dem Kulturstaat heraus das Staatswesen zu erneuern. Dieser Idee blieb Becker bei seinem Aufstieg in der preußischen Ministerialbüro-

---

547 Vgl. Kurt Sontheimer: Die deutschen Hochschullehrer in der Zeit der Weimarer Republik, in: Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite, S. 215-223, S. 215-216. – Vgl. Kurt Sontheimer: Die Haltung der deutschen Universitäten zur Weimarer Republik, in: Kurt Sontheimer: Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie, München 1971, S. 216-217.

548 Vgl. Theodor Eschenburg: Aus dem Universitätsleben vor 1933, in: Andreas Flitner (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus, Tübingen 1965, S. 24-46, S. 36.

549 Eine Ausnahme bildete die 1926 gegründete „Vereinigung verfassungstreuer Hochschullehrer“, eine lockere Verbindung vernunftrepublikanischer Universitätsprofessoren, die nach der Weimarer Tagung von 1931 unter dem Namen „Weimarer Kreis“ firmierte. Vgl. zu Genese und Entwicklung Herbert Döring: Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewußtsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik, Meisenheim a. G. 1975, S. 77-100.

550 Vgl. Guido Müller: Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908-1930, Wien 1991, S. 224-233.

kratie treu.<sup>551</sup> Seine universitätspolitischen Vorstellungen lassen sich unter das Schlagwort einer Demokratisierung der Hochschulpolitik rubrizieren. Einer seiner wichtigsten Ansatzpunkte bei der Reform des Hochschulwesens, den er selbst als „Kernpunkt aller akademischen Reform“<sup>552</sup> hervorhob, war die Gleichstellung der verschiedenen Gruppen von Hochschullehrern. Neben einer Anhebung der Extraordinierten ging es ihm auch mit der rechtlichen Aufwertung der Privatdozenten um eine demokratischere Personalpolitik an den Hochschulen.<sup>553</sup> Inhaltlich kritisierte Becker allzu stark spezialisierte Detailforschung und machte sich für die Förderung verbindender Integrationswissenschaften stark.<sup>554</sup> Dazu zählten für ihn Soziologie, Geschichtswissenschaft und die damals noch so bezeichnete Wissenschaft von der Politik. Im Grunde war Becker mit seinem Reformprogramm ein Förderer dessen, was man später politische Bildung nennen sollte, *avant la lettre*. Auf seine politischen Initiativen geht auch die Gründung der Deutschen Hochschule für Politik (DHfP) im Oktober 1920 zurück, die für die Frühgeschichte der Politikwissenschaft in der Weimarer Zeit eine zentrale Rolle spielte.<sup>555</sup>

Becker war weiterhin darum bemüht, den Studierenden ein Mitspracherecht bei universitätspolitischen Belangen im Rahmen organisierter Verfahren an den Hochschulen zuzusprechen. Die Studierenden zeigten sich seinen Avancen gegenüber aber zugeknöpft. Vor allem der NSDStB hetzte gegen Becker und es war seinen Agitationen geschuldet, dass 1927 das neue Studentenrecht, das mehr Selbstbestimmung vorgesehen hätte, in einer Urabstimmung mit überwältigenden 77 % abgelehnt wurde, womit der Bruch mit der republikanischen Ordnung offenkundig wurde, zumal die Deutsche Studentenschaft als Folge dieses Konflikts die staatliche Anerkennung verlor.<sup>556</sup> Nicht nur bei den Studierenden, auch bei den Professoren stieß Becker vielfach auf Widerstand, die in elitärem Denken eine qualitative Verflachung befürchteten. Diesem Einwand hielt Becker entgegen:

„Der befürchtete Qualitätsrückgang schreckt mich nicht. Auch in der Wissenschaft muß der Obrigkeitsstaat aufhören. Im Anfang mögen

---

551 Carl Heinrich Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Leipzig 1919, S. 52-53.

552 Carl Heinrich Becker: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919, S. 30.

553 Vgl. Müller: Weltpolitische Bildung und akademische Reform, S. 287-296.

554 Vgl. Becker: Gedanken zur Hochschulreform, S. 29.

555 Vgl. Bleek: Geschichte der Politikwissenschaft, S. 202.

556 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 215.



einzelne ungeeignete Elemente in die Fakultäten kommen, weil die Fakultäten Leute zugelassen haben, die nicht qualifiziert waren. Um so vorsichtiger werden sie in Zukunft sein.“<sup>557</sup>

Mit anderen Worten: Becker glaubte an die Selbstheilungskräfte der Universitäten und traute ihnen in dieser Hinsicht viel Autonomie zu. Und dennoch: Letzten Endes setzte er den Akzent im Verhältnis zwischen Staat und Wissenschaft zu stark auf den Staat, sodass der von seinen Gegnern gemachte Vorwurf des Etatismus nicht ganz unberechtigt erscheint.<sup>558</sup> Alle wichtigen Hochschulreformen nach 1848 waren vor allem auf professorale Initiativen zurückgegangen. Die Weimarer Hochschulpolitik ging stattdessen in erster Linie vom Staat aus.<sup>559</sup> Nichtsdestoweniger steht der Name Carl Heinrich Beckers für einen faszinierenden Versuch, die demokratisch-republikanische Werte, so fragil sie in der politisch-gesellschaftlichen Ordnung von Weimar auch waren, auf das Universitätswesen zu übertragen. Dass Becker damit am Ende scheiterte, dürfte unbestritten sein. Dass die maßvolle Einbeziehung der Studierendenschaft in den Demokratisierungskurs ausgerechnet von den Studierenden selbst unterbunden wurde, ist eine Ironie der Geschichte. So bleibt mit den Worten von Kurt Sontheimer ein resignierendes Fazit zu ziehen: Die Universität der Weimarer Republik „konnte kein Hort der Freiheit sein, weil sie selbst nicht freiheitlich genug gesinnt war.“<sup>560</sup>

### 2.5.3 Bildung und Universität unter dem Hakenkreuz

Zum Wesenskern des Nationalsozialismus gehörten ein gepflegter Anti-Intellektualismus und ein dezidiertes Anti-Elitismus. Diese ideologischen und habituellen Tendenzen hatten Konsequenzen für den Bereich der universitären Bildung: „Der Nationalsozialismus war, das lässt sich nicht bezweifeln, unter allen faschistischen Bewegungen der Zwischenkriegs-

---

557 Carl Heinrich Becker: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919, S. 34.

558 Vgl. Kurt Düwell: Staat und Wissenschaft in der Weimarer Epoche. Zur Kulturpolitik des Ministers C.H. Becker, in: Historische Zeitschrift, Beiheft 1 (1971), S. 31-74, S. 65.

559 Vgl. ebd., S. 43.

560 Sontheimer: Die Haltung der deutschen Universitäten zur Weimarer Republik, S. 112.

zeit eine der hochschulfernensten.<sup>561</sup> Dennoch machte die totalitäre Gleichschaltung vor den Universitäten nicht Halt und wurde dort von vielen bereitwillig aufgenommen. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses entfaltet sich ein vielschichtiges Panorama der universitären Bildung im Zeichen des Nationalsozialismus, das in fünf systematischen Aspekten aufgeschlüsselt werden soll:

(1) *Universitäre Personalpolitik*: Auf der rechtlichen Grundlage des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933<sup>562</sup> wurden im Hochschullehrkörper Personen identifiziert, die zuvor durch die Mitgliedschaft in dem Nationalsozialismus oppositionell gesinnten Parteien und Organisationen aufgefallen waren. Sogenannte „Nichtarier“ wurden auf der Basis des „Reichsbürgergesetzes“ vom 15. September 1935<sup>563</sup> aus dem Dienstverhältnis an den Universitäten entlassen. Eine weitere Entlassungswelle fand in den Jahren 1937 und 1938 statt, die vor allem sogenannte „jüdische Mischlinge“ traf.<sup>564</sup> Bedauernswerterweise unterstützte der Verband der Deutschen Hochschulen diese Gesetzgebung von Anfang an.<sup>565</sup> Die Zahlen in der Literatur dazu, wie umfangreich das personalpolitische Ausbluten der deutschen Universitäten konkret war, schwanken beträchtlich.<sup>566</sup> Nach Hans-Ulrich Wehler wurde der Lehrkörper bis Ende 1934 um 15 % minimiert, wovon die ordentlichen Professoren einen Anteil von 11 % ausmachten. In absoluten Zahlen ausgedrückt verloren 1.684 Hochschullehrer ihre Anstellung. Bis zum Kriegsbeginn stieg dieser Anteil auf 39 % der Professoren an.<sup>567</sup> Michael Grüttner und Sven Kinas haben in der Auswertung von umfassendem Quellenmateri-

---

561 Ernst Nolte: Zur Typologie des Verhaltens der Hochschullehrer im Dritten Reich, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 46 (1965), S. 3-14, S. 4.

562 Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, in: *Reichsgesetzblatt* Nr. 43, Teil I, Berlin 1933, S. 175.

563 Reichsbürgergesetz vom 15. September 1935, in: *Reichsgesetzblatt* Nr. 45, Teil I, Berlin 1935, S. 1146.

564 Vgl. Michael Grüttner: Die „Säuberung“ der Universitäten. Entlassungen und Relegationen aus rassistischen oder politischen Gründen, in: Scholtzsek/Studt (Hrsg.): *Universitäten und Studenten im Dritten Reich*, S. 23-39, S. 28.

565 Vgl. Bruno W. Reimann: Die „Selbst-Gleichschaltung“ der Universitäten, in: Jörg Tröger (Hrsg.): *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich*, Frankfurt a. M. 1984, S. 38-52, S. 42-48.

566 In älteren Untersuchungen werden die Zahlen von 39 % (Christian von Ferber: *Die Entwicklung des Lehrkörpers an den deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954*, Göttingen 1956, S. 145-146.) und 14,3 % (Edward Y. Hawthorne: *The German Universities and National Socialism*, London 1937, S. 37.) genannt.

567 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 4, S. 824.

al in 15 deutschen Universitäten<sup>568</sup> zwischen 1933 und 1945 insgesamt 901 Entlassungen gezählt, was einem Anteil von 20,7 % entspricht.<sup>569</sup> Der personelle Aderlass bedeutete einen beispiellosen wissenschaftlichen Qualitätsverlust. Die Liste der Wissenschaftler mit jüdischen Wurzeln, die infolge dieser Politik entweder fliehen mussten oder freiwillig das Land verließen, liest sich wie ein Who-is-who der Spitzenforscher auf ihren jeweiligen Wissenschaftsgebieten.<sup>570</sup> Hartmut Titze hat 20 Nobelpreisträger gezählt (diejenigen mitgerechnet, die später diese Auszeichnung erhalten sollten), die ihre Stellungen im deutschen Hochschulwesen infolge der Säuberungspolitik verloren haben.<sup>571</sup>

(2) *Gleichschaltung der Hochschulverfassung*: Die Maßnahmen der Nationalsozialisten zielten auf eine Erosion der universitären Autonomie ab. Ab Oktober 1933 wurde die tradierte korporative Struktur der akademischen Selbstverwaltung aufgehoben und das „Führerprinzip“ an den Universitäten durchgesetzt: Rektoren wurden nicht mehr von der Professorenschaft gewählt, sondern staatlicherseits vom zuständigen Kultusminister ernannt.<sup>572</sup> Der Rektor setzte künftig die Dekane in den Fakultäten ein, die ihm hierarchisch strikt unterstellt wurden.<sup>573</sup> Akademische Senate wurden ihrer Macht beraubt, wichtige universitätspolitische Entscheidungen traf der Rektor mit dem neu eingesetzten NS-Dozentenbundführer und dem Kultusminister.<sup>574</sup> Damit wurde das System der akademischen

---

568 Im Einzelnen waren dies die Universitäten von Frankfurt, Berlin, Heidelberg, Hamburg, Göttingen, Köln, Kiel, Halle, Gießen, Bonn, Münster, Leipzig, Greifswald, Marburg und Tübingen. Damit sind etwa zwei Drittel (15 von 23) deutschen Universitäten abgedeckt.

569 Vgl. Michael Grüttner/Sven Kinas: Die Vertreibung von Wissenschaftlern aus den deutschen Universitäten 1933-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 55 (2007), S. 123-186, S. 140.

570 Exemplarisch genannt seien der Physiker Albert Einstein (1879-1955), der Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965), der Philosoph Ernst Cassirer (1874-1945), der Soziologe Karl Mannheim (1893-1947).

571 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 227.

572 Vgl. dazu als wichtiges Zeitdokument Martin Heidegger: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933, Breslau 1934.

573 Vgl. Hellmut Seier: Der Rektor als Führer. Zur Hochschulpolitik des Reichserziehungsministeriums 1934-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 12 (1964), S. 105-146.

574 Vgl. Michael H. Kater: Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939, in: Hans Jochen Vogel et al. (Hrsg.): Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch, Baden-Baden 1981, S. 49-75, S. 50.

Selbstverwaltung, das sich als Ergebnis eines jahrhundertelangen Prozesses entwickelt hatte, innerhalb weniger Monate geradezu pulverisiert.

(3) *Ersetzung der Wissenschaftsfreiheit durch Wissenschaftsideologie*: Von Wissenschaftsfreiheit konnte unter diesen Prämissen keine Rede sein. Objektivitätspostulate wurden der „Parteilichkeit“ der Forschung entlang der Interessen der NSDAP geopfert. Den Universitäten kam primär die „Aufgabe weltanschaulicher Erziehung und Indoktrination“<sup>575</sup> zu. Stimmen, die in den 1930er Jahre für die in der Weimarer Reichsverfassung festgelegte Wissenschaftsfreiheit Partei ergriffen, gab es bis auf wenige Ausnahmen<sup>576</sup> kaum.<sup>577</sup> Die Studierenden im NSDStB erhoben es zu ihren propagandistischen Kernforderungen, dass die Wissenschaft nicht länger Selbstzweck sein dürfe, sondern unmittelbar den Interessen des deutschen Volkes zu dienen habe.<sup>578</sup> Propagandaminister Joseph Goebbels (1897-1945) ließ zwar offiziell verlauten, der Staat übe keinerlei Zwänge oder Druck auf die Freiheit des wissenschaftlichen Forschens aus,<sup>579</sup> die Realität sah jedoch anders aus. Die Wahrheitsfindung als verpflichtender Auftrag von Universitäten hatte anderen Paradigmen, Werten und Funktionen zu weichen.

(4) *Instrumentalisierung einzelner Wissenschaften für politische Ziele*: Tragendes Prinzip der nationalsozialistischen Wissenschaftsideologie war die Idee der Rasse, der das gesamte Wissenschaftssystem untergeordnet wurde.<sup>580</sup> Wissenschaften, die Kernpunkte der NS-Weltanschauung berührten, wie etwa die Eugenik<sup>581</sup>, erfuhren eine plötzliche Aufwertung. Gleiches

---

575 Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 25.

576 Zu nennen wären der Mediävist Heinrich Dannenbauer (1897-1961) oder der Verfassungsrechtler Hans Kelsen (1881-1973).

577 Vgl. Klaus Schreiner: „Wissenschaft unter politischer Führung“. Von der Wissenschaftsfreiheit in der Weimarer Republik zur Wissenschaftsideologie im Dritten Reich, in: Müller/Schwings (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 93-183, S. 97-112.

578 Vgl. Anselm Faust: „Überwindung des jüdischen Intellektualismus und der damit verbundenen Verfallserscheinungen im deutschen Geistesleben“. Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, in: Studt/Scholtyssek (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 107-114, S. 109.

579 Vgl. Joseph Goebbels: Der geistige Arbeiter im Schicksalskampf des Reiches, Rede vor der Heidelberger Universität am Freitag, dem 9. Juli 1943, München 1943, S. 15-16.

580 Vgl. Horst Möller: Nationalsozialistische Wissenschaftsideologie, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 65-76, S. 70-71.

581 Vgl. Peter Weingart et al. (Hrsg.): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, 3. Aufl., Frankfurt a. M. 2001. – Stefanie Westermann et al. (Hrsg.): Medizin im Dienste der „Erbgesundheit“.

galt für die sogenannte „Rassenkunde“<sup>582</sup>, deren prominentester Exponent der als „Rassenpapst“ oder „Rasse-Günther“ berüchtigte Forscher Hans F. K. Günther (1891-1968) war. Die Geschichtswissenschaft hatte die Aufgabe, die Geschichte Deutschlands positiv umzudeuten.<sup>583</sup> Auch Soziologie, Biologie, Jurisprudenz und Geografie mussten sich den ideologischen Paradigmen des Nationalsozialismus unterordnen.<sup>584</sup> Selbst die naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen blieben von dieser Ideologisierung nicht verschont.<sup>585</sup> Die Forschung hat inzwischen die Rolle selbst von vermeintlich unpolitischen Fächern wie der Mathematik und der Phy-

---

Beiträge zur Geschichte der „Rassenhygiene“, Münster 2009. – Peter Weingart: Eugenik. Eine angewandte Wissenschaft. Utopien der Menschenzüchtung zwischen Wissenschaft und Politik, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 314-349.

- 582 Vgl. Benoit Massin: Anthropologie und Humangenetik im Nationalsozialismus, oder: Wie schreiben deutsche Wissenschaftler ihre eigene Wissenschaftsgeschichte?, in: Heidrun Kaupen-Haas/Christian Saller (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften, Frankfurt a. M. 1999, S. 12-64. – Alan A. Lund: Rassenkunde und Nationalsozialismus, in: vom Bruch/Kaderas (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik, S. 324-338. – Vgl. Michael Burleigh: Germany turns Eastwards. A Study of Ostforschung in the Third Reich, Cambridge 1988.
- 583 Vgl. Klaus Schreiner: Führertum, Rasse, Reich. Wissenschaft von der Geschichte nach der nationalsozialistischen Machtergreifung, in: Peter Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 163-252. – Vgl. Reinhard Kühnl: Reichsdeutsche Geschichtswissenschaft, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 92-104. – Vgl. Ingo Haar: Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten, 2., durchges. und verbess. Aufl., Göttingen 2002. – Winfried Schulze/Gerhard Oexle (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1999.
- 584 Vgl. Michaela Christ/Maja Suderland (Hrsg.): Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven, Berlin 2014. – Vgl. Walter Kirchner: Ursprünge und Konsequenzen rassistischer Biologie, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 77-91. – Vgl. ferner die personell orientierte Studie Ute Deichmann: Biologen unter Hitler. Vertreibung, Karrieren, Forschung, Frankfurt a. M. 1992. – Vgl. Dieter Grimm: Die „Neue Rechtswissenschaft“. Über Funktion und Formation nationalsozialistischer Jurisprudenz, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 31-54. – Vgl. Christoph Kleßmann: Osteuropaforschung und Lebensraumpolitik im Dritten Reich, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 350-383.
- 585 Vgl. Herbert Mehrrens/Steffen Richter (Hrsg.): Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reiches, Frankfurt a. M. 1980.

sik analysiert,<sup>586</sup> die nicht zuletzt im Zuge der Umstellung auf die Kriegswirtschaft<sup>587</sup> der nationalsozialistischen Expansionspolitik dienen sollten.

(5) *Polykratie der nationalsozialistischen Universitätspolitik*: Die Universitätspolitik des Nationalsozialismus ist ein gutes Beispiel für den polykratischen Charakter<sup>588</sup> des NS-Herrschaftssystems. Die selbstgestellten Ansprüche einer totalitären Gleichschaltung wurden in der Realität nicht immer eingelöst. Dem „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ unter Reichsminister Bernhard Rust (1883-1945) stand das „Amt Wissenschaft“ der Dienststelle Rosenberg gegenüber. Wie in vielen anderen Bereichen trat in Konkurrenz zu diesen beiden staatlichen Stellen auch eine Parteigliederung der NSDAP, nämlich der „Nationalsozialistische Deutsche Dozentenbund“ (NSDDB)<sup>589</sup> als parteigebundene Überformung des Staatsapparats im Dienste der totalitär konzipierten Volksgemeinschaft. Der NSDDB entstand erst im Sommer 1935 als Ausgliederung des Nationalsozialistischen Lehrerbunds.<sup>590</sup> Weitere Institutionen von untergeordneter Bedeutung wie die Forschungsgemeinschaft der SS „Deutsches Ahnenerbe e. V.“<sup>591</sup> komplettierten den Eindruck eines sehr vielschichtigen Systems der NS-Universitätspolitik, wodurch eine einheitliche Lenkung von Forschung und Lehre nur begrenzt möglich war.<sup>592</sup>

Neben diesen grundlegenden fünf Charakteristika lohnt der spezifische Blick auf Professoren und Studierende als den beiden zentralen Sozial-

---

586 Vgl. Herbert Mehrtens: *Angewandte Mathematik und Anwendungen der Mathematik im nationalsozialistischen Deutschland*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 12 (1986), S. 317-347. – Alan D. Beyerchen: *Wissenschaftler unter Hitler. Physiker im Dritten Reich*, Frankfurt a. M. 1982.

587 Vgl. Armin Hermann: *Naturwissenschaft und Technik im Dienste der Kriegswirtschaft*, in: Tröger (Hrsg.): *Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich*, S. 157-167.

588 Vgl. dazu generell Michael Ruck: *Führerabsolutismus und polykratisches Herrschaftsgefüge. Verfassungsstrukturen des NS-Staates*, in: Karl Dietrich Bracher et al. (Hrsg.): *Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur Politik und Zeitgeschichte*, 2. Aufl., Düsseldorf 1993, S. 32-56.

589 Vgl. Anne Christine Nagel: „Er ist der Schrecken überhaupt der Hochschule“. *Der Nationalsozialistische Deutsche Dozentenbund in der Wissenschaftspolitik des Dritten Reichs*, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): *Universitäten und Studenten im Dritten Reich*, S. 115-132.

590 Vgl. Reese C. Kelly: *National Socialism and German University Teachers. The NSDAP's efforts to Create a National Socialist Professoriate and Scholarship*, Washington 1973, S. 225-229.

591 Vgl. Julia Reitzenstein: *Himmlers Forscher. Wehrwissenschaft und Medizinverbrechen im „Ahnenerbe“ der SS*, Paderborn 2014. –

592 Kroll: *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, S. 25.

gruppen. Zwar hielt sich der Anteil der Parteimitglieder unter den deutschen Professoren in Grenzen, dennoch teilten viele unter ihnen die politischen Ziele der neuen Machthaber.<sup>593</sup> Im Jahr 1933 veröffentlichte der Hamburger Geschichtspräsident Adolf Rein (1885-1979) die Schrift „Die Idee der politischen Universität“<sup>594</sup>, in der eine Typologie der abendländischen Universität von der im Mittelalter theologisch dominierten „Glaubens-Universität“ über die philosophisch-humanistisch ausgerichtete „Kultur-Universität“ der Aufklärung bis hin zur nun anzustrebenden politisch imprägnierten „Macht-Universität“ im Zeichen des Nationalsozialismus aufgestellt wurde.<sup>595</sup> Am 4. März 1933, einen Tag vor der Reichstagswahl, initiierten die Professoren einen Wahlauftritt zugunsten Adolf Hitlers, den 301 Hochschullehrer unterschrieben.<sup>596</sup> In nahezu allen Wissenschaftsgebieten fanden sich namhafte Vertreter, die sich trefflich mit dem nationalsozialistischen Regime arrangierten: Viel ist in der Rezeption über Gelehrte wie den Philosophen Martin Heidegger (1889-1976), den Soziologen Arnold Gehlen (1904-1976) oder den Juristen Ernst Rudolf Huber (1903-1990) diskutiert worden.<sup>597</sup> Dennoch hat es relativ lange gedauert, bis die Nationalsozialisten auch die Lehrenden an den Universitäten institutionell durch eine Vereinigung an sich binden konnten. Wie oben bereits beschrieben, wurde der NSDDB im Juli 1935 erst vergleichsweise spät aus der Taufe gehoben.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat in der Forschung eine wechselvolle Geschichte erlebt. Während unmittelbar nach dem Krieg die frühe Literatur nicht von der Hand zu weisende apologetische

---

593 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 728, S. 823.

594 Vgl. zur Interpretation der Schrift Geoffrey J. Giles: Die Idee der politischen Universität. Hochschulreform nach der Machtergreifung, in: Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung. Teil 2, S. 50-60. – Arnt Goede: Adolf Rein und die „Idee der Politischen Universität“, Berlin 2008.

595 Vgl. Adolf Rein: Die Idee der politischen Universität, Hamburg 1933, S. 10.

596 Vgl. Die deutsche Geisteswelt für Liste 1. Erklärung von 300 deutschen Universitäts- und Hochschullehrern, in: Völkischer Beobachter, Ausgabe Nr. 63 vom 4. März 1933.

597 Vgl. zur Auseinandersetzung über Heideggers Rolle im Nationalsozialismus Victor Farias: Heidegger und der Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1989. – Emmanuel Faye: Heidegger. Die Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie, Berlin 2009. – Die Debatte hat durch die Publikation der „Schwarzen Hefte“ neuen Zündstoff erhalten. – Vgl. Ewald Grothe: „Strengste Zurückhaltung und unbedingter Takt“. Der Verfassungshistoriker Ernst Rudolf Huber und die NS-Vergangenheit, in: Eva Schumann (Hrsg.): Kontinuitäten und Zäsuren. Rechtswissenschaft und Justiz im „Dritten Reich“ und in der Nachkriegszeit, Göttingen 2008, S. 327-348.

Tendenzen aufwies,<sup>598</sup> ist die Forschung später im Urteil sehr hart mit den Vertretern der Wissenschaft in den 1920er und 1930er Jahren ins Gericht gegangen.<sup>599</sup> Gegen Pauschalverdikte hat sich u.a. Manfred Funke ausgesprochen, der es als „töricht“ bezeichnet, „heute vom Richterstuhl herunter leichtfertig über reale und psychische Entscheidungsräume zu befinden, über die die Zeitgenossen in allen Varianten der Zerspaltung zwischen Mittäter und Tatzeuge gar nicht verfügten.“<sup>600</sup> Reese C. Kelly betrachtet die Rolle der Professoren als weitgehend indifferent gegenüber Moral und Politik.<sup>601</sup> Anselm Faust hat sich darum bemüht, in der Auswertung von Quellenmaterial zu hauptsächlich dem Nationalsozialismus zugehörigen Professoren nach Fachgruppen zu differenzieren und ist zu interessanten Ergebnissen gekommen: Er identifiziert in der Rangfolge vorwiegend Geisteswissenschaftler (inklusive der Juristen), sodann die Mediziner, Naturwissenschaftler und Techniker, die das neue Regime unterstützten.<sup>602</sup> Je näher die Themen der jeweiligen Wissenschaft an der praktischen Politik lagen, diese Schlussfolgerung ließe sich ziehen, desto stärker war die Zustimmung zum Nationalsozialismus. Dergleichen differenzierte Einlassungen und detaillierte Studien haben dazu geführt, dass mittlerweile das Gesamtbild der Rolle der Professoren unter dem Hakenkreuz mit mehr Grautönen gezeichnet wird. Das Spektrum reichte von politischer Unterstützung und Regimetreue über Indifferenz, passive Hinnahme und die Flucht vor der Politik in die Wissenschaft bis hin zur Ablehnung der nationalsozialistischen Ideologie. Die bisher einzig bekannte nennenswerte Widerstandsgruppe von Dozenten und Professoren waren die „Freibur-

---

598 Vgl. exemplarisch Gerhard Ritter: Der deutsche Professor im ‚Dritten Reich‘, in: *Gegenwart* 1 (1945/46), S. 23-26.

599 Vgl. Hellmut Seier: Die Hochschullehrerschaft im Dritten Reich, in: Schwabe (Hrsg.): *Deutsche Hochschullehrer als Elite*, S. 247-295, S. 294. – Vgl. Helmut Heiber: *Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz*, München 1991, S. 501. – Vgl. Titze: *Hochschulen*, S. 224, 225.

600 Manfred Funke: *Universität und Zeitgeist im Dritten Reich. Eine Betrachtung zum politischen Verhalten von Gelehrten*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12 (1986), S. 3-14, S. 14. – Vgl. ähnlich Ernst Nolte: *Die deutsche Universität und der Nationalsozialismus*, in: *Neue Politische Literatur* 12 (1967), S. 236-239, S. 236.

601 Vgl. Reese C. Kelly: *Die gescheiterte nationalsozialistische Personalpolitik und die mißlungene Entwicklung der nationalsozialistischen Hochschulen*, in: Heinemann (Hrsg.): *Erziehung und Schulung. Teil 2*, S. 61-74, S. 74.

602 Vgl. Anselm Faust: *Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932/33*, in: Heinemann (Hrsg.): *Erziehung und Schulung. Teil 2*, S. 31-49, S. 42-43.



ger Kreise“,<sup>603</sup> die sozialetische und ordnungspolitische Grundsätze als Gegenentwurf zum nationalsozialistischen Deutschland erarbeiteten.

Was die Studierenden angeht, so wurde schon im Vorkapitel auf deren unrühmliche Rolle in der Aufstiegsphase der nationalsozialistischen Bewegung eingegangen.<sup>604</sup> Viele Studierende waren Aktionisten der ersten Stunde. Die Deutsche Studentenschaft initiierte im Frühjahr 1933 die berüchtigte „Aktion wider den undeutschen Geist“, mit der politisch unliebsame Literaten systematisch verfolgt wurden.<sup>605</sup> Traurige Kulmination dieser Aktivitäten war am 10. Mai 1933 die Bücherverbrennung auf dem Berliner Opernplatz – ohne Zweifel ein absoluter Tiefpunkt in der abendländischen Bildungsgeschichte. Mit diesen und anderen öffentlichkeitswirksamen Aktionen wirkten die Studierenden als „Motor der Gleichschaltung“<sup>606</sup> im Nationalsozialismus. Am 25. April 1933 wurde ein „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“<sup>607</sup> verabschiedet, mit dem Personen nicht-arisches Ursprungs vom Bildungssystem ausgeschlossen werden konnten. Der Anteil der an den Hochschulen zugelassenen Abiturientinnen durfte gemäß dem nationalsozialistischen Frauenbild<sup>608</sup> einen Anteil von 10 % der Neueinschreibungen an den Universi-

---

603 Vgl. Hans Maier (Hrsg.): Die Freiburger Kreise. Akademischer Widerstand und Soziale Marktwirtschaft, Paderborn 2014. – Christine Blumenberg-Lampe: Das wirtschaftspolitische Programm der „Freiburger Kreise“. Entwurf einer freiheitlich-sozialen Nachkriegswirtschaft. Nationalökonomien gegen den Nationalsozialismus, Berlin 1973. – Zudem Thomas Vogel: Widerstand als Pflicht. Der „Freiburger Kreis“, in: Manuel Becker/Stephanie Bongartz (Hrsg.): Die weltanschaulichen Grundlagen des NS-Regimes. Ursprünge, Gegenentwürfe, Nachwirkungen, Münster 2011, S. 147-162.

604 Vgl. Michael H. Kater: Die Studenten auf dem Weg in den Nationalsozialismus, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 26-37, S. 34.

605 Vgl. Hans-Wolfgang Strätz: Die studentische „Aktion wider den undeutschen Geist“ im Frühjahr 1933, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 16 (1968), S. 347-372.

606 Michael Grüttner: Studenten im Dritten Reich, Paderborn 1995, S. 62.

607 Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil 1, Berlin 1933, S. 225.

608 Vgl. Jacques R. Pauwels: Women, Nazis, and Universities. Female University Students in the Third Reich, 1933-1945, London 1984. – Vgl. Heide Manns: Frauen für den Nationalsozialismus. Nationalsozialistische Studentinnen und Akademikerinnen in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Opladen 1997.

täten nicht überschreiten.<sup>609</sup> Diese Maßnahmen hatten den Effekt, dass der Sorge vor akademischer Massenarbeitslosigkeit und drohender Perspektivlosigkeit die Spitze genommen wurde. Dieser eigentlich aus dem nationalsozialistischen Antiintellektualismus heraus geborene Schritt wirkte sich peripherweise positiv auf das elitäre Selbstbewusstsein an den Universitäten aus. Doch schon bald wurde angesichts des drohenden Nachwuchsmangels in akademischen Berufen eine Kehrtwende vollzogen und die Kontingentierung wieder aufgehoben.<sup>610</sup> Der Spitzenwert von beinahe 140.000 Studierenden im Jahr 1931 brach in den 1930er Jahren massiv auf nur noch ca. 62.000 im letzten Friedenssemester ein.<sup>611</sup>

Mit dem „Gesetz über die Bildung der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen“<sup>612</sup> vom 22. April 1933 wurde die studentische Selbstverwaltung auf das Führerprinzip ausgerichtet.<sup>613</sup> Die Parteilgliederung des NSDStB unter Reichsjugendführer Baldur von Schirach (1907-1974) und die Staatsorganisation Deutsche Studentenschaft machten sich zwar beide zu „geflossentlichen Handlangern der Diktatur in den Hochschulen“<sup>614</sup>, standen aber auch in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zueinander. Diese Konkurrenz wurde mit der Einsetzung Gustav Adolf Scheels (1907-1979)<sup>615</sup> als Reichsstudentenführer durch einen Erlass von Rudolf Hess (1894-1987) im November 1936 beendet, der fortan in Personalunion beiden Vereinigungen vorsah.<sup>616</sup> Es zeigte sich, wie ernst es den Nationalsozialisten mit der gerade einmal drei Jahre zurückliegenden staatlichen Anerkennung der Studierendenschaft wirklich war: Die

---

609 Vgl. Ahron F. Kleinberger: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik?, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1980, S. 9-30, S. 18.

610 Vgl. ebd., S. 18-19.

611 Vgl. Titze: *Hochschulen*, S. 210.

612 Gesetz über die Bildung der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen vom 22. April 1933, in: *Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil I*, Berlin 1933, S. 215.

613 Vgl. Faust: *Der Nationalsozialistische Studentenbund*, Bd. 2, S. 122-123.

614 Kater: *Professoren und Studenten im Dritten Reich*, S. 477.

615 Vgl. zur Person Scheels Birgit Arnold: „Deutscher Student, es ist nicht nötig, daß Du lebst, wohl aber, daß Du Deine Pflicht gegenüber Deinem Volk erfüllst.“ Gustav Adolf Scheel, Reichsstudentenführer und Gauleiter von Salzburg, in: Michael Kißener/Joachim Scholtysek (Hrsg.): *Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg*, Konstanz 1997, S. 567-594.

616 Vgl. Holger Zinn: Die studentische Selbstverwaltung in Deutschland bis 1945, in: Matthias Steinbach/Stefan Gerber (Hrsg.): „Klassische Universität“ und „akademische Provinz“. *Studien zur Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts*, Jena et al. 2005, S. 439-474, S. 470-474.

organisierten Studierenden waren nun gänzlich in einer Parteiformation aufgegangen. Mit verschiedenen Maßnahmen machte sich der Nationalsozialismus durchaus auch unbeliebt bei den Studierenden: So hatten alle Immatrikulierten während der ersten vier Semester ein zehnwöchiges Arbeitslager zu absolvieren und bereits seit 1934 ein halbes Jahr Arbeitsdienst vor Studienantritt abzuleisten.<sup>617</sup> Mit der erzwungenen Korporierung männlicher Studierender in die plebejisch auftretende SA begann ein gewisser Entfremdungsprozess zwischen Nationalsozialisten und Studierenden.<sup>618</sup> Es soll zudem nicht unerwähnt bleiben, dass es sporadisch auch studentischen Widerstand gegen das „Dritte Reich“ gab, wofür die durch vielfältige Rezeption und Einbindung in schulische Unterrichtskonzepte berühmt gewordene Gruppe der „Weißen Rose“ das prominenteste Beispiel sein dürfte.<sup>619</sup>

Der Kriegsbeginn schließlich wurde von der Studierendenschaft als einschneidende Zäsur erlebt. Die Immatrikulationsziffern im Wintersemester 1939/40 gingen um beinahe 50 % zurück.<sup>620</sup> Es versteht sich von selbst, dass unter diesen Bedingungen ein geordneter Lehr- und Forschungsbetrieb nur sehr schwierig und mit Voranschreiten des Krieges spätestens ab 1944 unmöglich war. Gerade in den Jahren des Zweiten Weltkrieges kamen immer mehr junge Frauen zum Studium an die Universitäten, da deren Qualifizierung volkswirtschaftlich wichtig war.<sup>621</sup> Massiv betroffen war das Sozialmilieu der Studierenden von den Verlusten des Zweiten

---

617 Vgl. Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, S. 112.

618 Vgl. Michael H. Kater: Professoren und Studenten im Dritten Reich, in: Archiv für Kulturgeschichte 67 (1985), S. 465-487, S. 471-473, S. 477.

619 Vgl. die beiden kompakten Überblicke bei Christiane Moll: Die Weiße Rose, in: Peter Steinbach/Johannes Tuchel (Hrsg.): Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur 1933-1945, Bonn 2004, S. 375-395 und Michael Kißener: „Wir schweigen nicht, wir sind Euer böses Gewissen“. Der Widerstand der „Weißen Rose“, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 135-142. – Vgl. auch Notker Hammerstein: Aus dem Freundeskreis der „Weißen Rose“. Otmar Hammerstein – eine biographische Erkundung, Göttingen 2014. – Aber auch kleinere, weniger bekannte Gruppen, wie die radikal-demokratische und sozialistische Kreise, die im Untergrund die Zeitung „Der Widerstand“ herausgaben, oder die selbstironisch „Krüpelkorps der Universität (K.K.d.U.)“, gesprochen KAKADU, bezeichnete Verbindung in Freiburg im Umfeld der oben genannten ordoliberalen Professorengruppe, sind belegt. Vgl. Nils Goldschmidt: Der Freiburger universitäre Widerstand und die studentische Widerstandsgruppe KAKADU, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 143-157.

620 Vgl. Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, S. 114.

621 Vgl. Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, S. 202-204.

Weltkriegs. Nicht wenige kehrten nie aus dem Krieg zurück. Bedingt durch den Aderlass an Studierenden und namhaften Wissenschaftlern von Weltgeltung sowie infolge der Kriegsniederlage traten die Universitäten „institutionell und moralisch geschwächt“<sup>622</sup> in die Phase nach 1945 ein. In jedem Fall kann das Jahr 1945 auch in bildungstheoretischer und universitätspolitischer Hinsicht sowohl in gesamt-europäischer wie in deutscher Perspektive als größte Zäsur seit Anbruch der Aufklärung betrachtet werden.<sup>623</sup>

## 2.6 Bildung und Universität in Deutschland nach 1945

„Bildung ist Bürgerrecht.“  
(Ralf Dahrendorf, 1929-2009)

Die Entwicklung des deutschen Hochschulwesens nach dem Krieg<sup>624</sup> ist von unterschiedlichen Autoren in verschiedene Phasen eingeteilt worden: Während Christoph Oehler in einer älteren Ausarbeitung vier Phasen benennt,<sup>625</sup> entwickelt er diese ein paar Jahre später im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte weiter: Wiederaufbauphase (1945-1950er Jahre), Expansionsphase (1950er-1960er Jahre), Phase der Strukturreformen (1960er-1970er Jahre), Phase der organisatorischen Stabilisierung (1970er-1980er Jahre) sowie Phase der Eingliederung des Hochschulwesens der neuen Bundesländer (1990er Jahre).<sup>626</sup> Barbara M. Kehm schlägt fünf Entwicklungsphasen vor: (a) Phase der „dezentralisierten Rekonstruktion“ (1950er Jahre); (b) Phase der „systemumfassenden Initiativen“ (An-

---

622 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 237.

623 So auch die Deutung bei Notker Hammerstein: Epilogue. Universities and War in the Twentieth Century, in: Rüegg (Hrsg.): History of the University, Vol. III, S. 637-672, S. 638.

624 Vgl. den kompakten, beinahe lexikalischen Überblick bei Theodor Berchem: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Werner Weidenfeld/Hartmut Zimmermann (Hrsg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn 1989, S. 345-369, S. 346-349.

625 Im Einzelnen: Wiederaufbauphase bis 1950, Expansionsphase bis 1955, Phase der „systemverändernden“ Reformansätze (bis 1972) und Phase der Konsolidierung seit den 1980er Jahren. Vgl. Christoph Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt a. M. 1989, S. 7-8, S. 13-14.

626 Vgl. Christoph Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 412-446, S. 412.

fang bis Mitte 1960er Jahre); (c) Phase des „kooperativen Föderalismus“ (um 1970); (d) Phase der „Reform- und Gesetzgebungsdynamik“ (Mitte bis Ende 1970er Jahre) sowie (e) Phase des „post-experimentellen Waffenstillstands“.<sup>627</sup> Frieder Wolf wiederum identifiziert vier Etappen: (1) „Weichenstellungen und Reformversuche vor der Staatsgründung“ (1945-1949); (2) „Gedämpfter Reformeifer und koordinierte Konsolidierung“ (1949-1964); (3) „Expansion, Planungseuphorie und nie gekanntes Engagement des Bundes“ (1964-1973) sowie (4) „Stagnation oder ‚business as usual‘“ (1973-1990).<sup>628</sup> Die folgende Untersuchung orientiert sich an der analytisch schlankeren Einteilung von Frank-Lothar Kroll, der drei Perioden ausmacht und sie mit den aussagekräftigen Überschriften „Wiederaufbau und Konsolidierung“ (1945-1960), „Umbruch und Neuformierung“ (1960-1975) sowie „Differenzierung und Expansion“ (1975-1990) betitelt.<sup>629</sup>

### 2.6.1 Die Phase des Wiederaufbaus

Die bedingungslose Kapitulation Deutschlands vor den alliierten Siegermächten des Zweiten Weltkriegs vom 8. Mai 1945 bedeutete in staatspolitischer, gesellschaftlicher und moralischer Hinsicht eine tief greifende Zäsur. Nach dem Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus und der totalen Kriegsniederlage wurden viele geistige Traditionsbestände hinterfragt.<sup>630</sup> Das Bildungsbürgertum geriet wegen seiner Kooperation mit dem Nationalsozialismus in die Kritik. Die „neuhumanistische Bildungsidee hatte sich als allzu dünner Firnis erwiesen, der die Barbarei nicht eindämmen konnte.“<sup>631</sup> Der Historiker Friedrich Meinecke war der Überzeugung, dass der „deutsche Geist“ in seiner Geschichte noch nie einer derartigen Belas-

---

627 Vgl. Barbara M. Kehm: Hochschulentwicklung in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Perspektiven, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (2004), S. 6-17, S. 7-8.

628 Vgl. Frieder Wolf: *Die Bildungsausgaben der Länder im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?*, Berlin 2006, S 60-74.

629 Vgl. Kroll: *Bildung, Kultur und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, S. 31-42.

630 Vgl. Carl-Ludwig Furck: *Grund- und Rahmenbedingungen*, in: *Führ/Furck* (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6/1, S. 27-34, S. 27-28.

631 Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 5, S. 138. – Vgl. ebenso Heinrich Weinstock: *Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild*, 5. Aufl., Wiesbaden 1989 (ED Heidelberg 1953).

tungsprobe ausgesetzt gewesen sei.<sup>632</sup> Der Kulturphilosoph Theodor Litt (1880-1962) war in Sorge, dass in den Deutschen möglicherweise alle Voraussetzungen zerstört worden sein könnten, derer es zur höheren Bildung bedürfe.<sup>633</sup> Der Pädagoge Josef Dolch (1899-1971) diagnostizierte, der Bildungsbegriff werde seine Stellung verlieren bzw. ganz aufgegeben werden.<sup>634</sup> In ähnlicher Manier war sein Kollege Herman Nohl (1879-1960) der Auffassung, der klassische Bildungsbegriff sei obsolet geworden und es wäre an der Zeit, „für das Wort ‚Bildung‘, mit dem unsere klassische Zeit die griechische *Paideia* und die römische *Humanitas* übersetzte, ein neues zu finden.“<sup>635</sup>

Diese radikalen Infragestellungen spiegeln den Geist jener Zeit wider. Und dennoch: Sowohl die traditionelle Bildungsidee als Norm wie auch das Bildungsbürgertum als soziale Formation lösten sich nicht auf, sondern überstanden die Wandlungen der Zeit weitgehend unbeschadet.<sup>636</sup> Christoph Führ hebt die positive Rolle von Theodor Heuss als erstem Bundespräsidenten für die junge Republik hervor, den er als „kulturpolitische[n] Glücksfall“ bezeichnet. Heuss habe die beste Tradition des liberalen deutschen Bildungsbürgertums verkörpert und sich u.a. durch diverse Reden vor Schülerinnen, Schülern und Studierenden sowie durch Schul- und Hochschulbesuche zu einer Art „Bundeskulturminister“ *avant la lettre* entwickelt.<sup>637</sup> Führt man sich die prinzipiellen Infragestellungen tradierter Bildung vor Augen, ist es fast schon verwunderlich, wie schnell sich die deutschen Universitäten aus den Trümmern des Zweiten Weltkriegs<sup>638</sup> in der unmittelbaren Nachkriegszeit neu formierten. Wie oben gesehen, waren geordnete Lehre und Forschung in den letzten Kriegsemestern

---

632 Vgl. Friedrich Meinecke: Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerung, Wiesbaden 1946, S. 176.

633 Vgl. Theodor Litt: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1969, S. 13.

634 Vgl. Josef Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 5. Aufl., München 1965.

635 Herman Nohl: Die Erziehung in der Kulturkrise, in: Die Sammlung 3 (1948), S. 645-652.

636 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 139.

637 Vgl. Christoph Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 1-24, S. 8-9.

638 Vgl. hierzu insgesamt Barbara Wolbring: Trümmerfeld der bürgerlichen Welt. Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945-1949), Göttingen 2013.

nicht mehr möglich bzw. teilweise komplett zum Erliegen gekommen.<sup>639</sup> Dennoch bestanden die Universitäten als Institutionen weiter fort und die Bediensteten erhielten in der Regel ihre Bezüge.<sup>640</sup> Die Studienbedingungen in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre waren zwar unvorstellbar kärglich,<sup>641</sup> dennoch war die Stimmung vielfach vom Mut zum Neuanfang getragen, sodass der Pädagoge

Eduard Spranger (1882-1963) gar feststellte, dass „die studierende Jugend zwischen 1945 und 1949 die ernsteste und beste war, der ich je begegnet bin [...]“.<sup>642</sup>

Auf dem Territorium des Deutschen Reichs in den Grenzen von 1937 hatten 24 Universitäten und 14 Technische Hochschulen gelegen; von diesen befanden sich nun noch 16 Universitäten und neun Technische Hochschulen auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik. Die Universitäten waren in ganz unterschiedlichem Ausmaß von Kriegsverlauf und -resultat betroffen: Wichtige Leuchttürme der deutschen Universitätsgeschichte wie die Anstalten in Königsberg oder Breslau lagen nun nicht mehr auf deutschem Territorium. Andere wie Leipzig oder die Humboldt-Universität in Berlin befanden sich auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzer und wurden nach marxistisch-leninistischen Vorgaben umgestaltet. Ein Großteil der Gebäude in Münster, Würzburg und München war zerstört worden, wohingegen die universitären Liegenschaften etwa in Göttingen, Heidelberg, Marburg oder Tübingen unbeschädigt geblieben waren.<sup>643</sup> Gerade für die gerätschaftsintensiven Fächer der Natur- und Ingenieurwissenschaften war es vergleichsweise schwieriger als für die Buchwissenschaften, wieder einen geregelten Forschungs- und Lehrbetrieb zu organisieren.

---

639 Vgl. die Rekonstruktion von Zahlenmaterial aus Universitätsarchiven bei Waldemar Kröning/Klaus-Dieter Müller: *Nachkriegssemester. Studium in Krieg und Nachkriegszeit*, Stuttgart 1990, S. 102. So sind etwa für die Universität gerade einmal 114 immatrikulierte Studierende belegt, an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim sind es lediglich 55.

640 Vgl. Manfred Heinemann: 1945. Universitäten aus britischer Sicht, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): *Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952, Teil I: Die britische Zone*, Hildesheim 1990, S. 41-60, S. 60

641 Vgl. Kröning/Müller: *Nachkriegssemester*, S. 171-194.

642 Eduard Spranger: *Fünf Jugendgenerationen 1900-1949* (1950), in: Hermann Josef Meyer (Hrsg.): *Staat, Recht, Politik*, Tübingen 1970, S. 318-344, S. 343.

643 Vgl. den Überblick dazu bei David Phillips: *The Re-opening of Universities in the British Zone: The Problem of Nationalism and Student Admissions*, in: David Phillips (Hrsg.): *German Universities after the Surrender. British Occupation Policy and the Control of Higher Education*, Oxford 1983, S. 4-19, S. 4.

Aufgrund territorial-konfessioneller Entwicklungen bestand ein gewisses Nord-Süd-Gefälle in der Hochschulichte. Im größten deutschen Ballungsgebiet, dem Ruhrgebiet, gab es keine einzige Universität. Gerade das neu gegründete Bundesland Nordrhein-Westfalen sollte sich im Laufe der Zeit von einem akademisch unterprivilegierten Landstrich zum universitätsreichsten Gebiet der Bundesrepublik entwickeln. Verschiedene universitäre Neugründungen erfolgten schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit: Die erste erblickte 1946 in Mainz in dem bis dato universitätsfreien Rheinland-Pfalz durch die französische Besatzungsmacht das Licht der Welt, danach folgten 1948 die Universität des Saarlandes (noch zu Frankreich zählend) und die Freie Universität Berlin.<sup>644</sup> Die FU Berlin kann als „genuines Produkt des Kalten Krieges“ gelten, an deren Aufbau Öffentlichkeit, Parteien, Professoren, Studierende und die amerikanischen Besatzer tatkräftig mitwirkten.<sup>645</sup> Wiederum andere Hochschulen wie die Universität Gießen oder die TH Hannover wurden von den Besatzungsmächten geschlossen.<sup>646</sup>

Wie sah die Neuorganisation der deutschen Universitätslandschaft konkret aus? In Anknüpfung an die Traditionen der deutschen Bildungsgeschichte wurde das Bildungswesen nach dem Krieg erneut föderal organisiert. Mit der „ordinance No. 57“<sup>647</sup> der britischen Militärregierung vom Januar 1947, mit der viele Gesetzgebungskompetenzen an die Länder zurückgegeben wurden, wurde ihnen auch die Hoheit in Bildungsangelegenheiten übertragen.<sup>648</sup> Die anderen beiden westlichen Besatzungszonen schlossen sich dem an.<sup>649</sup> Der Gefahr der Zersplitterung des Bildungswesens sollte durch die Zusammenarbeit im Rahmen der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder entgegengewirkt werden, die bereits 1948

---

644 Vgl. James F. Tent: *The Free University of Berlin*, Bloomington 1988.

645 Vgl. Krönig/Müller: *Nachkriegssemester*, S. 109-110.

646 Die Justus-Liebig-Universität in Gießen wurde dann 1957 wieder neu eröffnet.

647 Britische Militärregierung: *Ordinance No. 57: Powers of Länder in the British Zone of Control* vom 1. Dezember 1946, in: Günther Pakschies: *Umerziehung in der britischen Zone 1945-49*, Köln 1984, S. 376-379.

648 Vgl. George Murray: *The British Contribution*, in: Arthur Hearnden (Hrsg.): *The British Germany. Educational Reconstruction after 1945*, London 1978, S. 64-94, S. 78-79.

649 Vgl. auch die spätere Bestätigung durch die KMK EntschlieÙung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: Oskar Anweiler et al. (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband*, Opladen 1992, S. 86.



vor Gründung der Bundesrepublik ihre Arbeit aufnahm.<sup>650</sup> Nach 1945 schickte sich kein Bundesland an, eine ähnlich hegemoniale Stellung für das deutsche Bildungswesen einzunehmen, wie dies Preußen das gesamte 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hindurch getan hatte.<sup>651</sup> Der in der deutschen Geschichte immer schon vorhandene Bildungspluralismus wurde nach 1945 zusätzlich verstärkt, da die neuen Bundesländer sich darum bemühten, selbstbewusst eigene bildungspolitische Identitäten herauszubilden. Für den schnellen Wiederaufbau der Universitätslandschaft erwies es sich als förderlich, dass die westlichen Alliierten die Universitäten als zentralen Baustein ihrer Demokratisierungspolitik betrachteten.<sup>652</sup> Die in der amerikanischen Besatzungszone erarbeiteten „Schwalbacher Richtlinien“ von 1947 atmen diesen Geist. In ihnen wurde ein konkreter Beitrag der Hochschulen zur *re-education* gefordert und sie warben für ein ebenso weltoffenes wie zur Selbstkritik fähiges Wissenschaftsverständnis.<sup>653</sup> In der britischen Besatzungszone gab es in der „Education Branch“ sogenannte „University Control Officers“, denen die unmittelbare Aufsicht über die Universitäten oblag.<sup>654</sup> Diese Hochschuloffiziere gaben wichtige Impulse und waren an der Ausarbeitung der ersten Hochschulgesetze und Rahmenrichtlinien mitbeteiligt.

Während viele staatliche Verwaltungsstellen erst neu aufgebaut werden mussten, war den Universitäten trotz ihrer Schließung in den letzten Kriegsjahren ihre organisatorische Integrität weitgehend erhalten geblieben, sodass sie ihre Arbeit nach einem Signal von alliierter Seite über die Einrichtung von sogenannten Aktionsausschüssen zügig wieder auf-

---

650 Vgl. Manfred Overesch: Die gesamtdeutsche Konferenz der Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20.2.1948, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 28 (1980), S. 248-285.

651 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 4.

652 Vgl. hierzu die Fallstudien zu jeweils einer Universität in den drei westlichen Besatzungszonen bei Corine Defrance: *Les alliés occidentaux et les universités allemandes, 1945-1949*, Paris 2000.

653 Vgl. Die Schwalbacher Richtlinien. Richtlinien für die Reform der Hochschulverfassungen in den Ländern des amerikanischen Besatzungsgebiets, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): *Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959*, bearbeitet von Rolf Neuhaus, Wiesbaden 1961, S. 262-288.

654 Vgl. David Philipps: *The University Officers in the British Zone*, in: Philipps (Hrsg.): *German Universities*, S. 51-75. – Vgl. Manfred Heinemann (Hrsg.): *Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952*, Teil 1-3, Hildesheim 1990/91.

nehmen konnten.<sup>655</sup> Die Universität Göttingen war im September 1945 die erste, die wieder zu einem geregelten Lehrbetrieb überging<sup>656</sup> und damit auch zum Ort der ersten Hochschulrektorenkonferenz nach Kriegsende wurde. Hier sprach man sich für die Wiederbelebung korporativer Strukturen aus, wobei es den Rektoren wichtig war, weniger an die universitären Traditionen der Weimarer Republik und des Kaiserreichs, sondern auf viel ältere Traditionsstränge universitärer Autonomie in der frühen Neuzeit und der Aufklärung anzuknüpfen.<sup>657</sup> Hier wie auch bei den Marburger Hochschulgesprächen, die im Juni 1946 stattfanden,<sup>658</sup> wurde die Forderung nach einer Garantie der Wissenschaftsfreiheit im neu zu verfassenden deutschen Grundgesetz selbstbewusst vorgetragen. Die später in Art. 5 (3) GG garantierte Wissenschaftsfreiheit stellte nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus keinen kontroversen Aspekt mehr dar – im Gegenteil: Man betrachtete die Universität als „Hort individueller Wahrheitssuche, den die Wissenschaftsfreiheit vor staatlicher Einmischung schützte.“<sup>659</sup>

Wie bereits die früheren Kapitel gezeigt haben, war der Gedanke der Wissenschaftsfreiheit immer eng mit der Idee der universitären Selbstverwaltung verknüpft. An diese gedankliche Allianz wurde nun angeknüpft. Die Beibehaltung der akademischen Selbstverwaltung und der inneren Autonomie stand auf der Agenda der universitären Eliten weit oben. Nicht zuletzt als Reaktion auf die nationalsozialistische Gleichschaltungspolitik war das deutsche Hochschulwesen nach dem Krieg durch große Autonomien gekennzeichnet.<sup>660</sup> Wie wichtig den Hochschulvertretern ihre Autonomie war, lässt sich besonders gut am Scheitern eines Projekts der britischen Militärregierung illustrieren: Im Zuge der *reeducation*-Politik wurde eine Kommission zur Ausarbeitung hochschulpolitischer Leitlinien

---

655 Vgl. Thomas Stamm: Zwischen Staat und Selbstverwaltung. Die deutsche Forschung im Wiederaufbau 1945-1965, Köln 1981, S. 60-61.

656 Vgl. Geoffrey Bird: Die Wiedereröffnung der Universität Göttingen, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 167-171.

657 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 61-62.

658 Vgl. Richard Hamann et al. (Hrsg.): Marburger Hochschulgespräche, 12. bis 15. Juni 1946. Referate und Diskussionen, Frankfurt a. M. 1947.

659 Birte Janzarik: Die Entwicklung der Wissenschaftsfreiheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 207-226, S. 208.

660 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 414.

eingesetzt.<sup>661</sup> Diese erarbeitete das sogenannte „Blaue Gutachten“. Aus der Einsicht heraus, dass sich die deutschen Universitäten von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abgekoppelt hätten,<sup>662</sup> bestand dessen Kernforderung in der Einrichtung von „Hochschulräten“ und „Hochschul-Beiräten“, mit deren Hilfe Impulse aus der Gesellschaft in den universitären Lehr- und Forschungsbetrieb aufgenommen werden sollten. Kirchen, Gewerkschaften, Handwerkskammern, Handelskammern, Genossenschaftsverbände, akademische Berufsverbände sowie kommunale Vertreter sollten in diesen Gremien als Bindeglied zwischen Universität und Gesellschaft fungieren.<sup>663</sup> Diese Vorschläge trafen auf die einhellige Ablehnung der Hochschullehrer, sodass die Pläne letzten Endes nicht in die Tat umgesetzt wurden.<sup>664</sup> Die Verteidigung der universitären Autonomie erschien wichtiger als die Verzahnung mit der Demokratisierungspolitik. Dies heißt jedoch nicht, dass sich die allermeisten Lehrenden und Studierenden an den deutschen Universitäten nicht darin einig gewesen wären, dass die Demokratisierung der Gesellschaft nach den Schrecken des Krieges nun das Gebot der Stunde war.<sup>665</sup> Die soziale Öffnung der Universitäten war schon zu dieser Zeit ein wichtiges Anliegen, das nicht erst in den 1960er Jahren aufgekommen ist.<sup>666</sup>

Zur Absicherung universitärer Unabhängigkeit entwickelte sich auch die Rektorenkonferenz weiter. Die zunächst in der britischen Besatzungszone konstituierte „Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz“ wurde zu einem bewährten Organ, dem sich schließlich auch die Rektoren aus der amerikanischen Besatzungszone anschlossen.<sup>667</sup> Während anfangs noch

---

661 Vgl. zur Genese David Phillips: Britische Initiative zur Hochschulreform in Deutschland. Zur Vorgeschichte und Entstehung des „Gutachtens zur Hochschulreform“ von 1948, in: Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau, S. 172-189. – Ferner David Philipps: Pragmatismus und Idealismus. Das „Blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland seit 1948, Köln 1995.

662 Vgl. Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform (Blaues Gutachten), in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, S. 289-368, S. 292-296.

663 Vgl. ebd., S. 319-324.

664 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 65-67.

665 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 413.

666 Vgl. Barbara Wolbring: „Die Aristokratie des Geistes soll jedem offenstehen nach dem Maße der Begabung und freier Selbsterziehung“. Die soziale Öffnung der Universitäten als politisches Reformziel nach 1945, in: Sebastian Brandt et al. (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart 2014, S. 59-76, S. 74.

667 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 67-69.

Abgesandte aus den sich im Aufbau befindlichen Kultusverwaltungen der Länder unter dem Dach der Hochschulkonferenz mittagten, entwickelten diese ein stärkeres Eigenleben, je näher die Staatsgründung rückte, so dass Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz getrennt voneinander tagten und eigene Wege beschritten.<sup>668</sup> Daneben wurden verschiedene überregionale Forschungseinrichtungen reaktiviert, die es bereits vor dem Krieg gegeben hatte.<sup>669</sup> Viele Hochschullehrer wurden wegen ihrer Rolle im Nationalsozialismus ihrer Ämter enthoben.<sup>670</sup> Der zuvor erfolgte Aderlass an jüdischen Spitzenforschern erschwerte den Neuaufbau. Unter den Remigranten<sup>671</sup> und denjenigen Etablierten, die in Deutschland geblieben waren, gab es eine Fülle von unterschiedlichen Profilen intellektueller und professioneller Umwidmungsprozesse, mit denen sich die Wissenschaften als anschlussfähig für das neue demokratische Staatswesen zeigten.<sup>672</sup> Trotz aller Umbrüche hat die Forschung inzwischen herausgearbeitet, dass es eine hohe personelle Kontinuität gegeben hat.<sup>673</sup> Die Universitäten erwiesen sich auch in dieser Hinsicht als ungemein beharrungskräftige und anpassungsfähige Institutionen. Insofern ist der Versuch der Besatzungsmächte, Nachkriegsdeutschland eine

---

668 Vgl. ebd., S. 69-70. – Der Ort des ständigen Sekretariats der Hochschulrektoren wurde 1956 schließlich von Göttingen in die Bundeshauptstadt Bonn verlegt.

669 Die „Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“ wurde 1946 aufgelöst und 1948 unter dem Namen „Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“ neu gegründet. Vgl. Rudolf Vierhaus/Bernhard vom Brocke (Hrsg.): *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm/Max-Planck-Gesellschaft*, Stuttgart 1990. – Die tief in den Nationalsozialismus verstrickte „Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft“ wurde 1949 in Göttingen wiedergegründet, jedoch bereits 1951 mit dem gleichfalls 1949 gegründeten „Deutschen Forschungsrat“ zur „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG) zusammengelegt. Vgl. Stamm: *Die deutsche Forschung im Wiederaufbau*, S. 109-116, S. 126-141.

670 Vgl. Führ: *Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945*, S. 3.

671 Vgl. Marita Krauss: *Heimkehr in ein fremdes Land. Geschichte der Remigration nach 1945*, München 2001, S. 13-14.

672 Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge des Bandes Bernd Weisbrod (Hrsg.): *Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit*, Göttingen 2002.

673 Vgl. Mitchell G. Ash: *Verordnete Umbrüche, konstruierte Kontinuitäten. Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945*, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 7 (1995), S. 903-923, S. 923.

umfassende demokratische Hochschulreform mit auf den Weg zu geben, als gescheitert zu bezeichnen.<sup>674</sup>

Wichtige institutionelle Traditionselemente, an die angeknüpft wurde, waren: (1) die dominierende Rolle der Ordinarien; (2) die Dominanz der Fakultäten als Grundeinheiten akademischer Selbstverwaltung; (3) der Senat als übergreifendes Gremium zur Pflege der Grundordnung und zur Koordination der Fakultäten; sowie (4) der Rektor als höchster Hochschulrepräsentant nach innen und nach außen.<sup>675</sup> Auch bei der inhaltlichen Ausrichtung überwogen die Kontinuitäten zur Weimarer Republik: Philosophie, Pädagogik, Soziologie und Geschichtswissenschaft knüpften weitgehend an frühere Traditionsstränge an.<sup>676</sup> Die Etablierung der Politikwissenschaft als in Deutschland neue, sich emanzipierende und eigenständige akademische Disziplin stand im besonderen Kontext alliierter Demokratisierungspolitik.<sup>677</sup> Bei der naturwissenschaftlichen Forschung waren die Alliierten darum bemüht, Forschung für militärische Zwecke gänzlich zu

---

674 So auch die Kernthese bei Falk Pingel: *Wissenschaft, Bildung und Demokratie. Der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform*, in: Josef Foschepoth/Rolf Steinger (Hrsg.): *Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945-1949*, Paderborn 1985, S. 183-209.

675 Vgl. diese Auflistung ist angelehnt an Oehler: *Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945*, S. 413-414. – Vgl. zudem Oehler: *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 17. – Vgl. Anne Rohstock: *Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland*, in: Udo Wengst/Hermann Wentker (Hrsg.): *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz*, Bonn 2008, S. 135-159, S. 137.

676 Vgl. Helmut Fahrenbach: *Nationalsozialismus und der Neuanfang „westdeutscher Philosophie“ 1945-1950*, in: Walter H. Pehle/Peter Sillem (Hrsg.): *Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?*, Frankfurt a. M. 1992, S. 99-112. – Vgl. Ilse Dahmler/Wolfgang Klafki (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, Weinheim 1968. – Vgl. Johannes Weyer: *Westdeutsche Soziologie 1945-1960. Deutsche Kontinuitäten und nordamerikanischer Einfluß*, Berlin 1984. – Vgl. Karl-Siegbert Rehberg: *Auch keine Stunde Null. Westdeutsche Soziologie nach 1945*, in: Pehle/Sillem (Hrsg.): *Wissenschaft im geteilten Deutschland*, S. 26-44. – Vgl. Ernst Schulin (Hrsg.): *Deutsche Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-1965)*, München 1989. – Winfried Schulze: *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*, München 1989.

677 Vgl. Gerhard Göhler/Bodo Zeuner (Hrsg.): *Kontinuitäten und Brüche in der deutschen Politikwissenschaft*, Baden-Baden 1991. – Thomas Nötzel/Hans Karl Rupp (Hrsg.): *Macht, Freiheit, Demokratie*, Bd. 1: *Anfänge der westdeutschen Politikwissenschaft*, Marburg 1991. – Die umfassendste Aufarbeitung der Thematik findet sich bei Wilhelm Bleek: *Geschichte der Politikwissenschaft*, S. 255-307.

unterbinden.<sup>678</sup> Zur Gründung der Bundesrepublik 1949 waren es bereits beeindruckende 100.000 Studierende, die an einem geregelten Lehrbetrieb teilnahmen.<sup>679</sup> Die Absolventinnen und Absolventen der Nachkriegsjahre<sup>680</sup> hatten in der Regel glänzende Berufsaussichten, da sie vom beginnenden Wirtschaftswunder profitieren sollten. Überdurchschnittlich viele von ihnen, bis in die 1960er Jahre hinein ca. 60 %, kamen auf Stellen im Öffentlichen Dienst,<sup>681</sup> womit eine weitere Traditionslinie deutscher Universitätsgeschichte fortgesetzt wurde.

In den 1950er Jahren expandierte der Universitätssektor immer weiter. Die Auswirkungen der geburtenstarken Jahrgänge aus der zweiten Hälfte der 1930er Jahre sowie des parallel betriebenen Ausbaus im höheren Schulwesen machten sich nun bemerkbar. Es begann eine Phase des Ausbaus von bis dato nicht gekannten quantitativen Ausmaßen. Mit der Expansion veränderten sich auch die institutionellen Strukturen: Vor allem der Wissenschaftliche Mittelbau, also die Nichtordinarien und Assistenten, wurden aufgewertet.<sup>682</sup> Zur Professionalisierung des Hochschulausbaus anhand von Zielvorgaben wurde mit dem Wissenschaftsrat 1957 ein Gremium geschaffen, das aus Wissenschaftlern, Repräsentanten der Gesellschaft sowie aus Entsandten des Bundes und der Länder bestand, um strukturelle Entwicklungspläne auszuarbeiten.<sup>683</sup>

Vielfach wurde diskutiert, ob die 1940er/1950er Jahren eher eine Zeit mit restaurativem oder mit innovativem Charakter gewesen sind. Bereits zeitgenössisch kritisiert, dass die Chance auf einen wirklichen Neuanfang versäumt wurde.<sup>684</sup> Die Studierenden, so damals ein junger Jürgen Habermas, hätten sich schweigsam an die Gesellschaft angepasst.<sup>685</sup> Der US-amerikanische Pädagoge und Politiker James B. Conant (1893-1978) soll dazu

---

678 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 55-57.

679 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 380.

680 Vgl. hierzu deren glänzend gezeichnetes Sozialprofil bei Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, S. 213-225.

681 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 111.

682 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 415.

683 Vgl. Olaf Bartz: Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik 1957-2007, Stuttgart 2007. – Vgl. Stefanie Lechner: Gesellschaftsbilder in der deutschen Hochschulpolitik. Das Beispiel des Wissenschaftsrates in den 1960er Jahren, in: Franzmann/Wolbring (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung, S. 103-120.

684 Walter Dirks: Der restaurative Charakter der Epoche, in: Frankfurter Hefte 5 (1950), S. 942-954.

685 Vgl. Jürgen Habermas et al.: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied a. R. 1960.

zynisch angemerkt haben, die deutsche Universität sei zweifelsohne die beste der Welt – allerdings für das 19. Jahrhundert.<sup>686</sup> Ähnlich urteilt Christoph Kleßmann im Rückblick: Die Restauration habe sich so „schnell und nahezu perfekt“ vollzogen, dass „die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit lange Zeit verdrängt wurde.“<sup>687</sup> Notker Hammerstein äußert Verständnis dafür, dass man an bekannten Traditionen und Begriffen angeknüpft habe.<sup>688</sup> Im oben erwähnten „Blauen Gutachten“ wurde als Konsens der Verantwortlichen jener Zeit zusammengefasst, „daß die Hochschulen Träger einer alten und im Kern gesunden Tradition sind.“<sup>689</sup> Möglicherweise ist es ein beruhigender Befund, dass der Zivilisationsbruch der tradierten Bildungsidee am Ende doch nichts anhaben konnte: Es überlebten sowohl die aufklärerischen Bildungsideale als auch die Universitäten als deren Trägerinstitutionen. Christoph Führ geht sogar so weit, im Lichte des Wiedererblühens deutschen Universitätslebens in verhältnismäßig kurzer Zeit analog zum viel zitierten „Wirtschaftswunder“ von einem „deutschen Universitätswunder“ zu sprechen.<sup>690</sup>

## 2.6.2 Die Phase der engagierten Reformen

Die Phase der Hochschulreformen und des Hochschulausbaus beruhte auf geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, die in einem Wandel des intellektuellen Klimas zu Beginn der 1960er Jahre begründet sind.<sup>691</sup> Diesem

---

686 Vgl. James B. Conant, zit. nach Hansgert Peisert: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1990, S. 5.

687 Christoph Kleßmann: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, 5. Aufl., Bonn 1991, S. 98.

688 Vgl. Notker Hammerstein: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M., Bd. 1: Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule 1914-1950, Neuwied 1989, S. 581.

689 Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform, S. 291. – Ähnliche Formulierungen finden sich in einer Jenaer Denkschrift von 1945. Vgl. dazu Jürgen John: Geistiger Neubeginn? Eine Jenaer Denkschrift 1945 über die Rolle der deutschen Intelligenz, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 13 (2010), S. 193-219.

690 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 10.

691 Vgl. Alfons Kenkmann: Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere“ zur Bildungsreform in den 1960er Jahren, in: Axel Schildt et al. (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die sechziger Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften, Hamburg 2000, S. 402-423.

Wandel lag ein erneutes Aufflammen des bildungskritischen Diskurses zu Grunde, der sich aus zwei Quellen speiste: aus einer liberal-konservativen und aus einer neomarxistischen Wurzel.

(1) *Zunächst zur liberal-konservativen Wurzel:* 1957 hatte Helmut Schelsky (1912-1984) vorausgesagt, dass dem Bildungssystem die Rolle der „zentrale[n] Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen“<sup>692</sup> in der gegenwärtigen Gesellschaft zukommen werde. Ähnliche Überlegungen bewegten den Bildungstheoretiker Georg Picht (1913-1982) 1964 dazu, in der konservativen evangelischen Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine Artikelserie zu veröffentlichen. Für Picht stellte die gerechte Verteilung von Bildungschancen die eigentliche Sozialpolitik seiner Zeit dar.<sup>693</sup> Er sah zwei Kernprobleme: die aus seiner Sicht verfehlte Bildungsplanung sowie die chronische Unterfinanzierung des Bildungssektors.<sup>694</sup> Picht entwickelte ein ausführliches „Notstandsprogramm“ mit Vorschlägen, die sich von einer Modernisierung des ländlichen Schulwesens über eine Verdopplung der Abiturientinnen- und Abiturientenzahl bis zu einer Neuordnung der Kulturverwaltung erstreckten.<sup>695</sup> Zwar bezogen sich Pichts Überlegungen in erster Linie auf die Schulpolitik, sie sind jedoch für die hier darzulegende Phase der Hochschulreformen von entscheidender Bedeutung, da Forderungen wie diejenige nach einer Verdopplung der Abiturientinnen- und Abiturientenzahl – die nebenbei bemerkt innerhalb von wenigen Jahren auch tatsächlich erfüllt wurde – nicht ohne Konsequenzen für den universitären Bereich bleiben konnten. Picht trug mit der großen Resonanz auf seine Thesen<sup>696</sup> ganz entscheidend dazu bei, den in dieser Zeit ohnehin schon immer fruchtbarer werdenden Boden für den Hochschulausbau zu bestellen.

In das gleiche Horn wie Picht stieß der Soziologe Ralf Dahrendorf (1929-2009) mit seiner Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“<sup>697</sup> aus dem Jahr

---

692 Helmut Schelsky: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 18.

693 Vgl. Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964, S. 31.

694 Vgl. ebd., S. 49-54.

695 Vgl. ebd., S. 68-83.

696 Vgl. Deutscher Bundestag: 118. Sitzung am 4. März 1964, TOP 9: Große Anfrage der Fraktion der SPD betr. Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung, Drs. IV/1829.

697 Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965.



1965.<sup>698</sup> Seiner Auffassung nach lag in der Bildungspolitik der Hebel zur Gesellschaftspolitik. Unter expliziter Bezugnahme auf Picht<sup>699</sup> entwickelte Dahrendorf die Idee eines Bürgerrechts auf Bildung als Fundament einer aktiven Bildungspolitik – nicht im Sinne eines nebelhaft idealistischen Motivs, sondern liberalrechtlich fundiert. Dahrendorf formulierte drei Verfassungsartikel, aus denen sich eine aktive Bildungspolitik ableiten lasse:

- „(1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
- (2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
- (3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können.“<sup>700</sup>

Er konzipiert das Bürgerrecht auf Bildung als soziales Grundrecht. Die Gleichheit von Lebens- und Aufstiegschancen in einem ökonomischen Sinne spielte bei Dahrendorf zwar durchaus eine Rolle, wichtiger war ihm allerdings der Zusammenhang mit der staatsbürgerlichen Dimension. Der angemessene und gleiche Zugang zu Bildung ermögliche das Gelingen der Demokratie, da sie die Staatsbürger zur wirkungsvollen Ausübung ihrer Rolle in der Demokratie befähige.<sup>701</sup>

Neben den Feldern Gesellschaftspolitik und Schulpolitik ging Dahrendorf explizit auf die Hochschulpolitik ein: Ausgehend von der Überlegung, dass Pichts Forderung nach einer Verdopplung der Abiturientinnen und Abiturienten und der dafür notwendigen höheren Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern eine Erhöhung der Studierenden ganz logisch zur Folge habe, beschäftigte er sich mit den Strukturreformen, die die Hochschule zu leisten habe, um sich darauf einzustellen.<sup>702</sup> Neben einem Rechenexempel zu einer Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer, mit der man automatisch einen höheren Studierendenanteil verkraf-

---

698 Vgl. Franziska Meifort: Liberalisierung der Gesellschaft durch Bildungsreform. Ralf Dahrendorf zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit in den 1960er Jahren, in: Brandt et al. (Hrsg.): *Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit*, S. 141-159.

699 Vgl. Dahrendorf: *Bildung ist Bürgerrecht*, S. 9.

700 Ebd., S. 23.

701 Vgl. ebd., S. 23-27.

702 Vgl. ebd., S. 101-102.

ten könne,<sup>703</sup> müsse die Vermehrung der Stellen mit Reformen wie der Veränderung der Art der Lehrveranstaltungen, der Prüfungspraxis, der Studienkontrolle und der persönlichen Beaufsichtigung einhergehen.<sup>704</sup> Dahrendorf war bewusst, dass seine Forderungen auf eine Abkehr des humboldtianischen Ideals von der Einheit von Forschung und Lehre hinausliefen: Die wissenschaftliche Forschung als Fixstern der Lehre zu postulieren sei eigentlich eine Widersprüchlichkeit, die aus zufälligen historischen Konstellationen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als leicht herzustellendes Gleichgewicht erschien, die aber den Anforderungen der modernen Demokratie nicht mehr zu genügen vermöge.<sup>705</sup> Wenn das Grundrecht auf Bildung auch in die Universität hineinreiche, oblägen ihr auch Ausbildungsfunktionen für mehr als nur eine kleine Geisteselite. Es gehe darum, „mehr Studenten rascher zu einem qualifizierten Abschluß zu führen.“<sup>706</sup> Dahrendorfs hochschulpolitische Forderungen sind letzten Endes die logische Konsequenz seiner Leitidee von Bildung als Bürgerrecht. Nicht ökonomische Zwänge oder der von Neid und Konkurrenz getragene Blick auf Nachbarstaaten waren die Begründung dafür, sondern allein „die Sorge um den Bestand der inneren Ordnung moderner Liberalität.“<sup>707</sup> Wenn man die entsprechenden Passagen seiner Schriften aus heutiger Sicht liest, fühlt man sich unwillkürlich an die Argumente für die im Rahmen der Bologna-Reformen vorgesehene Studiengangsumstellung auf das Bachelor/Master-System erinnert.<sup>708</sup>

(2) *Zur Wurzel des Neomarxismus:* Die maßgeblich in Frankfurt entwickelte „Kritische Theorie“<sup>709</sup> versuchte in Anknüpfung an marxistische Ideen, zu einem gesellschaftskritischen Diskurs beizutragen, mit dem Unterdrückungs- und Ausbeutungsmechanismen entlarvt werden sollten. In

---

703 Vgl. ebd., S. 102-103.

704 Vgl. ebd., S. 106.

705 Vgl. ebd., S. 107-108.

706 Ebd., S. 109.

707 Ebd., S. 151.

708 Vgl. dazu auch Manuel J. Hartung: Er hatte recht, in: DIE ZEIT vom 12. November 2015.

709 Vgl. zur Abgrenzung der Begriffe „Frankfurter Schule“, „Kritische Theorie“ und „Institut für Sozialforschung“ Clemens Albrecht: Die Erfindung der „Frankfurter Schule“ aus dem Geist der Eloge, in: Clemens Albrecht et al. (Hrsg.): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt 1999, S. 21-35. – Vgl. ferner George Friedman: The political philosophy of Frankfurt School, Ithaca 1981. – Rolf Wiggershaus: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1986.

diesem Zusammenhang diente die Reform der Hochschulen als wesentlicher Anknüpfungspunkt. Wie in verschiedenen Briefwechseln dokumentiert ist, hatten Theodor W. Adorno (1903-1969) und Max Horkheimer (1895-1973) schon früh kultur- und bildungspolitische Pläne, mit denen sie zur demokratischen Entwicklung der Jugend in der Bundesrepublik beitragen wollten.<sup>710</sup> Es gelang ihnen später, einen großen Einfluss auf die politische Pädagogik zu entfalten, beispielsweise was die „Institutionalisierung der internalisierten Vergangenheitsbewältigung im Erziehungswesen“<sup>711</sup> anging. Horkheimer und Adorno knüpften in ihren Schriften zur Bildungstheorie an die Bildungskritik an, wie sie in ihrem ersten Aufleuchten bei Schiller aufgetaucht und von Marx und Nietzsche von je unterschiedlichen philosophischen Standpunkten aus weiter ausgearbeitet worden ist. In seinem kurzen Text „Begriff der Bildung“ aus dem Jahre 1952<sup>712</sup> kritisierte Horkheimer Studierende, die ein Studium allein aus der Motivation heraus aufnahmen, sich bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten zu erschließen. Er forderte sie auf, das Studium als Gelegenheit zur „reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen und zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung“<sup>713</sup> zu begreifen. In der sich anschließenden Reflexion beschreibt Horkheimer Bildung als Formungsprozess der Natur, die auf die menschlichen Verhältnisse einwirke. Das treibende Movers in diesem Formungsprozess sei die Gesellschaft. Wenn allerdings, so die Pointe, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unter dem Diktat von Technisierung und Industrialisierung stünden, müsse dies notwendig in einen Vergewaltigungsprozess münden, bei dem Bildung abgewertet und zerstört werde.<sup>714</sup> Der Bildungsbegriff diente Horkheimer als Anknüpfungspunkt für seine Gesellschaftskritik.

Die Diagnose einer grundlegenden Bildungskrise teilte auch Adorno, der den von Friedrich Paulsen (1846-1908) eingeführten Begriff der „Halb-

---

710 Vgl. Clemens Albrecht: „Das Allerwichtigste ist, daß man die Jugend für sich gewinnt“. Die kultur- und bildungspolitischen Pläne des Horkheimer-Kreises bei der Remigration, in: Albrecht et al. (Hrsg.): Intellektuelle Gründung, S. 97-131, 119-131.

711 Clemens Albrecht: Im Schatten des Nationalismus. Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule, in: Albrecht et al. (Hrsg.): Intellektuelle Gründung, S. 387-447, S. 447.

712 Vgl. Max Horkheimer: Begriff der Bildung (1952), in: Alfred Schmidt/Gunzelin Schmid Noerr (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, Frankfurt a. M. 1985, S. 409-419.

713 Ebd., S. 409.

714 Vgl. ebd., S. 410-413.

bildung“ aufgriff.<sup>715</sup> Isolierte pädagogische Reformen hülften nichts, denn die Krise sei viel grundlegender: Bildung sei zu „sozialisierter Halbbildung“ verkommen, zum „Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewußtseins“<sup>716</sup> – wie er in marxistischer Diktion hinzufügte. Unter „Halbbildung“ verstand Adorno eine degenerierte und inhaltlose, allenfalls äußerliche Form der klassischen Bildungsidee, ein Dekadenzphänomen der modernen Massengesellschaft. Unter den modernen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen laufe Halbbildung auf gesellschaftskonforme Gleichschaltung hinaus.<sup>717</sup> Mit dem Einzug der Kulturindustrie und der Massenmedien sei die klassische Bildungsidee verabschiedet worden zugunsten von Halbbildung, die für Adorno sogar totalitäre Züge trug.<sup>718</sup> Jegliches kritische Potential, in dem er die eigentliche Kraft der Bildung sieht, gehe so verloren.<sup>719</sup> Kurz gesagt: Wahre Bildung kann nach Adorno unter modernen Bedingungen nur noch im Modus der Kritik funktionieren, und zwar als Kritik an der depravierten Halbbildung. So einleuchtend die grundsätzliche Kritik am Verfall klassischer Bildung sein mag, ist der selbstgerechte Unterton problematisch, nur einige wenige Auserwählte könnten verstehen, was „wahre Bildung“ sei. Zudem bleibt die Vorstellung „wahrer Bildung“ recht vage.

Die Ideen von Adorno und Horkheimer prägten die geistigen Wurzeln der viel zitierten „68er-Generation“.<sup>720</sup> Im Zentrum der Studierendenproteste stand neben der Forderung nach verstärkter Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und der Kritik an der Bundesrepublik als Fortsetzung des autoritären Staates im scheidemokratischen Gewand auch das Plädoyer

---

715 Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung* (1959), in: Rolf Tiedemann (Hrsg.): *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Bd. 8: Soziologische Schriften I*, Frankfurt a. M. 1972, S. 93-121, S. 93.

716 Ebd., S. 93-94.

717 Vgl. ebd., S. 98.

718 Vgl. ebd., S. 103-104.

719 Ebd., S. 121.

720 Vgl. neben vielen Götz Aly: *1968. Ein irritierender Blick zurück*, Frankfurt a. M. 2008. – Martin Klimke/Joachim Scharloth (Hrsg.): *1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung*, Stuttgart 2007. – Gerd Koenen: *Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977*, Köln 2001. – Wolfgang Kraushaar: *Achtundsechzig. Eine Bilanz*, Berlin 2008. – Albrecht von Lucke: *68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht*, Berlin 2008. – Edgar Wolfrum: „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 22/23 (2001), S. 28-36.

für hochschulpolitische Reformen.<sup>721</sup> Bereits in den 1950ern und zu Beginn der 1960er Jahre hatten der „Sozialistische Deutsche Studentenbund“ (SDS) und der „Verband Deutscher Studentenschaften“ (VDS) die Diskussion um eine aus ihrer Sicht notwendige Reform der Hochschulen eingeleitet.<sup>722</sup> Anregend wirkte die vor allem von Jürgen Habermas vorgenommene intellektuelle Neubestimmung des Begriffs von Öffentlichkeit,<sup>723</sup> was von vielen Studierenden dahingehend ausgedeutet wurde, dass Forschung und Lehre sich unter den Bedingungen eines rationalen Diskurses der Prüfung auf ihre gesellschaftliche Relevanz zu stellen hätten und so zu einer Demokratisierung der Gesellschaft ihren Beitrag zu leisten hätten.<sup>724</sup> Bildungsreform und Gesellschaftskritik wurden als symbiotische Einheit betrachtet, wobei ein bildungspolitischer Pragmatismus oftmals hinter radikale Kapitalismuskritik und kulturevolutionäre Romantik zurücktrat.<sup>725</sup>

Das Spektrum der Instrumente des Protests reichte von Kundgebungen, Streiks und Demonstrationen über Besetzungen bis hin zu Lehrveranstaltungsstörungen mit sogenannten Teach-Ins und Sit-Ins. Einer der wichtigsten Slogans lautete „Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren!“ Der Talar als traditionelles Ordinariengewand wurde zum Symbol für eine aus Sicht der Protestierenden eingestaubte und reaktionäre Kaste von Hochschulleh-

---

721 Vgl. hierzu die Einordnung bei Vgl. Anne Rohstock: Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976, München 2010, S. 173-185.

722 Vgl. Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die Neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS Bonn, Bonn 1962. – Sozialistischer Deutscher Studentenbund: Hochschule in der Demokratie, in: Tilman Fichter/Siegward Lönnendonker: Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund von 1946 bis zur Selbstauflösung, Berlin 1977, S. 75-76. – Vgl. Uwe Rohwedder: Kalter Krieg und Hochschulreform. Der Verband Deutscher Studentenschaften in der frühen Bundesrepublik (1949-1969), Essen 2012.

723 Vgl. Jürgen Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zur Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1962.

724 Vgl. dazu die grundlegenden Schriften der Frankfurter Schule Jürgen Habermas: Verwissenschaftlichte Politik in demokratischen Gesellschaften, in: Helmut Krauch et al. (Hrsg.): Forschungsplan. Eine Studie über Ziele und Strukturen amerikanischer Forschungsinstitute, München 1966, S. 130-144. – Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a. M. 1969. – Jürgen Habermas: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung (1963), in: Jürgen Habermas (Hrsg.): Kleine politische Schriften (I-IV), Frankfurt a. M. 1981, S. 101-119.

725 Vgl. Oskar Anweiler et al.: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens von 1945 bis 1990 unter vergleichendem Aspekt, in: Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 11-31, S. 22.

ren. Es ging weniger um das abendländische Erbe der Institution Universität, sondern um die Person des vorgeblich rückwärtsgewandten Hochschullehrers. Die Unruhen in der Bundesrepublik ordneten sich in ein internationales Panorama ein, das von San Francisco in den USA ausging und von dort aus nahezu die gesamte westliche Welt erfasste.<sup>726</sup> Nicht nur konservative Ordinarien, auch nicht wenige intellektuelle Stichwortgeber wie Adorno oder Habermas beobachteten die Entwicklungen mit Sorge. Letzterer warnte ausdrücklich vor dem gefährlichen Spiel mit dem „linken Faschismus“<sup>727</sup>. Zwar ist die Studierendenbewegung ohne Zweifel in den Kontext des intellektuellen Klimas der Hochschulreformen einzuordnen. Sie allerdings als Ursache und Anlass für die Reformen zu bezeichnen, ginge zu weit, wie u.a. Hermann Lübke unterstrichen hat. Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Die Rahmenbedingungen einer dynamischen Hochschulpolitik ermöglichten die Protestbewegung erst.<sup>728</sup> Auch progressive Hochschullehrer ergriffen Partei für die Protestierenden<sup>729</sup> und die sich 1968 formierende Bundesassistentenkonferenz schloss sich den theoretischen Grundannahmen der Frankfurter Schule an.<sup>730</sup> Diese Debatten fanden nicht nur im akademischen Elfenbeinturm statt, sondern waren in einen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess eingelassen. Nicht von ungefähr fielen genau in diese Zeit auch verstärkte Bemühungen der Universitäten, die öffentliche Kommunikation durch den Auf- und

---

726 Vgl. zur internationalen Dimension Norbert Frei: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest, München 2008. – Ingrid Gilcher-Holtey: Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, 3. Aufl., München 2003. – Jens Kastner/David Mayer (Hrsg.): Weltenwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive, Wien 2008.

727 Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969, S. 148.

728 Vgl. Hermann Lübke: Freiheit statt Emanzipationszwang. Die liberalen Traditionen und das Ende der marxistischen Illusionen, Zürich 1991, S. 112.

729 Wichtige Schriften dieses Flügels waren: Richard Löwenthal: Hochschule für die Demokratie. Grundlinien für eine sinnvolle Hochschulreform, Köln 1971. – Ekkehard Nuißl/Rolf Rendtorff/Wolff-Dietrich Webler: Scheitert die Hochschulreform? Heidelberg zum Exempel, Reinbek 1973.

730 Vgl. ausführlich zur Interpretation und Einordnung dieses Textes Ludwig Huber: 40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept, in: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 4 (2008), S. 105-111. – Vgl. ferner zur BAK Stephan Freiger: Die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz für die Gesamthochschulentwicklung, in: Stephan Freiger et al. (Hrsg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz. Hochschulentwicklung. Junge Wissenschaftler heute, Kassel 1986, S. 75-97.

Ausbau von Pressestellen zu verbessern.<sup>731</sup> Es kam zu einer bis dato für die deutsche Bildungs- und Universitätsgeschichte historisch einmaligen Konstellation, bei der die Bildungs- und Hochschulpolitik im Zentrum regierungsamtlichen Reformmeifers stand.<sup>732</sup>

Wo liegen die Ursprünge dieser Entwicklungen? Die Kultusministerkonferenz präsentierte schon 1961 einen Kommissionsbericht der OECD, demzufolge der Zugang zu Bildung und Erziehung in zunehmendem Maße als ein Grundrecht aufzufassen sei.<sup>733</sup> Eines der wesentlichen Erkenntnisse dieser Konferenz war es gewesen, dass die Bildungsoffensive sich vor allem auf den Bereich des höheren Schulwesens und der Hochschulen zu konzentrieren habe.<sup>734</sup> Kanzler Ludwig Erhard (1897-1977) rückte die Bedeutung der Bildungspolitik in seiner Regierungserklärung vom 18. Oktober 1963 in eine große historische Perspektive: „Es muß dem deutschen Volke bewußt sein, daß die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang besitzen wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert.“<sup>735</sup> Auch die beiden prägenden Kultusminister der 1960er Jahre Paul Mikat (1924-2011) in Nordrhein-Westfalen und Wilhelm Hahn (1909-1996) in Baden-Württemberg, beide von der CDU, waren für hochschulpolitische Reformen sehr offen.<sup>736</sup> Nicht zuletzt der Ausbau der Universitätslandschaft in Nordrhein-Westfalen war auf das engste mit dem Namen Paul Mikat verbunden, der zwischen 1962 und 1966 als NRW-Kultusminister amtierte.<sup>737</sup> Auf diese Weise entwickelte sich bereits in den

---

731 Vgl. Sebastian Brandt: Universität und Öffentlichkeit in der Expansions- und Reformphase des deutschen Hochschulwesens (1955-1967), in: Brandt et al. (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit, S. 115-140, S. 132-136.

732 Vgl. zum Folgenden grundlegend Klaus Hüfner/Jens Naumann: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung 1960-1967, Stuttgart 1977. – Ebenso Andreas Rödter: Die Bundesrepublik Deutschland 1969-1990, München 2004, S. 22-25.

733 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: OECD-Konferenz in Washington, 16.-20. Oktober 1961, bearb. von Bernhard von Mutius, Bonn 1962, S. 27.

734 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 15.

735 Vgl. Ludwig Erhard: Regierungserklärung vom 18. Oktober 1963, in: Karl-Rudolf Korte (Hrsg.): „Das Wort hat der Herr Bundeskanzler“. Eine Analyse der Großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Opladen 2002, S. 299-331, S. 317.

736 Vgl. George Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreformen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, Berlin 2001, S. 22.

737 Vgl. zur Würdigung von Mikats Lebensleistung Hanns Hatt et al. (Hrsg.): Paul Mikat zu Ehren, Paderborn 2013.

frühen 1960er Jahren das Klima einer neuen Gründerzeit 150 Jahre nach Humboldt.<sup>738</sup> Wofür die konservativ geführten Regierungen den Grundstein gelegt hatten, wurde von der sozialliberalen Koalition unter Willy Brandt (1913-1992) entscheidend vorangetrieben. Die soziale Öffnung des Zugangs zur Hochschulbildung war ein im Grundsatz von allen politischen Parteien getragenes Ziel.<sup>739</sup> Es war jedoch die Regierung Brandt, die die Bildungspolitik als wichtiges innenpolitisches Betätigungsfeld entdeckte und die für die grundlegenden Hochschulreformen und den Ausbau des Universitäts- und Hochschulwesens verantwortlich zeichnen sollte. Die in Brandts erster Regierungserklärung ausgegebene berühmte und viel zitierte Parole „Wir wollen mehr Demokratie wagen“ sollte gerade hier mit Inhalt gefüllt werden: „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen nunmehr an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt.“<sup>740</sup>

Bereits 1965 wurde der Deutsche Bildungsrat gegründet, um die Bildungsexpansion<sup>741</sup> der Zukunft planvoll steuern zu können. Um den Ausbau des Hochschulwesens finanzieren zu können, waren grundlegende Veränderungen im Verhältnis von Bund und Ländern in Fragen der Bildung notwendig. Schritt für Schritt beteiligte sich der Bund finanziell zunächst an der Forschungsförderung, sodann an der Studierendenförderung und schließlich am Hochschulausbau.<sup>742</sup> Bereits 1964 war zwischen Bund und Ländern ein Verwaltungsabkommen bezüglich der Finanzierung bestehender Hochschulen geschlossen worden,<sup>743</sup> das die Tür hin zu mehr Kooperation öffnete. Da föderalstaatliche Verfassungsgrundsätze vom neu

---

738 Vgl. Moritz Mälzer: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heute eine neue Modell-Universität zu schaffen“. Die frühen 1960er Jahre als Universitätsgründerzeiten, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 13 (2010), S. 73-92.

739 Vgl. Oehler: *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 18.

740 Willy Brandt: Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, in: Korte (Hrsg.): *Große Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder*, S. 353-381, S. 336.

741 Der Begriff der Bildungsexpansion umfasst sowohl die soziale Mobilisierung zuvor bildungspolitisch unterprivilegierter Schichten und Sozialmilieus wie auch den konkreten quantitativen Ausbau von Bildungsinstitutionen in allen bildungspolitischen Bereichen. Vgl. zur Definitiorik Peter Drewek: *Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (2001), S. 811-818, S. 811.

742 Vgl. Oehler: *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 18.

743 Vgl. Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern zur Förderung von Wissenschaft und Forschung vom 4. Juni 1964.



entfachten Reformeifer berührt wurden, erweiterte die Große Koalition unter Kurt Georg Kiesinger (1904-1988) im Frühjahr 1969 in Art. 75 GG die Rahmengesetzgebung des Bundes auf den Bereich der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens. Mit dem Artikel 91a wurde der Ausbau und Neubau von Hochschulen zur Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern erklärt. Artikel 91b legte das Zusammenwirken von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung und Forschungsförderung fest.<sup>744</sup> Die durch diese Änderungen entstandene Kompetenzbeschränkung der Länder sollte durch deren Beteiligung an den Entscheidungen im Geiste eines kooperativen Föderalismus kompensiert werden.

Noch in den letzten Tagen der Großen Koalition wurde am 1. September 1969 auf der Basis dieser Grundgesetzänderungen das „Hochschulaufbaufördergesetz“ verabschiedet.<sup>745</sup> Zur Steuerung der Ausbaumaßnahmen wurde ein „Bund-Länder-Planungsausschuß für den Hochschulausbau“ ins Leben gerufen.<sup>746</sup> In der Regierung Brandt wurden auf der Grundlage der Grundgesetzänderungen die Kompetenzen des zuständigen Ministeriums auf Bundesebene erweitert: Das bereits seit 1962 existierende Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung wurde 1969 zum Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft umbenannt und war nun zusätzlich für die Bereiche der gesamtstaatlichen Bildungsplanung und Forschungsförderung zuständig.<sup>747</sup> Um die neuen Aufgaben sinnvoll zu steuern, wurde 1970 eine „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ eingerichtet,<sup>748</sup> die 1973 einen ersten „Gesamtbildungsplan“<sup>749</sup> vorlegte. Um für das Ziel der gleichen Bildungschancen auch für

---

744 Vgl. die Dokumentation der Änderungen im Einzelnen bei Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 mit den Änderungen vom 12. Mai 1969, in: Anweiler et al. (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990*, S. 79-82.

745 Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe „Ausbau und Neubau von Hochschulen“ vom 1. September 1969, in: BGBl. Teil 1, Nr. 90 vom 4. September 1969, S. 1556-1559.

746 Vgl. Klaus Hüfner et al.: *Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980*, Stuttgart 1986, S. 82-84.

747 Vgl. Peter Weingart/Niels C. Taubert: *Das Bundesministerium für Bildung und Forschung*, in: Peter Weingart/Niels C. Taubert (Hrsg.): *Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland*, Weilerswist 2006, S. 11-29, S. 18.

748 Vgl. Hüfner et al.: *Hochkonjunktur und Flaute*, S. 77-82 und hier insbesondere das Organigramm dieses Gremiums auf S. 81.

749 *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Gesamtbildungsplan*, Bd. 1, Stuttgart 1973.

Kinder aus weniger gut situierten Elternhäusern Sorge zu tragen, wurde 1971 das mit verschiedenen Änderungen bis heute gültige Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) verabschiedet.<sup>750</sup> Mit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 der Regierung unter Helmut Schmidt (1918-2015) wurde schließlich festgelegt, dass die Länder weiterhin für die Gründung und Verwaltung, die Rechtsaufsicht sowie für die Finanzen und das Personal an den Hochschulen zuständig blieben.<sup>751</sup> Die Nettoausgaben für Bildung stiegen zwischen 1965 von 15,676 Mrd. DM bis 1980 auf mehr als das Fünffache (77,117 Mrd. DM) an.<sup>752</sup> Diese Gesetzgebung zeitigte Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft: Zwischen 1960 und 1968 stieg die Anzahl der Professoren bundesweit um satte 63 %, die Anzahl der im wissenschaftlichen Mittelbau Beschäftigten gar um 360 %.<sup>753</sup> Zwischen 1960 und 1980 entstanden nicht weniger als 24 neue Universitäten.<sup>754</sup>

In vielen der neu entstandenen Universitäten wurden neue Strukturen ausgetestet: Das Spektrum reichte von der interdisziplinären Verbindung aus Geistes- und Ingenieurwissenschaften (Bochum) über Impulse zur Gemeinschaft aus Lehrenden und Studierenden (Bielefeld<sup>755</sup>, Bremen) und den verstärkten Ausbau von regionalen Bezügen (Dortmund) bis hin zur wissenschaftsbezogenen medizinischen Ausbildungsforschung (Ulm).<sup>756</sup> Verschiedene Intellektuelle und Professoren wie etwa Dahrendorf, der maßgeblich an der Gründung in Konstanz 1966 mitgewirkt hatte, oder Schelsky, der einen Gründungsplan für die Universität Bielefeld entwi-

---

750 Bundesgesetz über individuelle Förderung und Ausbildung vom 26. August 1971, in: BGBl. Teil 1, Nr. 87 vom 31. August 1971, S. 1409-1424.

751 Vgl. Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976, in: BGBl. Teil 1, Nr. 10 vom 19. Januar 1976, S. 185-205. – Philipp B. Bocks: Mehr Demokratie gewagt? Das Hochschulrahmengesetz und die sozial-liberale Reformpolitik 1969-1976, Bonn 2012.

752 Vgl. Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute, S. 107.

753 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 381.

754 Diese wurden im Einzelnen in Augsburg, Bamberg, Bayreuth, Bielefeld, Bochum, Bremen, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Hamburg-Harburg, Kaiserslautern, Konstanz, Lüneburg, Lüneburg, Mannheim, Nürnberg, Oldenburg, Osnabrück, Passau, Regensburg, Stuttgart, Trier, Ulm und Wuppertal errichtet. – Vgl. in diesem Zusammenhang die aufschlussreiche Quellensammlung Rolf Neuhaus (Hrsg.): Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen. Anregungen des Wissenschaftsrates. Empfehlungen und Denkschriften auf Veranlassung von Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 1960-1966, Wiesbaden 1968.

755 Vgl. Peter Lundgreen (Hrsg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation, Bielefeld 1994.

756 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 20-21.

ckelte, versuchten, Humboldts Ideen zeitgemäß neu zu formulieren.<sup>757</sup> Mit dem Modell einer Gesamthochschule sollten Universitäten und Fachhochschulen miteinander verzahnt werden.<sup>758</sup> In Bundesländern mit starker sozialdemokratischer Prägung wie Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden dergleichen Modelle erprobt: 1970 wurde eine prototypische Gesamthochschule in Kassel installiert; Nordrhein-Westfalen zog 1972 mit der gleichzeitigen Gründung von fünf Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal nach.<sup>759</sup> Ihre Ziele bestanden vor allem darin, soziale Unterschiede bei der Hochschulzugangsberechtigung auszugleichen und durch Brückenkurse und integrierte Studiengänge theoretische Bildung mit praktischer Ausbildung zu verknüpfen.<sup>760</sup> Aus ähnlichen Motiven heraus, nämlich um den Anforderungen der modernen Dienstleistungsgesellschaft Genüge zu tun und ein flexibles Studium zu ermöglichen, wurde 1975 in Hagen eine Fernuniversität aus der Taufe gehoben.<sup>761</sup> In dem Bewusstsein, dass auch die qualitativ gute Lehre einer gewissen Schulung bedarf, wurden erste hochschuldidaktische und wissenschaftsdidaktische Zentren ab 1969 nach und nach an verschiedenen Hochschulen gegründet.<sup>762</sup> Weiterhin wurden die Ingenieurschulen sowie die höheren Fachschulen für Wirtschaft, für Sozialpädagogik, für Gestaltung und für Landwirtschaft auf der Grundlage eines Abkommens zwischen den Ministerpräsidenten von 1968 zu Fachhochschulen aufgewertet, an denen anwendungsbezogene Lernformen dominierten.<sup>763</sup>

Auch die bestehenden Universitäten blieben vom Reformeifer nicht verschont. Zum Teil als Folge der Expansion, zum Teil als Ergebnis der intellektuellen Debatten um das Universitätswesen war die Epoche des Hochschulausbaus durch massive inneruniversitäre Strukturreformen ge-

---

757 Vgl. Ralf Dahrendorf: Konstanz. Der „süße Anachronismus“. Eine persönliche Notiz zum 10. Geburtstag der Universität Konstanz, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 1/2 (1976), S. 14-24. – Schelsky: Einsamkeit und Freiheit.

758 Vgl. dazu ausführlich Christoph Lüth: Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Gesamthochschuldiskussion und Hochschulrahmengesetzgebung (1967-1976), Bad Honnef 1983. – Zudem Rudloff: Ansatzpunkte und Hindernisse, S. 71-90.

759 Vgl. Rosalind M. O. Pritchard: The end of Elitism? The democratization of the West German University System, Oxford 1990, S. 105-110.

760 Vgl. ebd. 110-114.

761 Gesetz über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen vom 26. November 1974, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 28. Jg., Nr. 73, S. 1470-1471.

762 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 432.

763 Vgl. ebd., S. 435.

kennzeichnet. Als die drei zentralen Elemente hat Oehler die Neugliederung der Fakultäten in Fachbereiche, die Zentralisierung der gesamtuniversitären Entscheidungsprozesse sowie die stärkere Mitbestimmung durch Assistenten und Studierende herausgearbeitet.<sup>764</sup> Gerade der letztgenannte Aspekt, oftmals auch als Wandel von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität bezeichnet,<sup>765</sup> prägte und prägt der Universität bis heute seinen Stempel auf: Verschiedenen Statusgruppen wurden nun Mitbestimmungsrechte und Sitze in universitären Gremien zugebilligt.

Am Ende dieser Reformperiode hatten sich die Selbstverwaltungsstrukturen der deutschen Universitäten verändert: Die zentralisierte Hochschulleitung wurde für längere Amtsperioden bestimmt, um eine größere Kontinuität mit längerfristigem Blick für universitätspolitische Steuerung zu gewährleisten. Parallel dazu wurden die Selbstverwaltungskompetenzen der Ordinarien weiter ausgebaut und der Wissenschaftliche Mittelbau erweiterte seine Kompetenzen in Forschung, Lehre sowie in der persönlichen Rechtsstellung.<sup>766</sup> Durch die Expansion konnte zwischen 1960 und 1975 bundesweit eine Verdopplung des Studienplatzangebots erreicht werden. Der zeitgleiche Anstieg der Abiturientinnen- und Abiturientenquoten von 5,9 % eines Jahrgangs im Jahr 1960 auf 9,2 % eines Jahrgangs im Jahr 1970 erzwang 1972 die Einführung von Zulassungsbeschränkungen über das umstrittene Instrument des *numerus clausus*,<sup>767</sup> für den eine zentrale Vergabestelle in Dortmund eingerichtet wurde.<sup>768</sup> Der Anstieg an Studierenden kam vornehmlich aus Beamten- und Angestelltenhäusern,

---

764 Vgl. ebd., S. 119-122.

765 Vgl. Rohstock: Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“, insbes. S. 62-72, S. 341-352.

766 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 20.

767 Vgl. die dem vorangehenden Debatten Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zulassungsbeschränkungen an den wissenschaftlichen Hochschulen. Entschlieung der 60. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Mainz, 27. März 1968, in: Winfried Böhm/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Gesamtbildungsplan Düsseldorf 1977, S. 122-126. – Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulzugang und Zulassungsbeschränkung. Alternativen zum Hochschulrahmengesetz, in: ebd., S. 163-166.

768 Sofern es sich nicht um eine generelle und umfassende Zulassungsbeschränkung handele, bestätigte das Bundesverfassungsgericht die Verfassungsmäßigkeit dieses Instruments. Vgl. Aus den Leitsätzen zum Urteil des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972, in: Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 181.

Arbeiterkinder blieben den Universitäten entgegen anders lautender politischer Parolen noch immer weitgehend fern.<sup>769</sup>

Ungeachtet dieses Befunds kann man dennoch mit den Worten von Christoph Oehler rückblickend festhalten, dass es „sich innerhalb von nur rund 15 Jahren um die gravierendste Expansion [handelte], welche die deutschen Hochschulen jemals erlebten.“<sup>770</sup> Und man ist beinahe versucht hinzuzufügen: welche die deutschen Hochschulen jemals erleben werden. Hans-Ulrich Wehler schrieb über jene Zeit: „Es war eine goldene Zeit für akademische Karrieren.“<sup>771</sup> Nach dem Dreiphasenmodell von Peter Moraw endete die „klassische Periode“ deutscher Universitätsgeschichte mit den Reformen der 1960er Jahre.<sup>772</sup> In jenen Jahren wurden auf dem Feld der Bildungs- und Universitätspolitik gleichsam Stellvertreterkonflikte einer allgemeinen Selbstfindungsphase bundesdeutscher Politik und Gesellschaft insgesamt ausgetragen. Ein einzelnes Politikfeld wurde zum Gradmesser für das Gelingen des gesellschaftlichen Systems auserkoren. Utopisches und ideologisches Denken war dabei an der Tagesordnung. Auf der einen Seite war es eine wichtige Phase des Ausprobierens und der innergesellschaftlichen Demokratisierung; viel geistiges und intellektuelles Potential wurde freigesetzt, das sich in politischen Reformen transformierte. Auf der anderen Seite wurden im Hochschulbereich Strukturen geschaffen und ausgebaut, an deren Kosten die Nachfolgenerationen bis heute zu tragen haben. Die Rolle der Universitäten wandelte sich fundamental: Von elitären Institutionen für eine zahlenmäßig kleine Geistes- und Sozialelite wurden sie zu für viele zugänglichen Masseninstitutionen. Was aus sozialpolitischer Perspektive zu begrüßen ist, stellt für den tradierten Wesenskern der Universität, namentlich vor allem für das Elitenprinzip, eine große Herausforderung dar. Wie so häufig folgte auf die Phase der Euphorie alsbald eine Zeit der Ernüchterung.

### 2.6.3 Die Phase der Ernüchterung

Die 1970er Jahre waren in vielerlei Hinsicht eine Zeit des Übergangs, erneut durchzogen von fundamentalen gesellschaftlichen und politisch-kul-

---

769 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 5, S. 382.

770 Oehler: *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 88.

771 Vgl. Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 5, S. 381.

772 Vgl. Moraw: *Aspekte und Dimensionen*, S. 7.

turellen Wandlungsprozessen.<sup>773</sup> In der Bundesrepublik setzte u.a. bedingt durch die Ölkrise ein Prozess des Umdenkens ein: Waren die 1950er und 1960er Jahre noch von einem Glauben an die technologische Machbarkeit gesellschaftlicher Herausforderungen getragen, demzufolge es für jedes gesellschaftliche Problem eine prinzipielle Lösung gebe, die nur noch nicht gefunden sei, erodierte diese Auffassung nun zusehends. Dieses Denken hatte auch Konsequenzen für die Bildungs- und Hochschulpolitik. Was zuvor noch an der Spitze der innenpolitischen Reformagenda stand, hatte nun neuen Prioritäten zu weichen. Die wirtschaftliche Rezession und die stetige Zunahme der Arbeitslosigkeit verdrängte das allgemeine öffentliche Interesse an Bildung und Hochschulen.<sup>774</sup> Der ideell wie finanziell prioritäre Status, den die Hochschulpolitik zuvor genossen hatte, wurde nun gleich von zwei Seiten in Bedrängnis gebracht: Es kam zur Überlagerung durch klassische sozialpolitische Ziele wie die nun wieder virulent gewordene Bekämpfung von Arbeitslosigkeit; parallel drängten neue post-materialistische Politikziele aus dem ökologischen und geschlechteremanzipatorischen Bereich auf die politische Tagesordnung. Diesen Feldern wurde nun diejenige gesamtgesellschaftliche Zukunftsrelevanz beigemessen, die man zuvor auf dem Feld der Bildungs- und Hochschulpolitik verortet hatte.

Schon bald waren Ausgabenkürzungen und Sparprogramme im Hochschulsektor an der Tagesordnung. Vergleicht man die Nettoausgaben der öffentlichen Haushalte für Hochschulen gegenüber denjenigen des jeweiligen Vorjahrs, war nach kontinuierlichen Steigerungsraten ein erster Knick von 30,1 % im Jahr 1970 auf 22,7 % im Jahr 1971 zu beobachten. Nach einem neuerlichen Anstieg von 13,2 % im Jahr 1973 auf 20,1 % im Jahr 1974 kam es zu einer deutlichen Absenkung auf 5,9 % im Jahr 1975, dann sogar auf 1,5 % im Jahr 1976.<sup>775</sup> Die Zahl der Studierenden wuchs kontinuierlich weiter, wohingegen die der Professorinnen und Professoren stagnierte bzw. zurückging.

Unter schwieriger werdenden finanziellen Rahmenbedingungen litt auch die politische Steuerung der Bildungs- und Universitätspolitik. Der

---

773 Vgl. noch immer lesenswert Karl Dietrich Bracher: Politik und Zeitgeist. Tendenzen der siebziger Jahre, in: Bracher et al.: Republik im Wandel 1969-1974, S. 285-406. – Vgl. Konrad H. Jarausch: Verkannter Strukturwandel. Die siebziger Jahre als Vorgeschichte der Probleme der Gegenwart, in: Konrad H. Jarausch (Hrsg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008, S. 9-26.

774 Vgl. Furck: Grund- und Rahmenbedingungen, S. 31.

775 Vgl. Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute, S. 108.

zweite Bildungsgesamtplan der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ scheiterte in erster Linie an Finanzproblemen, aber auch an Meinungsstreitigkeiten der Mitglieder sowie an Konflikten mit den Länderfinanzministern.<sup>776</sup> Es offenbarten sich nun immer dringlicher die Schattenseiten der Föderalismusreformen auf dem Bildungssektor: Durch die Mitwirkung der Bundesregierung an der Bildungspolitik geriet diese in ein Konkurrenzverhältnis mit anderen bundespolitisch wichtigen Politikbereichen und war damit ebenso der parteipolitischen Profilierung durch ideologisierte Staatsauffassungen der konkurrierenden Akteure auf Bundesebene preisgegeben.<sup>777</sup>

Das Hochschulrahmengesetz von 1976 stellt in der rückschauenden Perspektive einen Endpunkt der zuvor beschriebenen Expansions- und Reformphase dar. Mit seinen Bestimmungen zum Aufbau der Hochschulen und seinen Regelungen zu Organisation und Verwaltung stellte das Hochschulrahmengesetz ein veritables „Novum [...] in der deutschen Hochschulgeschichte“<sup>778</sup> dar. Unterhalb dieser zentralen „Rahmungen“ wussten die Länder durchaus ihren eigenständigen Spielraum in der Gestaltung der Landeshochschulgesetze geltend zu machen.

Damit war ein Weg beschritten, der erneut weg vom zentralen Engagement des Bundes zurück zu einer größeren Autonomie der Länder und der einzelnen Hochschulen führte.<sup>779</sup> Mit dem 1986 verabschiedeten Bundesbesoldungsgesetz wurde die bis dato einheitlich lautende Be titelung Professor nach verschiedenen Hochschultypen ausdifferenziert.<sup>780</sup> Außerdem wurde wieder stärker zwischen der Anwendungsorientierung der Fachhochschulen und der Forschungsorientierung der Universitäten un-

---

776 Vgl. ebd., S. 169-173.

777 Vgl. ebd., S. 202.

778 Führ: Deutsches Bildungswesen seit 1945, S. 207.

779 Die mit den neuen parlamentarischen Mehrheiten der christlich-liberalen Koalition 1985 eingebrachte dritte Novelle des Hochschulrahmengesetzes konzidierte den Hochschulen eine große Selbstständigkeit im Zuschnitt der Studienangebote, stellte das Prinzip der Fachvertretung neben das der Gruppenvertretung, maß den Hochschullehrern eine größere Verantwortung bei und regelte Vertragszeiten sowie Status und Zuordnungen des akademischen Mittelbaus neu. Vgl. Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. November 1985, in: BGBl. Teil 1, Nr. 56 vom 22. November 1985, S. 2090-2098.

780 Professoren an einer Universität heißen seitdem Universitätsprofessoren, während die Hochschullehrer an den Fach- und Kunsthochschulen lediglich den Titel Professor führen dürfen. Vgl. Drittes Gesetz zur Änderung des Bundesbesoldungsgesetzes vom 19. Dezember 1986, in: BGBl., Teil 1, Nr. 69 vom 30. Dezember 1986, S. 2542-2550, S. 2544-2545.

terschieden<sup>781</sup> – eine Unterscheidung, die man in der experimentellen Phase zuvor aufzuweichen versucht hatte.

Obwohl das hochschulpolitische Pendel unübersehbar wieder in die andere Richtung ausschlug, hatten die Veränderungen der Jahrzehnte zuvor deutliche Spuren hinterlassen. Selbst wenn die Rolle der Ordinarien in den 1980er Jahren mit den genannten Gesetzen wieder gestärkt wurde, konnte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Modell der Ordinarieneruniversität klassischer Provenienz unwiederbringlich der Vergangenheit angehörte: Im Lichte der neuen Herausforderungen, die der Hochschul- ausbau, die steigende Anzahl an Studierenden und der Mehraufwand an Bürokratie mit sich brachten, konnte dieses Modell nicht mehr funktionieren. Selbst unter den exzellenten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern musste das Ideal der Universalgelehrten immer mehr dem der auf Nischenthemen spezialisierten Forscherinnen und Forscher weichen.<sup>782</sup> Dies korrespondierte mit dem Trend, Universitäten stärker nach marktwirtschaftlichem Leistungs- und Effizienzdenken zu beurteilen.<sup>783</sup> Der Hochschulausbau und die Vervielfachung der Studienplätze führten zu einem Überangebot an Universitätsabsolventen, womit die Zweifel an der Praxisnähe der Berufsvorbereitung an den Universitäten immer lauter wurden.<sup>784</sup> Während Hochschulabsolventinnen und -absolventen bis zum Beginn der 1970er Jahre problemlos zeitnah nach dem Abschluss eine gut bezahlte Anstellung fanden, begann ab der Mitte der 1970er Jahre Arbeitslosigkeit unter Akademikerinnen und Akademikern zu einem strukturellen Problem gerade für Gesellschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu werden.<sup>785</sup>

Trotz der Senkung der Ausgaben im Hochschulbereich stieg die Zahl der Studierenden weiter an. Von 510.000 im Jahr 1970 auf 1.044.000 im Jahr 1980 bis hin zu 1,52 Mio. bei der Wiedervereinigung<sup>786</sup> kam es innerhalb von nur 20 Jahren zu einer Verdreifachung. Bund und Länder trafen mit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“<sup>787</sup> im November 1977 eine folgenschwere Entscheidung für die Hochschulen. Dieser Beschluss

---

781 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 418.

782 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 40.

783 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 418

784 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 40.

785 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 424. – Vgl. Ellwein: Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen, S. 94.

786 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 21.

787 Vgl. Beschluß der Regierungskonferenz von Bund und Ländern zum Abbau des Numerus Clausus vom 4. November 1977.



ging in die entgegen gesetzte Richtung des zuvor eingeführten *numerus clausus*. Im Lichte des immer weiter anschwellenden Studierendenstroms wurden nicht etwa die Zulassungsbeschränkungen verschärft, sondern die vorhandenen Kapazitäten wurden mit Überlastquoten belegt, sodass immer mehr Studienplatzkontingente zu Lasten der eigentlichen Kapazitäten zur Verfügung gestellt wurden. Diese außergewöhnlichen Maßnahmen wurden als zeitlich begrenztes Übergangsphänomen deklariert.<sup>788</sup> Die dafür benutzte Metapher „Untertunnelung“<sup>789</sup> zählt im Rückblick zu den problematischsten Schlagwörtern der jüngeren Universitätspolitik, denn sie führte zur dauerhaften Unterfinanzierung. In der Erwartung sinkender Studierendenzahlen ging man davon aus, dass weitere Hochschulinvestitionen unnötig seien; man müsse gleichsam lediglich einen Tunnel unter dem Studierendenberg bohren, an dessen Ende das Licht sinkender Jahrgangsgrößen aufschimmere. „Der Wissenschaftsrat prognostizierte das Ende der Hochschulexpansion für die neunziger Jahre. Welch grandiose Fehleinschätzung! Das Gegenteil trat bekanntlich ein.“<sup>790</sup> Infolge des Öffnungsbeschlusses wurde die Kapazitätsüberlastung zum Dauerzustand an den Hochschulen. Es wurden deutlich mehr Studierende zum Studium zugelassen, als die an den Universitäten Lehrenden vernünftig betreuen konnten. Was als vorübergehende Überlast deklariert wurde, verfestigte sich zu einem permanenten Zustand.

Der schleichende Bedeutungsverlust der Hochschulpolitik setzte sich in den 1980er Jahren immer weiter fort. Die Universitäten und die hier vorherrschenden Studienbedingungen waren kein wichtiges Thema der politischen Debatte mehr. Immerhin erregten bundesweite Protestkundgebungen gegen die schlechten Studienbedingungen mit Zentren in Berlin, Frankfurt a. M. und München 1988 eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit, sodass sich die Politik gezwungen sah, binnen kurzer Zeit ein Hochschulsonderprogramm in Höhe von 2,1 Mrd. DM zur Verfügung zu stellen, dem im Oktober 1990 noch ein weiteres Hochschulsonderprogramm II mit einem Volumen von vier Mrd. DM primär zur Förderung des

---

788 Vgl. zur Einordnung Winfried Schulze: Von der Eliten- zur Berufsausbildung. Studentenzahlen und Hochschulreformen seit dem „Öffnungsbeschluss“ (1977), in: Horst Ellermann (Hrsg.): Rohstoff Bildung. Die deutsche Hochschule zwischen Wandel und Stillstand, Berlin 1999, S. 139-158.

789 Führ: Das deutsche Bildungswesen seit 1945, S. 209.

790 Ebd. – Vgl. auch Hartmut Schiedermaier: Deutsches Hochschulwesen der Gegenwart. Eine Bestandsaufnahme, in: Christian Flämig et al. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl., Berlin 1996, S. 37-119, S. 58.

wissenschaftlichen Nachwuchses folgen sollte.<sup>791</sup> Diese Programme hatten zweifellos positive Effekte, gingen aber im Zuge des Einheitsprozesses und den damit verbundenen finanziellen Herausforderungen unter. Möglicherweise ist hier auch der Beginn einer „Politik der Pakte und Pakete“ zu verorten, die bis heute andauert. Mit kurzfristigen Überbrückungsinstrumenten sollten akut sich stellende Probleme gedämpft werden, ohne das damit eine langfristige Lösung verbunden gewesen wäre.

Ein weiterer interessanter Befund bezieht sich auf das Scheitern der Planungseuphorie.<sup>792</sup> Eine Fülle von Planungsinstitutionen wie der Deutsche Bildungsrat, die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der Bund-Länder-Planungsausschuß für den Hochschulausbau, der Wissenschaftsrat und die Kultusministerkonferenz hatte sich entwickelt. Während der Wissenschaftsrat sich beim quantitativen Ausbau der Hochschulen als erfolgreiches Gremium erwiesen hatte, blieb sein Ertrag bei der qualitativen Fortentwicklung im Bereich der Studienreform eher bescheiden.<sup>793</sup> Bereits das Scheitern der Fortschreibung eines Gesamtbildungsplans 1973 brachte dieses System ins Wanken, mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrats 1975 war es endgültig gescheitert.

Die sozialpolitische die Bilanz jener Zeit fällt bestenfalls gemischt aus. Ausgangspunkt von Reformeifer und Expansion war die Idee von der Bildungspolitik als Sozialpolitik des 20. Jahrhunderts gewesen. Zwar stand auf der Haben-Seite, dass immer mehr Menschen über höhere Bildungsausschlüsse verfügten und qualitativ besser ausgebildet waren. Doch obwohl die Expansion immerhin geschlechtsspezifische, regionale und konfessionelle Ungleichheiten abbauen konnte, gilt dies nicht für schichtspezifische Differenzierungen: Die Mittelschichten profitierten in gewissem Ausmaß, Arbeitermilieus und Kinder aus Familien mit ungelerten Erwerbsbiografien blieben weitgehend außen vor.<sup>794</sup> Betrug die Studienanfängerquote in Prozent der Gleichaltrigen für ein Kind aus einem Arbeiter-

---

791 Vgl. Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, S. 27-28.

792 Vgl. zum Kontext Wilfried Rudloff: Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: Matthias Frese et al. (Hrsg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn 2003, S. 259-282.

793 Vgl. Wilfried Rudloff: Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre. Studienreform und Gesamthochschule, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 71-90, S. 88.

794 Vgl. die Forschungsbilanz bei Rödder: Die Bundesrepublik Deutschland 1969-1990, S. 206-207.

haushalt 1969 3 %, so waren es 1980 gerade einmal 4 %.<sup>795</sup> Verglichen mit anderen Sozialgruppen hat die Bildungsexpansion paradoxe Ergebnisse produziert: „Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen.“<sup>796</sup> So kam es verschärft zu Statuskonkurrenz und Überqualifikation als negative Begleiterscheinungen. Die hehren Versprechungen von der Bildung als Vehikel des sozialen Aufstiegs konnten nur in bescheidenem Ausmaß eingelöst werden. Unter dem Strich blieb also ein „Erbe reformerischer Halbheiten“<sup>797</sup> zurück. Es drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass das deutsche Universitätswesen noch bis heute an seiner damaligen schnellen Expansion leidet. Das Zulassen immer weiterer Studierendenströme jenseits jeglicher Kapazitätsgrenzen mag aus sozial- und gesellschaftspolitischer Perspektive zu begrüßen sein. Damit wurde jedoch unhintergebar der elitäre Anspruch in Frage gestellt. „Ein wichtiges Resultat jener stürmischen Entwicklung“, so resümiert George Turner, „war zweifellos, dass die alte Universität als europäische Bildungsanstalt auf der Strecke blieb und unter dem konzentrierten Zugriff von Revolutionären und Bürokraten zerbrach.“<sup>798</sup>

Eine Konsequenz der Finanzzwänge war beinahe unausweichlich eine erneute Verschärfung des bildungspolitischen Diskurses. Peter Graf Kielmansegg bilanzierte dazu: „Auf der linken Seite wurde man radikaler, auf der rechten reformscheuer.“<sup>799</sup> Verschiedene Bildungsforscher wie Georg Picht und Hans-Joachim Heydorn (1916-1974) sahen die zunehmende Ökonomisierung der Bildung mit großem Unbehagen.<sup>800</sup> Dagegen wandten moderatere Gegenstimmen ein, die Bildungsdebatte sei kein geeigneter Schauplatz zur Pflege von utopischen Ideologien, sondern das Bildungswesen müsse stets die gesellschaftlichen Realitäten im Blick be-

---

795 Vgl. Rainer Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3., grundl. überarb. Aufl., Opladen 2002, S. 348.

796 Ebd., S. 350.

797 Manfred Görtemaker: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart, München 2004, S. 564.

798 Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, S. 19.

799 Peter Graf Kielmansegg: Nach der Katastrophe. Eine Geschichte des geteilten Deutschland, Berlin 2000, S. 381.

800 Vgl. Georg Picht: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 665-678, S. 677. – Vgl. Heinz-Joachim Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972, S. 17-20.

halten.<sup>801</sup> An dieser lebhaften Debatte beteiligte sich auch die Hamburger Wochenzeitung DIE ZEIT mit einer Anfang 1976 veröffentlichten Artikelserie, in der sich namhafte Autoren wie der Präsident der Max Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung Hellmut Becker (1913-1993)<sup>802</sup>, der einflussreiche bayerische Kultusminister Hans Maier, der seinerzeitige parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Peter Glotz (1939-2005) sowie Ralf Dahrendorf mit dem Scheitern der Bildungsreformen auseinandersetzten.<sup>803</sup> Während Becker auf die Notwendigkeit weiterer Reformen hinwies und gegen jegliche Form von Stagnation und Stillstand auch unter engeren finanziellen Rahmenbedingungen Stellung bezog,<sup>804</sup> unterzog Maier das Planungsdenken in den Jahren der Bildungseuphorie einer entlarvenden Kritik.<sup>805</sup> Während er in erster Linie für mehr Bescheidenheit und Pragmatismus plädierte, setzte Glotz den Akzent stärker auf die soziale Gerechtigkeit, jedoch verbunden mit einer Resistenz gegenüber falsch verstandener Bildungsnostalgie.<sup>806</sup> Dahrendorf schließlich erneuerte seine Thesen zur Bildung als Bürgerrecht.<sup>807</sup>

Nach den Jahren neomarxistischer Dominanz Frankfurter Provenienz gewannen kultur- und wertkonservative Positionen in den intellektuellen Debatten wieder an Boden. Diese verschafften sich unter dem Stichwort einer allgemeinen „Tendenzwende“ Gehör, im Kontext derer auch das Feld der Bildungs- und Universitätspolitik einen wichtigen Stellenwert einnahm.<sup>808</sup> Interessanterweise spielten sich diese Diskussionen vor allem

---

801 Vgl. Heinz-Dietrich Ortlieb: Reform der Bildungsreform, Düsseldorf 1985, S. 35.

802 Hellmut Becker war nebenbei bemerkt der Sohn des preußischen Kultusministers und Universitätsreformers von Weimar Carl Heinrich Becker.

803 Vgl. die Edition dieser Artikel Hellmut Becker et al.: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976.

804 Vgl. Hellmut Becker: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 9-41.

805 Vgl. Hans Maier: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 43-52.

806 Vgl. Peter Glotz: Ein Plädoyer gegen Bildungs-Nostalgie, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 53-62.

807 Vgl. Ralf Dahrendorf: Bildung bleibt Bürgerrecht, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 63-71.

808 Vgl. Clemens Graf Podewils (Hrsg.): Tendenzwende. Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik, Stuttgart 1975. – Hans Bausch et al.: Erklärung, in: Hans Bausch et al. (Hrsg.): Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10.1. 1978 im Wissenschaftszentrum Bad Godesberg, Stuttgart 1979, S. 163-165. – Vgl. auch Ulrich Hermann: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer

in intellektuellen Zirkeln ab, für die neuen sozialen Bewegungen, vor allem für die Friedens- und Ökologiebewegungen der späten 1970er und 1980er Jahre hatte die Kategorie Bildung keine besondere Bedeutung mehr.<sup>809</sup> Bildung war zu einer Allerweltsvokabel des politischen Alltags geworden. Generell wurde in diesen Jahren wieder die altbekannte Kritik erhoben, dass die tradierte Bildungsidee durch den inflationären Gebrauch des Wortes Bildung in den politischen Debatten ebenso inhaltleer wie konturlos geworden sei.<sup>810</sup> Doch im Grunde ist diese Klage so alt wie der Begriff selbst. Immerhin wurde Mitte der 1980er Jahre der Stellenwert der „Allgemeinbildung“ und ihre Anschlussfähigkeit an die Lebensbedingungen moderner Technologisierung wieder zum Thema gemacht.<sup>811</sup> So steht am Ende der Bildungs- und Universitätsgeschichte der alten Bundesrepublik ein abschwellegendes Interesse an bildungstheoretischen Großdebatten und eine praktisch-politische Marginalisierung der Bildungs- und Universitätspolitik.

#### 2.6.4 Bildung und Universität in der DDR

Die zeitlich parallel zur Bundesrepublik verlaufenden Entwicklungen im Bildungs- und Universitätssystem der Deutschen Demokratischen Re-

---

proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221-234. – Helmut Schelsky: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, Opladen 1975. – Kurt Sontheimer: Das Elend unserer Intellektuellen, Linke Theorie in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1976. – Christian Graf von Krockow: Reform als politisches Prinzip, München 1976. – Hermann Lübke: Unsere stille Kulturrevolution, Zürich 1976. – Martin Kriele: Befreiung und politische Aufklärung. Plädoyer für die Würde des Menschen, Freiburg 1980.

809 Vgl. Kielmansegg: Nach der Katastrophe, S. 382.

810 Vgl. Rudolf Lennert: Das Drama der Bildungsworte, in: Neue Sammlung 21 (1981), S. 504-529. – Theodor Wilhelm: Die Allgemeinbildung ist tot – es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 120-150. – Hartmut von Hentig: Eine Antwort an Theodor Wilhelm, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 151-167. – Vgl. zur Einordnung Furck: Grund- und Rahmenbedingungen, S. 32.

811 Vgl. in diesem Zusammenhang etwa Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986. – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE 1986, Weinheim 1987. – Zudem das Themenheft „Allgemeinbildung“ der Zeitschrift für Pädagogik 4 (1986).

publik gehören aus Vollständigkeitsgründen ebenfalls in diese Untersuchung, wenngleich das Bildungssystem der DDR starke sowjetische Einflüsse zeigte und es sich im Rückblick eher als Episode ohne nachhaltigere Wirkungen in der deutschen Universitätsgeschichte entpuppte.<sup>812</sup>

Auf dem Gebiet der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) gab es in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre sechs Volluniversitäten<sup>813</sup> und drei technische Universitäten<sup>814</sup>, die zu großen Teilen auf eine mehrere Jahrhunderte zurückreichende Geschichte zurückblicken konnten und nun unter gewandelten Vorzeichen ihren Betrieb wieder aufnahmen. Durch einen massiven Ausbau in den 1950er Jahren stieg diese Zahl 1958 bereits auf 46<sup>815</sup> und bis 1970 auf 54 Universitäten und Hochschulen an.<sup>816</sup> Beim Beitritt der neuen Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes 1990 waren es 57 Hochschulen. Zum Ende der DDR waren ca. 43.000 Personen als wissenschaftliches Personal tätig, darunter 7.200 Professorinnen und Professoren bzw. Dozierende.<sup>817</sup> Zwischen 1949 und 1960 verdreifachte sich die Zahl der Studierenden in der DDR von ausgangs 28.500 auf knapp 100.000.<sup>818</sup> Die Studierendenzahl blieb konstant über 100.000 und lag in den 1970er und 1980er Jahren etwa zwischen 130.000 und 150.000, was einem prozentualen Anteil von ca. 10-12 % eines Jahrgangs entsprach.<sup>819</sup>

---

812 Vgl. zu dieser Problematik Heinz-Elmar Tenorth: Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?, in: Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 69-96. – Eher als zeithistorische Quelle denn als wissenschaftliche Analyse benutzbar ist Roland Köhler et al.: Geschichte des Hochschulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Überblick: 1945-1961, 2 Teile, Berlin 1976, 1961-1980, Berlin 1987.

813 Im Einzelnen waren dies die Universität Berlin (1946 wiedereröffnet, dann 1949 unter dem Namen „Humboldt-Universität zu Berlin“), die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (1946), die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (1946), die Friedrich-Schiller-Universität Jena (1946), die Universität Leipzig (1946) und die Universität Rostock (1946).

814 Im Einzelnen waren dies die Technische Hochschule Dresden (1946 wiedereröffnet, seit 1961 „Technische Universität Dresden“), die Bergakademie Freiberg (1945) und die Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar (1946).

815 Darunter finden sich etwa die Technische Universität Karl-Marx-Stadt (1963), die Technische Universität „Otto von Guericke“ Magdeburg (1961).

816 Vgl. Hermann Weber: Die DDR 1945-1990, 4. Aufl., München 2006, S. 54.

817 Vgl. Klaus Däumichen: Entwicklungsprobleme der Hochschulforschung, in: Hansgünter Meyer (Hrsg.): Intelligenz, Wissenschaft und Forschung in der DDR, Berlin/New York 1990, S. 141-157, S. 141.

818 Vgl. Weber: Die DDR 1945-1990, S. 54.

819 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 49.

Mit der Wechsel von Ulbricht zu Honecker war seit den 1970er Jahren eine systematische Drosselung der Zulassungsquoten für Studienanfänger auf ca. 32.000 Neuimmatrikulationen pro Jahr verbunden.<sup>820</sup> Bemerkenswert ist, dass die Zahl der Frauen an den Universitäten in der DDR von 25.000 im Jahr 1960 auf 65.000 im Jahr 1975 anstieg.<sup>821</sup> Die Zahl der Neuimmatrikulationen blieb in den 1980er Jahren stabil bei ca. 31.000. Auch die Zahl der Studierenden insgesamt blieb mit ca. 130.000 relativ konstant, wobei der Frauenanteil stetig weiter zunahm und 1986 erstmals knapp über 50 % stieg.<sup>822</sup>

Neben diesem quantitativen Überblick seien hier in Anknüpfung an Oskar Anweiler<sup>823</sup> fünf systematische Aspekte ausgeführt:

(1) *ideologische Ausrichtung*: Bildung, Wissenschaft und Universitäten wurden als Träger im Geiste des marxistisch-leninistischen Dogmensystems ideologisiert und politisiert.<sup>824</sup> Politik und Wissenschaft bildeten im marxistisch-leninistischen Selbstverständnis eine dialektische Einheit.<sup>825</sup> Das Bildungssystem war ganz auf das pädagogische Ziel der Heranbildung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit zugeschnitten.<sup>826</sup> Peter Th. Walther beschreibt die DDR als „erziehungsbesessene, bildungsbeflissene und schulungsgeplagte Veranstaltung.“<sup>827</sup> Wie in vielen anderen

---

820 Vgl. Dietmar Waterkamp: Bildungswesen und Bildungspolitik seit 1970, in: Gert-Joachim Glaefner (Hrsg.): Die DDR in der Ära Honecker. Politik, Kultur, Gesellschaft, Opladen 1988, S. 531-543, S. 531-532.

821 Vgl. Rohstock: Ist Bildung Bürgerrecht?, S. 147.

822 Vgl. Oskar Anweiler: Bildung und Wissenschaft in der DDR, in: Weidenfeld/Zimmermann (Hrsg.): Deutschland-Handbuch, S. 370-388, S. 381.

823 Vgl. ebd., S. 383-386.

824 Vgl. Siegfried Baske: Pädagogische Wissenschaft, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6/2, S. 137-157, S. 138-142. – Vgl. dazu grundlegend Hubert Laitko: Wissenschaftspolitik, in: Andreas Herbst et al. (Hrsg.): Die SED. Geschichte, Organisation, Politik. Ein Handbuch, Berlin 1997, S. 405-420.

825 Vgl. o. V.: Wissenschaft, in: Peter Christian Ludz/Johannes Kuppe (Hrsg.): DDR-Handbuch, 2. Aufl., Bonn 1979, S. 1190-1191. – Vgl. exemplarisch als Zeitdokument dazu Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen: Prinzipien zur weiteren Entwicklung der Lehre und Forschung an den Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik, Ost-Berlin 1966, S. 3-13.

826 Vgl. Emmanuel Droit: Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989), Köln 2014. – Vgl. zudem klassisch Vgl. Horst Siebert: Auf dem Weg zum neuen Menschen. Pädagogik und Bildungspolitik in der DDR, in: Peter Christian Ludz (Hrsg.): Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR, München 1971, S. 208-231.

827 Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 225.

gesellschaftlichen Bereichen wurde die Vorbildfunktion des Bildungs- und Wissenschaftssystems der Sowjetunion für die DDR herausgestrichen.<sup>828</sup> Während die Wissenschaften an den westdeutschen Universitäten weitgehend an die inhaltlichen und methodischen Traditionsstränge aus der Weimarer Zeit anknüpften, lassen sich unter den Vorzeichen des Marxismus-Leninismus größere Brüche an den Hochschulen in der SBZ und späteren DDR erkennen.<sup>829</sup> Da Überzeugung, Glaube und Dogmatismus auf der einen Seite und Machtzynismus, Taktik und Kalkül auf der anderen Seite in ideologiegeleiteten Diktaturen keine Gegensätze bilden, sondern oftmals zwei Seiten derselben Medaille darstellen,<sup>830</sup> diente die von staatlicher Seite aus inszenierte Ideologisierung des Wissenschaftssystems auch zur Herrschaftsstabilisierung der SED-Eilten.<sup>831</sup>

(2) *zentralstaatliche Planung über institutionelle Mechanismen*: Teil der Ideologie war ein fester Glaube an zentralstaatliche Steuerungsprozesse. Die planwirtschaftliche Ausrichtung des Bildungs- und Hochschulsystems war umfangreicher als in anderen sowjetischen Staaten und die vergleichsweise hohe Menge an Ressourcen, die in diesen Bereich flossen, spricht für die besondere Bedeutung, die die Machteliten in der DDR dem Bildungs- und Universitätssektor beimaßen.<sup>832</sup> Die Steuerung erfolgte vor allem durch den Aufbau staatlicher Institutionen. Mit dem Hochschulgesetz vom 22. Februar 1951 wurde ein „Staatssekretariat für Hochschulwesen“ (ab 1967 umbenannt in „Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen“) eingerichtet, das der planwirtschaftlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsauffassung des SED-Staates zufolge die zentrale Planung der Universitätspolitik übernehmen und über deren strikte ideologische Ausrichtung wa-

---

828 Vgl. Sabine Meck/Lothar Mertens: Das Wissenschaftssystem der Sowjetunion und seine Vorbildfunktion für die DDR, in: Dieter Voigt (Hrsg.): Elite in Wissenschaft und Politik. Empirische Untersuchungen und theoretische Ansätze, Berlin 1987, S. 175-210.

829 Zu diesem Ergebnis kommen auch die Beiträge des Sammelbandes Pehle/Sillem (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland.

830 Vgl. Becker: Ideologiegeleitete Diktaturen in Deutschland, S. 167-174.

831 Vgl. Ralph Jessen: Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Weilerswist 2004, S. 209-231, S. 210.

832 Vgl. John Connelly: Humboldt im Staatsdienst. Ostdeutsche Universitäten 1945-1989, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 80-104, S. 90.



chen sollte.<sup>833</sup> Diese Institution wurde durch weitere flankiert: Für den naturwissenschaftlichen Bereich war zunächst das „Zentralamt für Forschung und Technik“ zuständig, das 1957 durch den „Forschungsrat der DDR“ abgelöst wurde, der dem Ministerrat unterstellt war und über Auftrags- und Mittelvergaben entschied.<sup>834</sup> Für den geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich wurden drei dem Politbüro zugeordneten ZK-Institute etabliert.<sup>835</sup> Diese institutionelle Unübersichtlichkeit führte nicht selten zu Konkurrenzsituationen, beispielsweise zwischen dem „Forschungsrat der DDR“ und der „Deutschen Akademie der Wissenschaften“, die jedoch sukzessive abgeschliffen wurden, u.a. durch nahezu identische personelle Besetzungen der Gremien.<sup>836</sup> Figuren wie der SED-Chefideologe Kurt Hager (1912-1998) verbürgten personelle Kontinuitäten über lange Zeiträume hinweg. Auch wenn sie vor einem anders gelagerten gesellschaftskulturellen Hintergrund stattfand und in den Ausmaßen beträchtlich divergierte, war die Planungseuphorie der Bundesrepublik in den 1960er Jahren jener in der DDR vom Grundansatz her nicht ganz unähnlich.<sup>837</sup>

(3) *fehlende Wissenschaftsfreiheit*: „Wissenschaftsfreiheit als allgemein anerkannten kulturellen Leitwert und verfassungsmäßig garantiertes Recht hat es in der DDR nicht gegeben.“<sup>838</sup> Darauf hat die Bundesrepublik in der systemischen Auseinandersetzung immer wieder hingewiesen.<sup>839</sup> Während die erste DDR-Verfassung von 1949 in Artikel 34 noch die Freiheit von Kunst und Wissenschaft gewährte und es zum staatlichen Auftrag erklärte, deren Missbrauch zu verhindern,<sup>840</sup> wurden Wissenschaft und

---

833 Vgl. ebd., S. 85.

834 Vgl. Matthias Wagner: Der Forschungsrat der DDR. Im Spannungsfeld zwischen Sachkompetenz und Ideologieanspruch. 1954-April 1962, Dissertation, HU Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Berlin 1992.

835 Im Einzelnen das „Zentralinstitut für sozialistische Wirtschaftsführung“, das „Institut für Marxismus-Leninismus“ sowie das „Institut für Gesellschaftswissenschaften“.

836 Vgl. Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 226-227.

837 Vgl. Uwe Fraunholz/Manuel Schramm: Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 25-44, S. 27.

838 Ralph Jessen: Wissenschaftsfreiheit und kommunistische Diktatur in der DDR, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 186-206, S. 205.

839 Vgl. Bundesministerium für Wissenschaftliche Forschung: Wissenschaft und Forschung im geteilten Deutschland, Bonn 1969.

840 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1949, Art 34: „(1) Die Kunst, Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. (2) Der Staat nimmt an ihrer Pflege teil und gewährt ihren Schutz, insbesondere gegen Mißbrauch für Zwecke, die den Bestimmungen und dem Geist der Verfassung widersprechen.“

Forschung in der Verfassung von 1968 in Artikel 17 dem Paradigma der sozialistischen Gesellschaft untergeordnet.<sup>841</sup> Die politisch-ideologische Ausrichtung von Forschung erfolgte seltener über brachiale Instrumente wie direkte Eingriffe in den Forschungsprozess oder durch das Fälschen bzw. Zensieren von Forschungsergebnissen, sondern über subtilere Mechanismen wie das gezielte Setzen von Themen oder die Auswahl von Fragestellungen. Ein ebensolch subtiler Mechanismus bestand in der Arbeit in Forscherkollektiven auch in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen durch Autorenkollektive machte es unmöglich, entsprechende Einzelleistungen nachzuverfolgen und unterlag durch mehrfache Korrekturlektüren der politischen Zensur.

(4) *naturwissenschaftlich-technische Vorrangstellung*: Grundlegend für das marxistisch-leninistische Erziehungssystem<sup>842</sup> war die Idee der polytechnischen Bildung, im Geiste derer theoretische Unterweisung und praktisches Anlernen in Betrieben miteinander verzahnt werden sollten.<sup>843</sup> Dem Bereich von Wissenschaft und Technik<sup>844</sup> wurde eine herausgehobene Rolle im Klassenkampf beigemessen.<sup>845</sup> Wissenschaftlich-technische Erfolge und Revolutionen sollten Leistungssteigerungen in der Produktion nach sich ziehen und so den Sieg in der Klassenauseinandersetzung mit den nicht-sozialistischen Ländern befördern.<sup>846</sup> Aufgrund ihrer sozioökonomischen Bedeutung und wegen ihrer meistens eher politikfernen Untersuchungsziele verfügten die anwendungsorientierten, technischen Wissenschaften

---

841 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 9. April 1968, Art 17: „(1) Die Deutsche Demokratische Republik fördert Wissenschaft, Forschung und Bildung mit dem Ziel, die Gesellschaft und das Leben der Bürger zu schützen und zu bereichern. Dem dient die Vereinigung der wissenschaftlich-technischen Revolution mit den Vorzügen des Sozialismus.“

842 Vgl. aus der Fülle an Literatur hierzu nur exemplarisch Gert Geissler/Ulrich Wiegemann: *Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse*, Frankfurt a. M 1996. – Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*, Opladen 1994. – Wolfgang Steinhöfel (Hrsg.): *Spuren der DDR-Pädagogik*, Weinheim 1993. – Häder/Tenorth (Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*.

843 Vgl. Kroll: *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, S. 47.

844 Vgl. Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis (Hrsg.): *Naturwissenschaft und Technik in der DDR*, Berlin 1997.

845 Vgl. Günter Heyden et al. (Autorenkollektiv): *Sozialismus, Wissenschaft, Produktivkraft. Über die Rolle der Wissenschaft beim umfassenden Aufbau des Sozialismus*, Ost-Berlin 1963.

846 Vgl. Günter Mittag et al. (Autorenkollektiv): *Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR*, Ost-Berlin 1969, S. 469.

im SED-Staat über größere Handlungsspielräume als die Geistes- und Sozialwissenschaften.<sup>847</sup> Während die Naturwissenschaften sich primär am Primat wirtschaftspolitischer Interessen zu orientieren hatten, beanspruchten die SED-Kader und Führungsgremien im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften die Hoheit über theoretische und methodische Paradigmen.<sup>848</sup> Die Bedeutung der mathematischen-naturwissenschaftlichen Zweige unterstreicht der Blick auf die kapazitative Verteilung: In den 1980er Jahren wurden 40-42 % des Arbeitszeitfonds der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesen Fächern eingesetzt, wohingegen die geisteswissenschaftlichen Disziplinen mit ca. 24 % deutlich hinten standen.<sup>849</sup>

(5) *untergeordnete Rolle von Universitäten*: Die Universitäten hatten in der DDR vornehmlich Aufgaben in der Lehre zu erfüllen. Zum Ende der DDR verfügten die Universitäten und Hochschulen gerade einmal über ein geschätztes Forschungspotential von 10 % des gesamten SED-Staates.<sup>850</sup> Die eigentliche Forschung war in der DDR zumeist an spezialisierte, meist sogar monodisziplinäre Hochschulen ausgelagert. Wichtige Forschungszentren wurden außeruniversitär an Akademien<sup>851</sup> eingerichtet, deren bedeutsamste die „Deutsche Akademie der Wissenschaften“ war.<sup>852</sup> Interessanterweise berief sich die ostdeutsche Universitätspolitik

---

847 Vgl. Jürgen Kocka: Wissenschaft und Politik in der DDR, in: Jürgen Kocka/Re-nate Mayntz (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch, Berlin 1998, S. 435-459, S. 455. – Ebenso Jessen: Wissenschaftsfreiheit, S. 205.

848 Vgl. Andreas Malycha: Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR von 1945 bis 1961, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 30/31 (2001), S. 14-21, S. 21.

849 Vgl. Däumichen: Entwicklungsprobleme der Hochschulforschung, S. 141.

850 Vgl. ebd.

851 Vgl. hierzu Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 235-242. – Peter Nötzold: Der Weg zur „sozialistischen Forschungsakademie“. Der Wandel des Akademi-gedankens zwischen 1945 und 1968, in: Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis (Hrsg.): Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 125-146. – Wolfgang Girnus/Klaus Meier: Forschungsakademien in der DDR. Modelle und Wirklichkeit, Leipzig 2014.

852 Vgl. Peter Nötzold: Wolfgang Steinitz und die Deutsche Akademie der Wissen-schaften in Berlin. Zur politischen Geschichte einer Institution (1945-1968), Berlin 1998. – Rüdiger Schroeder: SED und Akademie der Wissenschaften. Zur Durchsetzung der „führenden Rolle“ der Partei in den fünfziger Jahren, in: Deutschland Archiv 28 (1995), S. 1264-1278. – Daneben gab es auch noch Institutionen wie die „Deutsche Bauakademie“ oder die „Deutsche Akademie der Literaturwissenschaften“.

auf Wilhelm von Humboldt und beanspruchte für sich, dessen Ideale konsequent in die Praxis umgesetzt zu haben.<sup>853</sup> Hierbei handelte es sich um geschichtspolitische Traditionspflege und propagandistische Inszenierung im Wettstreit mit der Bundesrepublik. Nicht nur die strikte dirigistische Planung von Bildung und Forschung durch staatliche Stellen widersprach zutiefst Humboldtianischem Gedankengut. Mehr noch: Die Trennung von Universitäten als primären Lehranstalten und Akademien als reine Forschungsinstitutionen lief auf eine *de facto* Trennung von Forschung und Lehre hinaus<sup>854</sup> – auch wenn der Grundsatz der „Einheit von Forschung und Lehre“ im Bildungsgesetz von 1965 zumindest offiziell proklamiert wurde.<sup>855</sup>

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Bildungs- und Universitätspolitik in Bundesrepublik und DDR in diametral entgegengesetzte politische, ökonomische und soziale Vorstellungen eingelagert war; nichtsdestoweniger blieb ihr gemeinsamer historischer Ursprung sowie die nach wie vor lebendige kulturelle Einheit der Nation weiter bestehen und verwies auf eine einheitliche Entwicklungslinie ungeachtet aller Abgrenzungsrhetorik.<sup>856</sup> Im Mai 1990 wurde eine gemeinsame Bildungskommission der beiden deutschen Staaten etabliert, deren Ziel in der Zusammenführung der beiden Bildungssysteme bestand<sup>857</sup> und die am 26. September grundsätzliche Vereinbarungen verabschiedete.<sup>858</sup> Nach der Herstellung der staatlichen Einheit Deutschlands mit dem Inkrafttreten des Einheits-

---

853 Vgl. etwa Hans-Joachim Böhme: Erbanerkennung und Traditionspflege in der Wissenschaft, in: Das Hochschulwesen 34 (1986), S. 187-192. – Werner Hartke/Henny Maskolat (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767-1967. Erbe, Gegenwart, Zukunft. Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität, Halle (Saale) 1967.

854 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 50.

855 So heißt es in Art 55 des Gesetzes: „(1) Die Einheit von Lehre und Forschung gilt für die gesamte Arbeit an den Universitäten und Hochschulen. Die Universitäten und Hochschulen sind wichtige Forschungsstätten. Sie leisten einen hervorragenden Beitrag zur Entwicklung der Wissenschaften und sichern damit gleichzeitig eine auf höchstem wissenschaftlichem Niveau stehende Ausbildung.“

856 Vgl. Anweiler et al.: Grundzüge der Bildungspolitik, S. 20-21.

857 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Mitteilung über die Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission vom 16. Mai 1990, in: Anweiler et al.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 506-509.

858 Gemeinsame Mitteilung über die dritte und abschließende Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 26. September 1990, in: Anweiler et al.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 515-522.

vertrages zum 3. Oktober 1990, der in den Artikeln 37 und 38 die Übertragung des westdeutschen Bildungswesens auf die neuen Bundesländer vorsah,<sup>859</sup> wurden mittels eines Abkommens vom 1. Januar 1991 über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung auch die neuen Bundesländer mit einbezogen. Mit der Einheit kam es zu einer Entpolitisierung des Hochschulsystems der ehemaligen DDR, zu einer Reintegration der außeruniversitären Forschungsinstitutionen in die Universitäten sowie zu inhaltlichen und personalpolitischen Restrukturierungsmaßnahmen.

### 2.7 Zwischenfazit

„Universitas semper reformanda est!“  
Winfried Schulze (\*1942)

Zum Ende des Streifzugs durch die abendländische Bildungs- und Universitätsgeschichte, angefangen bei der Emanation dessen, was wir heute „Bildung“ nennen, aus der mittelalterlichen Askese und Frömmigkeit bis zur sozialpolitischen „Ressource“ des 20. Jahrhunderts, von der Entwicklung der „Universität“ aus den mittelalterlichen Kloster- und Domschulen bis zu den modernen Masseninstitutionen unserer Tage bleiben einige zentrale Erkenntnisse und Zusammenhänge als Grundlage für die sich anschließende, auf die Gegenwart bezogene Politikfeldanalyse und die Untersuchung der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik festzuhalten:

(1) *vielfältige Bedeutungsebenen im Wandel der Zeit*: Der Bildungsbegriff war und ist seit jeher auf verschiedene Bedeutungsebenen bezogen worden. Er implizierte und impliziert je nach Epoche zu unterschiedlichen Teilen theologische, mystische, philosophische, pädagogische und nicht zuletzt auch politische Zielbestimmungen. Im Laufe der Zeit hat er sich im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit von einer primär theologisch-mystischen zu einer pädagogisch-politischen Kategorie entwickelt. Dies lässt sich plausibel mit dem Vorgang der Säkularisierung in einen Zusammenhang bringen. Allerdings war die politische Relevanz von Bildung schon in der theologisch-mystischen Phase angelegt. Immerhin scheint es bereits im Mittelalter ein gewisses Verständnis für die politische Bedeu-

---

859 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einheitsvertrag) vom 31. August 1990, Bulletin Nr. 104, Bonn 1990, S. 886-887.

tung von Bildung gegeben zu haben, wie der berühmte Beauclerc-Ausspruch „Rex illiteratus quasi asinus coronatus!“ dokumentiert.<sup>860</sup> Unterschiedliche bildungs- und universitätsgeschichtliche Epochen waren durch verschiedene Zielbestimmungen charakterisiert. Die Begriffsgeschichte von „Bildung“ kann nach Koselleck grobmaschig in drei Etappen eingeteilt werden: In der Typologisierung angefangen bei einer *theologisch dominierten Phase* über eine *aufgeklärt-pädagogische Periode* bis hin zur heutigen primär *selbst-reflexiven Etappe* dürfe jedoch nicht übersehen werden, dass die theologische Phase auch in der aufgeklärten enthalten sei und dass die beiden vorangegangenen Etappen auch in den modernen Bildungsbegriff Einzug erhalten hätten. Erlösungsanspruch und Erziehungshoffnung, so Koselleck, wirkten fort: „Es gibt eine semantisch langfristige diachrone Schubkraft der Begriffsgeschichte, die in die je einmaligen Sprechweisen eingeht.“<sup>861</sup> Eine chronologische Typologisierung der Universitätsgeschichte könnte daran anknüpfend folgendermaßen aussehen: Während die Sakralisierung an den Universitäten des Mittelalters dominierte, kam es in der frühen Neuzeit zu einer ersten Stufe der Politisierung, die sich vor allem als Verstaatlichung vollzog. Im 19. und 20. Jahrhundert folgte ein weiterer Politisierungsschub, diesmal sozioökonomisch grundiert, und seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts kann man von einer Ökonomisierung von Bildung und Universität sprechen.<sup>862</sup> Während die Aspekte anthropologische Ausrichtung bildungsphilosophischer Reflexionen sowie bildungstheoretischer Perfektionismus, also die Annahme einer Verbesserung der menschlichen Naturanlagen, bereits im mittelalterlichen Bildungsverständnis auftauchten, erhielten sie erst durch die geistesgeschichtlichen Entwicklungen der Moderne einen gänzlich neuen Impetus. Im Lichte der cartesianischen Wende zum Subjekt<sup>863</sup> entfaltete sich der Impuls einer Vollentfaltung der menschlichen Potentiale hin zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse. Damit ist zugleich auch der fundamentale Zusammenhang zwischen Bildung und Politik beschrie-

---

860 Vgl. dazu Kapitel 2.1.3.

861 Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 18.

862 Vgl. Peter Münte/Andreas Franzmann: „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen“. Eine Deutungsmusteranalyse zu kollektiven Bewußtseinslagen bei Protagonisten der gegenwärtigen Universitätsreform, in: Franzmann/Wolbring (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung, S. 215-228.

863 Vgl. René Descartes: Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart 1986.

ben. Kurz gesagt: Bildung bildet spätestens seitdem das Individuum nicht nur als Menschen, Bildung bildet den Menschen auch zum Bürger bzw. zur Bürgerin.

(2) *epochenspezifische „Kooperationspartner“*: Die Kooperation mit monastischen und kirchlichen Sozialstrukturen erwies sich im Mittelalter als das entscheidende Erfolgsrezept, um die Universitäten als neue Institutionen der abendländischen Geschichte zu etablieren. An die Stelle der kirchlichen Strukturen traten in der Frühen Neuzeit die Fürstenhöfe sowie staatliche Strukturen, die nun finanziell und infrastrukturell die wichtigsten Kooperationspartner der Universitäten wurden. In dieser Zeit, die von der Reformation und der Glaubensspaltung geprägt war, liegen auch die Wurzeln für den heutigen Bildungsföderalismus, wie er im Grundgesetz der Bundesrepublik verankert ist. Das Bündnis mit dem Staat erwies sich als äußerst beständig, auch als die sozialen Veränderungen im Zuge der Industrialisierung Schritt für Schritt immer mehr Menschen an die Universitäten brachten. Die Allianzen zwischen Universitäten und den jeweiligen primären Partnerinstitutionen waren nicht nur in ideeller und sozialer Hinsicht, sondern vor allem in finanzieller Perspektive ungemein lukrativ und zur jeweiligen Zeit passend. Im Mittelalter waren es die Pfründen und Kollekten der Kirchen und Klöster, die die Universitäten unterhielten. Diese wurden allmählich durch staatliche Gelder abgelöst. Der Wandel hin zur öffentlich finanzierten Staatsuniversität wurde zu einem Stabilitätsfaktor in institutioneller Hinsicht, da die Universitäten auf diese Weise gegen schwankende Konjunkturentwicklungen, Agrarkrisen sowie gegen wechselhafte Kapitalmärkte immun wurden.<sup>864</sup> Die wahlweise als „academic golden age“<sup>865</sup> bzw. als „Blütezeit der deutschen Universität“<sup>866</sup> bezeichnete Periode im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert hatte wesentlich mit diesen Rahmenbedingungen zu tun.

(3) *Brüche im Verhältnis zwischen Bildung und Staat*: Teil dessen ist zugleich ein nicht immer widerspruchsfreies Verhältnis zwischen Bildung und Staat. Die deutsche Geistesgeschichte durchzieht eine spannungreiche Dichotomie zwischen antipolitischem Rückzug ins Private und Kulturelle auf der einen Seite und übertriebener Absolutsetzung staatlicher Zentralgewalt und deren metaphysischer Überhöhung auf der anderen Seite. Die Bildungs- und Universitätsgeschichte kennt Referenzen an die

---

864 Vgl. vom Brocke: Wissenschafts- und Universitätsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert, S. 459.

865 Anderson: *European Universities*, S. 151-175.

866 Müller: *Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens*, S. 142.

Zurückgezogenheit des Gelehrten aus dem sozialen Leben<sup>867</sup> ebenso wie politische Auf- und Umbrüche, bei denen sich die sozialen Milieus an den Universitäten als entscheidende Schrittmacher präsentierten,<sup>868</sup> vom Vormärz über „1848“ bis „1968“. In bildungshistorischen Betrachtungen gehen *vita contemplativa* und *vita activa* meist Hand in Hand: Der Historiker Martin Kintzinger hat in einem Essay zur Bildungsgeschichte des Mittelalters dafür plädiert, Bildung als „Gelehrsamkeit und Praxisbezug gleichermaßen“ zu verstehen, da das eine ohne das andere zu kurz greife und die Gesellschaft auf beides angewiesen sei.<sup>869</sup> Eine Konstruktion der Entscheidung zwischen der „zügigen, berufsbezogenen Qualifikation“ und der „gründlichen Lehre von Allgemeinbildung“ als zweier sich ausschließender Alternativen dürfe es nicht geben.<sup>870</sup> Auch Reinhart Koselleck verneint bzw. relativiert den Widerspruch zwischen gesellschaftlich isolierter Selbstbezogenheit und aktivem politischem Engagement:

„Die so viel beschworene oder verspottete ‚Innerlichkeit‘ der deutschen Bildung ist jedenfalls eine Verkürzung. Vielmehr führt die personale Selbstbildung zu handlungsleitenden Verhaltensweisen, die die gesellschaftlichen Voraussetzungen in den eigenen Bildungsprozess einbeziehen müssen. Bildung führt nicht zu kontemplativer Passivität, sondern nötigt immer zu kommunikativen Leistungen, führt zur *vita activa*.“<sup>871</sup>

(4) *Bildungskritik*: Dennoch ist die Politikferne der Bildung ein klassischer Topos der deutschen Geistesgeschichte, der in die im Vorangegangenen thematisierten Diskurse zur Bildungskritik hineinreicht. Bereits Friedrich Schiller hatte die Bildungskritik aufs Äußerste getrieben und in eine me-

---

867 Vgl. hierzu als Beispiel eine Polemik aus der „Allgemeinen Realencyclopädie oder Conversationslexikon für das Katholische Deutschland“ (1846), in der politische wie ästhetische Stilkritik an der „unreife[n] Aufklärerei“, der lediglich „äußere[n] Politur“ und der „schlecht verdeckte[n] Hohlheit“ der vorgeblich Bildungsbeflissenen geäußert wird. (Zit. nach Vierhaus: *Bildung*, S. 537.)

868 Vgl. dazu mit Blick auf die Professoren Muhlack: *Der „politische Professor“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts.* – Vgl. Vierhaus: *Der politische Gelehrte im 19. Jahrhundert.* – Vgl. mit Blick auf die Studenten Osterhammel: *Die Verwandlung der Welt*, S. 1134. – Vgl. Bartol: *Ideologie und studentischer Protest.*

869 Vgl. Kintzinger: *Wissen wird Macht*, S. 190.

870 Vgl. ebd., S. 13.

871 Koselleck: *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*, S. 21.



lancholische Reflexion über Bildung eingebettet.<sup>872</sup> Wirkliche Bildung sei nur in der totalen gesellschaftlichen Isolation zu haben. Schiller verortete Bildung im Bereich von Kunst und Kultur, Politik vermochte nach dieser Lesart Bildung lediglich zu verderben. Der große Weimarer Lyriker war ungemein einflussreich für den bildungskritischen Diskurs, der im 19. und 20. Jahrhundert seine Blüte entfalten sollte. Die beiden prominentesten Exponenten des 19. Jahrhunderts waren die marxistische Gesellschaftskritik und der nietzscheanische Nihilismus.<sup>873</sup> Im 20. Jahrhundert waren es die Vertreter der Frankfurter Schule, die hieran anknüpften. Insbesondere Adorno bezog sich auf den von Friedrich Paulsen eingeführten Begriff „Halbbildung“, welche er als ebenso degenerierte wie inhaltlose, günstigstenfalls äußerliche Form des klassischen Bildungsideals begriff.<sup>874</sup> „Halbbildung“ war für Adorno ein Ausdruck moderner gesellschaftlicher Dekadenz, ihr wohne insofern die Tendenz zur gesellschaftskonformen Gleichschaltung inne. Wahre Bildung könne unter modernen Bedingungen nur noch im Modus der Kritik funktionieren, und zwar als Kritik an „Halbbildung“. Es bliebe zu klären, was die Bildungskritiker von Nietzsche bis Adorno mit „wahrer Bildung“ genau gemeint haben. Denn dies bleibt in den entsprechenden Schriften oftmals unklar. Ungeachtet dessen ist die Bildungskritik ein wichtiges Korrektiv der geistesgeschichtlichen Bildungsentwicklung bis in unsere Tage.

(5) *Rolle der Geisteswissenschaften*: Die Rolle der heutigen Geisteswissenschaften unterlag vielen wechselhaften Veränderungen der Geschichte. Hatten die *artes liberales*, die sieben freien Künste, im Mittelalter vor allem eine propädeutische Funktion zu erfüllen, im Rahmen derer sie zwar die Grundlagen zur höheren Bildung lieferten, aber am unteren Ende der Bildungshierarchie rangierten, erfuhren sie erst in der Frühen Neuzeit einen Bedeutungszuwachs. Der Aufstieg der Artistenfakultäten in dieser Zeit stellt im Vergleich zum übrigen Europa ein deutsches Spezifikum dar. Diese Entwicklung, die häufig erst dem Zeitalter Humboldts zugeschrieben wird, hat Arno Seifert zufolge schon im frühen 16. Jahrhundert eingesetzt.<sup>875</sup> Gleichwohl wurde die Bedeutung der Geisteswissenschaften mit der Aufklärung und den Philosophen des Deutschen Idealismus im deutschen Bildungssystem und in der deutschen Universitätslandschaft

---

872 Vgl. Schiller: Sämtliche Werke, Band 17, S. 236-237. – Siehe hierzu die Erläuterungen in Kapitel 2.3.4.

873 Vgl. hierzu die Kapitel 2.4.4.1 und 2.4.4.2.

874 Adorno: Theorie der Halbbildung (1959), S. 93. – Vgl. Kapitel 2.6.2.

875 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 278-279.

paradigmatisch verankert, bevor sie sich im Zuge von Industrialisierung und Ökonomisierung einem verstärkten Rechtfertigungszwang ausgesetzt sehen sollten.

(6) *Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert*: Das 20. Jahrhundert mit seiner ebenso wechsel- wie leidvollen Geschichte hat der Idee der klassischen Bildung und den Universitäten seinen Stempel durch „gebrochene Wissenschaftskulturen“<sup>876</sup> in besonderer Weise aufgeprägt. Gerade unter den beiden diktatorischen Regimen standen die Universitäten unter einem extremen Druck. Als typische Elemente diktatorischer Universitätspolitik, die für das „Dritte Reich“ und die DDR galten, hat Michael Grüttner fünf Aspekte herausgearbeitet: (1) die Ausrichtung von Forschung und Lehre nach machtpolitischen Vorgaben; (2) die „Säuberung“ von Studierenden- und Dozierendenschaft nach ideologischen Kriterien; (3) die politische Kontrolle des Studienzugangs; (4) die Beseitigung oder zumindest Beschränkung der akademischen Selbstverwaltung sowie (5) die tendenzielle Einschränkung internationaler Kontakte.<sup>877</sup> Vor allem die ideologische Ausrichtung und die Zweckentfremdung wissenschaftlicher Forschung für verwerfliche Ziele steht in einem massiven Kontrast zur Liberalität eines offenen Verständnisses von Bildung und Wissenschaft, das die Geistesgeschichte bis dato getragen hatte. Mag die überraschend unproblematische Fortführung von Wissenschaftstraditionen aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus nach 1945 auch Anlass für gerechtfertigte Kritik u.a. der 68er-Generation gegeben haben, belegen diese Vorgänge nachdrücklich die erstaunliche Resilienz sowohl der klassischen Bildungsidee wie auch der Universität als Institution. Frank R. Pfetsch hat in einer vergleichenden Untersuchung zur Wissenschaftspolitik in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik drei übergreifende Aspekte identifiziert, die die deutsche Wissenschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert insgesamt kennzeichneten: „die Einrichtung von staatlichen Institutionen, idealistische Einstellungen zu wissenschaftlicher Forschung und das Bestreben, sich die Unabhängigkeit von Staat und Industrie zu bewahren.“<sup>878</sup> Diese Befunde sowie die Tatsache des relativ bruchlosen Anknüpfens an

876 Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen.

877 Vgl. Michael Grüttner: Schlussüberlegungen. Universität und Diktatur, in: John Connelly/Michael Grüttner (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Anpassung. Universitäten in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts, Paderborn 2003, S. 265-276, S. 265-266.

878 Frank R. Pfetsch: Wissenschaftspolitik in Deutschland. Drei Interaktionsmodelle: Weimar, Berlin, Bonn, in: Strobel (Hrsg.): Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert, S. 218-235, S. 235.

bildungstheoretische und universitäre Traditionsstränge aus der Zeit vor 1933 in den Jahren nach 1945 deuten darauf hin, dass weniger die für die allgemeine Epochengeschichte wesentlichen Daten 1933 oder 1945 als vielmehr die 1960er Jahre als zentrale Zäsur in der deutschen Bildungs- und Universitätsentwicklung zu betrachten sind.

(7) *Ökonomisierungstendenzen*: Wo lagen die entscheidenden Umbrüche und Weichenstellungen jener Zeit? „An die Stelle eines selbstbezogenen, nationalhistorischen und normativen Bildungsmythos trat eine international vergleichende Sicht, die pragmatisch danach fragte, wie effizient Hochschulen und Universitäten das ‚Humankapital‘ der Zukunft ausbildeten.“<sup>879</sup> Bildung wandelte sich von jenem hehren Ideal eines, kantianisch gesprochen, „Zweck an sich selbst“ zu einer Kategorie, die von ökonomischen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten bestimmt war. Der ökonomische oder gesellschaftliche Verwertungszusammenhang bzw. Anwendungscharakter trat an die Stelle dessen, was man zuvor als primär intrinsisch motiviert und kulturell aus sich heraus wertvoll definiert hatte. Die Bedeutungsentwicklung des Bildungsbegriffs, so Ernst Lichtenstein, vollzieht sich heute „wesentlich nicht mehr unter dem leitenden Einfluß der Philosophie, sondern im Raum der konkreten gesellschaftlichen und pädagogischen Verantwortung.“<sup>880</sup> Auf der einen Seite hätten die Rationalisierungsprozesse in den westlichen Industriegesellschaften und die mit ihnen verbundene Verschulung von Ausbildungswegen zu einer „Formalisierung und Nivellierung“ des Bildungsbegriffs hin zu einem „pragmatischen, vor allem auch anthropologisch indifferenten terminus technicus der Verwaltungssprache“ geführt. Auf der anderen Seite hätten ebenjene Entwicklungen aber ebenso eine „wissenschaftstheoretische und pädagogische Reflexion“, nämlich die moderne Didaktik, hervorgebracht.<sup>881</sup>

Die Zeit, in der sich diese Umwidmungen vollzogen, umfasst die Epoche der Bundesrepublik, in der sich Bildungs- und Universitätspolitik auf den heutigen Stand entwickelt haben. In Kapitel 2.6, das diesen Zeitraum behandelt, konnten viele wertvolle Anknüpfungspunkte für die sich anschließende Untersuchung gefunden werden, von denen drei wichtige noch einmal exemplarisch genannt und in Beziehung zur aktuellen Situation gesetzt werden sollen: (a) *das „Blaue Gutachten“*: In Kapitel 2.6.1 wurde die *reeducation*-Politik in der britischen Besatzungszone erläutert, im Rahmen derer eine Kommission zur Ausarbeitung hochschulpolitischer

---

879 Jessen/John: Wissenschaft und Universitäten, S. 20.

880 Lichtenstein: Bildung, Sp. 936.

881 Vgl. ebd.

Leitlinien eingesetzt worden war, die das „Blaue Gutachten“ erarbeitet hatte. Die dort formulierte Idee einer Einrichtung von „Hochschulräten“ und „Hochschul-Beiräten“ mit dem Ziel, eine Art Brücke für Impulse aus der Gesellschaft darzustellen, ist deshalb bemerkenswert, weil mit dem nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetz 2006 ein solches Gremium unter großen Protesten eingeführt worden ist, das bis heute existiert. (b) *Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht*: Dahrendorfs Schrift aus dem Jahr 1965 liest sich für den heutigen Betrachter nahezu prophetisch wie eine Vorwegnahme der Bologna-Reformen, wenngleich mit anderer Begründung. Die Verabschiedung der klassischen Idee der Einheit von Forschung und Lehre war für ihn nicht ein Erfordernis ökonomischer Sachzwänge, sondern eine sich mit innerer Notwendigkeit ergebende logische Konsequenz des von ihm proklamierten Grundrechts auf Bildung (Kapitel 2.6.2). (c) *Öffnungsbeschluss von 1977*: Wie in Kapitel 2.6.3 ausgeführt, wurden die Universitäten ab 1977 mit Überlastquoten bar jeglicher Kapazitätsgrenzen belegt. Diese drastische Maßnahme wurde als Übergangsphänomen deklariert, das es nur auf begrenzte Zeit durchzuhalten gelte. Der für die 1990er Jahre prognostizierte Einbruch der Studierendenzahlen lässt allerdings bis heute auf sich warten. Mit Blick auf die aktuelle Politik könnte sich die in auf begrenzte Zeit laufenden Hochschulpakten gegossene Erwartung deutlich sinkender Studierendenzahlen<sup>882</sup> aufgrund des demografischen Wandels erneut als massive Fehleinschätzung erweisen.

Somit bewegen wir uns, gespeist aus dem Fundus der historischen Entwicklung, in Richtung der aktuellen Bildungs- und Universitätspolitik. Der Gang durch die abendländische Bildungs- und Universitätsgeschichte hat ein eigentümliches Spannungsverhältnis von kontinuierlichem Reformprozess und bemerkenswert konservativer Beharrungskraft freigelegt. Die Universität als höchste Form der Wissensvermittlung und zur Generierung neuer Wissensinhalte hat sich durch die Zeiten gerade deswegen erhalten, weil sie bei allem Fortschritt der Versuchung nach radikalen Veränderungen bisher nicht erlegen ist.<sup>883</sup> Man könnte sie fast – die katholische Kirche einmal ausgenommen – als die kontinuierlichste Institution bezeichnen, die wir kennen. Auf der anderen Seite war die Universität – wie könnte es anders sein? – stets auch einem sozialstrukturell bedingten Wandel unterlegen. Die mittelalterliche Domschule hat mit der frühneuzeitlichen Höflingskaderschmiede ebenso wenig zu tun wie der von der

---

882 Vgl. zur Berichten hierüber exemplarisch Anant Agarwala: Große Leere, in: DIE ZEIT vom 17. November 2016.

883 Vgl. Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 589.

## 2. Universitäre Bildung in Deutschland

Aufklärung geprägte elitäre Club mit den Masseninstitutionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zu unterschiedlichen Zeiten ging es stets darum, die wie auch immer ausbuchstabierte klassische Bildungsidee und den wie auch immer definierten institutionellen Kern der Universität zu erhalten – nichtsdestoweniger galt immer der Grundsatz, den der Historiker Winfried Schulze in Anlehnung an das berühmte Luther-Wort über die *ecclesia* variiert hat: „universitas semper reformanda est“.<sup>884</sup>

---

884 Winfried Schulze: „Universitas semper reformanda est.“ Über die aktuellen Reformperspektiven der Universität, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 39-47.