



Philip Kovce  
Birger P. Priddat (Hg.)

# **Die Aufgabe der Bildung**

## **Aussichten der Universität**

Philip Kovce

Birger P. Priddat (Hg.)

Die Aufgabe der Bildung

Aussichten der Universität



Philip Kovce  
Birger P. Priddat (Hg.)

# **Die Aufgabe der Bildung**

Aussichten der Universität

Metropolis-Verlag  
Marburg 2015

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Metropolis-Verlag für Ökonomie, Gesellschaft und Politik GmbH

<http://www.metropolis-verlag.de>

© Metropolis-Verlag, Marburg 2015

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-7316-1047-2 (Printausgabe)

ISBN 978-3-7316-6047-7 (ebook)

# Inhalt

Vorwort .....	9
---------------	---

## **A. Die Bildung der Bildung**

*Konstantin J. Sakkas*

Verwaltete Bildung?

Die Bologna-Reform und die Geisteswissenschaften .....	13
--	----

*Salvatore Lavecchia*

Ich begegne Ich oder: Die Bildung des Unmöglichen.

Für eine Zukunft der Geisteswissenschaften .....	29
--	----

*Stefan Brotbeck*

Lichthöfe des Möglichen.

Miniaturen zur Bildungskultur .....	45
-------------------------------------	----

*Wolf Dieter Enkelmann*

Zur Geisterstunde.

Die Träume der Vernunft .....	61
-------------------------------	----

*Jochen Hörisch*

Das Geld der Wissenschaft.

Potenz und Faszination eines Vermögens .....	75
--	----

*Götz W. Werner | André Presse*

Wirtschaft als Wissenschaft?

Zwischen Paradigmenpflege und Aufbruch zu neuen Ufern .....	89
---	----

## **B. Das Versprechen der Universität**

*Konrad Paul Liessmann*

Das Kloster.

Über die Zukunft der Universität ..... 103

*Dirk Baecker*

Wer hat Angst vor Hegel? ..... 115

*Martin Seel*

Eine republikanische Idee der Universität ..... 131

*Birger P. Priddat*

Über die Erfindung der Universität als Universität.

Ein Zukunftsprojekt ..... 141

*Ekkehard Kappler*

Wieso? Weshalb? Warum?

Wer nicht fragt, bleibt dumm ..... 159

*Sascha Liebermann | Thomas Loer*

Erforschung der Welt und Befreiung des Geistes.

Wie gestalten wir Universität im 21. Jahrhundert?

Eine Skizze ..... 175

## **C. Die Ordnung des Denkens**

*George Steiner*

Bildungsideale.

Für ein Kerncurriculum aus Mathematik, Musik,

Architektur und Genetik ..... 197

*Jörn Rüsen*

Studium humanum.

Plädoyer für Bildung ..... 217

*Claus Otto Scharmer*

Die Universität als Ort der Erneuerung.

13 Thesen ..... 225

<i>Gerald Hüther</i>	
Der überholte Einzelkämpfer.	
Wie die Universitäten umlernen müssen .....	235
<i>Christoph Marksches</i>	
Was von Humboldt noch zu lernen ist.	
11 Thesen .....	239
<i>Peter Sloterdijk</i>	
Prüfungszeiten.	
Zur Transformation des Subjekts und seiner Hochschule .....	247
Quellen .....	251
Autoren .....	253



# Vorwort

*Philip Kovce*  
*Birger P. Priddat*

Wie geht es weiter mit der Universität? Welche Aufgaben stellt sie sich? Welchen Anforderungen begegnet sie? Für wen will sie bestehen? Und: Was tun, wenn man ein Bewohner (oder bloß Gast) des Elfenbeinturms geworden ist? Ihn erhalten? Ihn abreißen? Ihn neu aufbauen? Diesen (und noch vielen weiteren) Fragen widmen sich die Beiträge, welche in diesem Band versammelt sind. Sie gehen nicht auf ein Symposium oder einen sonstigen äußeren Anlass zurück, der gefördert wurde, um den Grund für eine derartige Veröffentlichung abzugeben. Sie sind geboren aus der ebenso schlichten wie ernsten Nachfrage an die Beitragenden: *Quo vadis universitas?*

Wohin die Universität geht, das fragen und beantworten sich in dieser Schrift Autoren, die in und mit der Universität bereits einige Schritte gegangen sind bzw. gehen bzw. noch gehen werden. Mit den Fragen und Antworten schrittzuhalten heißt für die Universität, diese oder jene Richtung einzuschlagen. Wenn jedoch ganz unterschiedliche Richtungsentscheidungen von ganz verschiedenen Personen in einem und demselben Band ediert sind, wie ist mit dieser Poly-, um nicht zu sagen Kakophonie sinnvoll umzugehen?

Sicher ergibt sich daraus weder in Bezug auf dieses Buch noch bezüglich der Gestaltung der Universität eine Symphonie, wenn ein Mittelwert der Anschauungen kalkuliert oder eine als für alle anderen geltend gesucht wird. Nein, die Logik der Bildung ist anders: Sie lässt sich nicht verallgemeinern, weil sie in höchstem Maße individuell ist – und nur dieses Individuelle lässt sich als allgemein erkennen und fördern. Bildung ist existenzielle Praxis. Und je mehr davon (in welcher individuellen Form auch immer!) möglich wird, desto besser wird es einer Gesellschaft und der sich in ihr und durch sie bildenden Menschen ergehen.

Die drei Abteilungen, welche die 18 Beiträge dieses Bandes gliedern, sind keinen Staatsgrenzen vergleichbar. Eher ähneln sie Bearbeitungen eines Bildes – mit unterschiedlichen Filtern. Das Motiv jedoch bleibt gleich: die Bildung (und in Bezug auf sie die Universität).

Das Ziel dieses Buches ist, dass es sich erübrigt, also realisiert; dass die hier vorgezeichneten Wege der Bildung einst von jedem Einzelnen zu wählen sind. In diesem Moment hätten sich die geäußerten Vorschläge zu bewähren. Nicht vor den Augen der Gesetzesschreiber, sondern derer, die sich auf diese Weise bilden wollen – oder lieber anders.

Die Aufgabe der Universität für die Bildung der Zukunft bleibt offen. Ob die Universität die Antwort auf die Frage nach ihrer Zukunft sein wird, ist unentschieden. Dieser Band spricht diese Unentschiedenheit in einer Vielfalt aus, die vielfach anregt, wofür wir den beteiligten Autoren herzlich danken.

Witten,  
Frühling 2015

## **A. Die Bildung der Bildung**



# Verwaltete Bildung?

## Die Bologna-Reform und die Geisteswissenschaften

*Konstantin J. Sakkas*

*Vorwort nach acht Jahren*

Als ich den nachfolgenden Essay im Frühjahr 2007 für den Südwestrundfunk verfasste (vgl. Sakkas 2007), stieß ich mit meiner Kritik an der Bologna-Reform insbesondere bei Hochschullehrern, aber auch bei Wissenschaftsredakteuren und anderen Medienleuten auf Ablehnung und Unverständnis. Bologna: das verhiess Effizienz, Leistungssteigerung, Wettbewerbsfähigkeit. Die deutschen Hochschulen waren im internationalen Ranking abgeschlagen, gerade in den «weichen» Studiengängen, also in den Geistes- und Sozialwissenschaften, tummelten sich zahllose Bummelstudenten. Die Studienordnungen ließen Freiraum zur großzügigen Gestaltung des Studiums, viele Studenten brauchten gut und gerne zehn Semester bis zur Zwischenprüfung bzw. dem Vordiplom.

Auch um das Fachwissen dieser Generation war es nicht immer zum Besten bestellt: Die Gymnasien der neunziger Jahre waren Epizentren der Spaßgesellschaft, der Popkultur, manchmal auch des Drogenkonsums – eine umfassende Allgemeinbildung konnten und wollten sie ihren Schülern nicht mit auf den Weg geben. Wer sich nicht von selber für ein Thema interessierte, dem konnte es passieren, dass er sich mit zwanzig Jahren für das Fach Geschichte an einer deutschen Hochschule einschrieb, ohne zu wissen, wann die Französische Revolution stattgefunden hatte, wann in Deutschland die Monarchie abgeschafft wurde oder wann

ungefähr Friedrich der Große regierte. Unbildung galt nicht als Schande, sondern war eine Mode, die man stolz und selbstbewusst zur Schau trug.

Auf diese Situation schien Bologna die perfekte Antwort zu sein. Während das Studium der Naturwissenschaften schon damals straff organisiert war, dümpelte man in den Geistes- und Sozialwissenschaften oftmals vor sich hin, Studienabschlüsse um den dreißigsten Geburtstag herum waren keine Seltenheit. Gleichzeitig wuchs die Zahl der Studienanfänger Jahr für Jahr, und das notorische Platzproblem der Universitäten wurde immer größer.

Auf diese Missstände reagierte die Bologna-Reform. Die Verschulung, die sie in den Geistes- und Sozialwissenschaften einführte, war die notwendige Maßnahme, um das Studium dieser Fächer überhaupt auf ein international konkurrenzfähiges und wirtschaftlich vernünftiges Niveau zu bringen. Genau das war es indessen, was die Reform bei Hochschul Lehrern und Studenten so unbeliebt machte: Wer nämlich davon ausging, dass niemand ein geisteswissenschaftliches Fach studiert, der nicht von einem natürlichen Interesse (und auch einer mehr oder weniger natürlichen Begabung) in diese Richtung getrieben wird, dem waren die Rationalisierungsanstrengungen von Bologna schlicht unbegreiflich.

Auch der nachfolgende Essay atmet den Geist dieses Missbehagens an einer Reform, die den natürlichen Studienrhythmus zu zerstören und an seine Stelle das Dogma des effizienten Zeitmanagements zu setzen schien, das seinem Gegenstand unangemessen war. Keine Frage: Geisteswissenschaften zu studieren – das verlangt, noch mehr als jede andere Studienrichtung, nach Phantasie, nach Freiheit, sogar nach Planlosigkeit. Aber – und das lehren die Erfahrungen nach Studienabschluss und Berufseinstieg: Ein Studium ist immer auch eine formale Einheit im Lebenslauf, eine notwendige Entwicklungsstufe, die so oder so absolviert werden muss, wenn man einen entsprechenden Berufsweg einschlagen will. Keine Frage: Die Verschulung bringt dem, der die Schule nicht mehr nötig hat, der selbstständig Denken, Lernen und Schreiben kann, einige Unannehmlichkeiten; aber sie sorgt andererseits – oder soll dies zumindest – für die Auslese, die zwar unser egalitäres Schulsystem nicht mehr gewährleistet, auch gar nicht gewährleisten soll, die aber Voraussetzung ist für das reibungslose Funktionieren des Universitätslebens, in dem die natürlichen, durchaus selbst erworbenen und von Hause aus mitgegebenen Fähigkeiten der Studenten auf ihre Belastbarkeit und Tragfähigkeit geprüft werden sollen.

Heute hat sich das Verhältnis zwischen Kritikern und Befürwortern der Reform geradezu umgekehrt. Viele, die wie ich damals die Umstellung auf Bachelor/Master scharf kritisierten, sehen die Sache heute entspannter: Wer als Student selbstständiges Denken und Arbeiten nicht scheut, kann sich in einem vergleichsweise «lockeren» Studium wie dem der Geistes- und Sozialwissenschaften immer noch mit einer gewissen Gelassenheit einrichten; hingegen jene Hochschullehrer, die die Strafung des Studiums als willkommenes Instrument der Disziplinierung ihrer Studenten begrüßten, fühlen sich heute oftmals von der Last der zusätzlichen Lehrverpflichtungen erdrückt und wünschen sich die seligen Zeiten des Magister- und Diplomstudiums zurück, in denen die gefällige Bummelei vieler Studenten ihnen zusätzliche Freiräume zum Forschen verschaffte. Auch in den Medien ist der Widerstand gegen Bologna, der zu Anfang vor allem von den Studenten ausging, mittlerweile als herrschende Meinung akzeptiert worden. Das gängige Argument, dass zwei- und zwanzigjährige Bachelors nach einem sechssemestrigen Turbostudium wohl kaum über eine genügende berufliche Qualifikation verfügen, wurde bereitwillig und oftmals ungeprüft übernommen.

Bei alledem ist unbestritten, dass es im Studium gestern wie heute vor allem um die Entwicklung der intellektuellen Identität heranwachsender Akademiker geht. Der Weg dorthin führt aber – nicht anders als in der Schule – nicht nur über Freiheit, sondern auch über Zwang. Bulimie-Lernen ist auf Dauer sicher der falsche Weg – ebenso falsch aber ist die Beliebigkeit der Studienwahl, wie wir sie aus den neunziger Jahren kennen. Sie hat eine ganze Generation auffallend mangelhaft qualifizierter Abiturienten und später Hochschulabsolventen hervorgebracht. Bologna muss nicht das letzte Wort der Bildungspolitik sein. Aber ganz sicher ist es ein Wort, das einmal laut und deutlich ausgesprochen werden musste.

Man kann – wie ich es, obwohl noch unter den Segnungen des traditionellen Magisterstudiums aufgewachsen, in meinem Essay 2007 tat – voller Unwillen auf die Einschränkungen blicken, die einem die neue Studienordnung auferlegt. Man kann sie aber auch als Herausforderung begreifen, den eigenen Freiheits- und Bildungswillen umso energischer zu fördern und zu züchten, je schmaler der Pfad ist, auf dem er sich entfalten darf. Die Luft ist dünner geworden unter dem Bologna-Regiment, keine Frage. Aber in dünner Luft zeigt sich erst, wer den längeren Atem hat. Und genau darum: um den Atem, also den Geist (*pneuma*), geht es ja schließlich.

*I Schein oder Sein:  
Die Wurzeln von Bologna*

Das krampfhaft Bemühen, die Zahl der Studienabbrecher in Deutschland zu verringern, hat seine Parallele im Kampf der Wirtschaftspolitik gegen die Arbeitslosigkeit. Um Missverständnissen vorzugreifen: Die Universitäten in Deutschland sind ebenso in der Krise wie der deutsche Arbeitsmarkt. Diese Diagnose steht nicht infrage. Infrage stehen aber die Benennung ihrer Ursachen und die Maßnahmen zu ihrer Überwindung. Worum es in beiden Fällen, der Arbeitslosigkeit sowie der Bildungskrise, geht, scheint dabei nicht recht klar geworden zu sein, obwohl es doch auf der Hand liegt: die *Freiheit* des Einzelnen – zur selbstständigen Berufswahl hier, zur Selbstbildung dort.

Bleiben wir bei der Bildung. Der humboldtsche Grundsatz, dass die Bildung frei sein müsse, wurde wohl niemals weniger ernst genommen als heute, wo die Universitäten, ob mit oder ohne Bachelor, sich immer mehr dem Niveau der Schulbildung annähern. Das mag nicht in allen Fakultäten problematisch sein; in den Geisteswissenschaften *ist* es problematisch, und zwar in einem Maße, das vielen Studenten ihre Studienzzeit heutzutage zu einer einzigen Mühsal werden lässt. Von der Immatrikulation bis zur Abschlussarbeit ist das Studium so streng reglementiert wie sonst nur die Dienstpläne der Bundeswehr. Während die Lehrveranstaltungen ihren Inhalt wechseln, bleibt *ein* Thema über Jahre hinweg gleich beherrschend: der Zwang zum Erwerb von Leistungsnachweisen. Der Scheinzwang, dem Wortlaut nach tatsächlich der Zwang zur Unterwerfung unter den Schein von Rechtmäßigkeit, in den die Bildung des Individuums administrativ hineingezwungen wird, ist das Damoklesschwert, das unerbittlich über den besten Jahren unseres Lebens schwebt, und man ist versucht, einen berühmten Dichtervers in seiner beabsichtigten Vieldeutigkeit auf dieses Phänomen anzuwenden: «So sind wir scheinfrei denn, nach manchen Jahren / Nur enger dran, als wir am Anfang waren.»

Das schreibt Goethe in seinen *Urworten*. Je nach Interpretation, lässt sich das Wort «scheinfrei» ohne Mühe auf unser Studiensystem anwenden. Auch dort gilt, im Gegensatz zum ursprünglichen Ansatz Wilhelm von Humboldts, nicht mehr die *Freiheit*, sondern Goethes *Ananke*, der *Zwang*, als Leitmotiv: Man schreibt sich mit Anfang zwanzig an der Universität ein; man macht, noch halb rebellisch, nach und nach die ersten, von der Studienordnung verlangten Scheine und absolviert die Zwi-

schenprüfung; man schreibt schlussendlich, nach acht oder zehn oder auch zwölf Semestern, seine Abschlussarbeit und darf sich dann, mit Brief und Siegel, fertiger Historiker, Germanist, Philosoph etc. nennen. Zugleich aber fühlt man sich eben von Jahr zu Jahr «enger dran», und genau in dem Augenblick, in dem man «scheinfrei» ist, also nur noch die Abschlussprüfung vor sich hat, ist diese emotionale und geistige Enge auf ein Maß angewachsen, das keine individuelle Spontaneität mehr zulässt. Man ist völlig aufgegangen im wissenschaftlichen Betrieb mit der Aussicht auf eine sichere akademische Laufbahn – um den Preis allerdings, den letzten Schein von Freiheit und Selbstgestaltung endgültig aufzugeben zu haben. Die Worte, mit denen Walter Benjamin im ersten Viertel des vergangenen Jahrhunderts die damalige Krise der deutschen Universität umschrieb, passen auch auf die Gegenwart:

«Der Beruf folgt so wenig aus der Wissenschaft, daß sie ihn sogar ausschließen kann. Denn die Wissenschaft duldet ihrem Wesen nach keine Lösung von sich, sie verpflichtet den Forschenden, in gewisser Weise immer als Lehrer, niemals zu den staatlichen Berufsformen des Arztes, Juristen, Hochschullehrers. Es führt zu nichts Gutem, wenn Institute, wo Titel, Berechtigungen, Lebens- und Berufsmöglichkeiten erworben werden dürfen, sich Stätten der Wissenschaft nennen. Der Einwand, wie der heutige Staat zu seinen Ärzten, Juristen und Lehrern kommen soll, erhellt hier nichts. Er zeigt nur die umwälzende Größe der Aufgabe: eine Gemeinschaft von Erkennenden zu gründen, an Stelle der Korporation von Beamten und Studierenden. Er zeigt nur, bis zu welchem Grade die heutigen Wissenschaften in der Entwicklung ihres Berufsapparates (durch Wissen und Fertigkeiten) von ihrem einheitlichen Ursprung in der Idee des Wissens abgedrängt sind, der ihnen ein Geheimnis, wenn nicht eine Fiktion geworden ist» (Benjamin 1977: 10).

Die Universität von heute nähert sich in Riesenschritten dem intellektuellen Niveau und, was noch schlimmer ist, dem Bewusstsein von bloßen Ausbildungsstätten zur Vorbereitung auf das Erwerbsleben an. Entsprechend straff werden die Zügel der obrigkeitlichen Reglementierung des Studiums angezogen, was sich in der Durchsetzung der Bachelor/Master-Reform nur normativ kristallisiert. Entsprechend groß ist allerdings auch der Widerwille von Studenten und Professoren, sich dem neuen System zu fügen.

Dass diese Auffassung die minderheitliche Stellungnahme eines Einzelnen wäre, wird niemand im Ernst behaupten wollen. Ich selber bin

während der Recherche nicht auf einen Gelehrten gestoßen, der sich nicht vehement gegen die Bologna-Reform erklärt hätte. Ulrich Beck etwa, vielbeachteter Soziologe, fasste seine Meinung zum Thema in der ebenso drastischen wie treffenden Feststellung zusammen:

«Die staatliche Reglementierungswut gegenüber den Universitäten hat zu einem regelrechten McKinsey-Stalinismus geführt. Die Hochschulen werden auf das Niveau von Fachhochschulen gedrückt. Ich halte diese Reform für den Tod unserer Universität» (Sakkas 2007).

Ähnlich äußert sich auch Jürgen Mittelstraß, unter anderem Präsident des Österreichischen Wissenschaftsrates, in einem Interview des Berliner Tagesspiegel. Zur Bachelor/Master-Reform heißt es dort:

«Ich halte von dieser Konstruktion nichts, vor allem was die Geisteswissenschaften angeht. Sie bedeutet Verschulung und führt zu noch mehr Zeitverschwendung. Ich bin im Gegenteil für eine klare Deregulierung des Studiums. Natürlich geht es nicht ohne Zeitmanagement, gerade bei den heutigen Massenuniversitäten. Aber die Tendenz zur Verschulung ist kontraproduktiv» (Mittelstraß 2007).

«Kontraproduktiv» ist es in der Tat, die heutigen Studienanfänger bereits im Augenblick ihrer Immatrikulation auf eine Entscheidung festlegen zu wollen, die doch nur Endergebnis eines längeren Entschließungsprozesses sein, niemals aber an dessen Anfang stehen kann. Dem einschlägigen Einwand, dass an eine Verfreiheitlichung des Studiums allein schon aus Gründen der wirtschaftlichen und soziologischen Rationalität nicht zu denken sei, begegnet Mittelstraß mit der allfälligen Richtigstellung des Kausalverhältnisses zwischen Ordnung und Freiheit:

«Es geht nicht um Rationalisierung statt Freiheit, sondern um Rationalisierung durch Freiheit! Natürlich wäre es blauäugig, wenn wir das Konzept Wilhelm von Humboldts eins-zu-eins wiederbeleben wollten, natürlich brauchen wir ein bestimmtes Reglement; aber so, wie es heute versucht wird, greift es zu weit und zu tief. Ich meine, dass die frühere Form des selbstständigen Studiums immer noch möglich sein muss. Wir verhalten uns eher kontraproduktiv, wenn wir gerade diejenigen, die ihr Studium auf ‚genialischem‘ Weg hinter sich bringen können, daran hindern. Selbstständige Formen des Lernens müssen auch heute möglich sein» (Mittelstraß 2007).

Wobei anzumerken bleibt: Es ist eine bloße Beschwichtigung zu glauben, lediglich die «genialischen» Studenten – es fragt sich, wer dies genau sein mag – würden durch die Reform bedroht. Schließlich richtet sie sich gegen die Bildungsfreiheit aller. Natürlich hat eine gewisse Anzahl von Studenten und Professoren mit der Reform durchaus ihren Frieden gemacht. Problematisch ist ja auch nicht, dass hier das fremdorganisierte Studium als *eine* Möglichkeit von Bildung in unsere Universitäten introduziert wird – das geben auch scharfe Kritiker der Reform zu, etwa Wilhelm Schmidt-Biggemann, Professor für Philosophie an der Freien Universität Berlin. Er hält die Reform in all ihrer Mangelhaftigkeit für unabwendbar angesichts der heutigen Flut von Abiturienten und Studienanfängern. Problematisch ist doch, dass künftig gar keine *Wahlmöglichkeit* mehr bestehen soll, ob ich mein Studium selbst organisieren oder aber von anderen organisieren lassen will!

Die Reform, so Schmidt-Biggemann, sei ja hauptsächlich deshalb unternommen worden, weil die «wahnsinnig hohe Quote von Studienabbrechern» (Sakkas 2007) bildungspolitisch und volkswirtschaftlich nicht mehr tragbar sei; eine Abbrecherquote von über 90 Prozent etwa im Fach Philosophie könne sich die heutige Gesellschaft nicht leisten. Das alte Magisterstudienkonzept stamme aus einer Zeit, in der etwa fünf Prozent der Bevölkerung Abitur machten und ein Studium begannen; heute hingegen, da dieser Anteil auf rund 50 Prozent der Bevölkerung angeschwollen ist, könne man auf eine effizienzorientierte Ordnung kaum mehr verzichten. Das «elitäre Ideal der freien Bildung», so der Ordinarius, lasse sich unter diesen demografischen Bedingungen nicht mehr aufrechterhalten.

## II *Das Prüfungs(un)wesen gestern und heute*

Gleichwohl: Die Tendenz zur Verschulung, die die Reform herbeiführt, gefährdet den wesentlichen ideellen Grundbestand der Universität *und* das so gebetsmühlenartig beschworene Postulat der Effizienz in einem. Über den Sinn *und* Nutzen von obligatorischen Lehrveranstaltungen in einem Bereich, der seinem Wesen nach frei sein muss, fand schon Golo Mann in seinen *Erinnerungen* erhellende Worte:

«Im allgemeinen sind mir geisteswissenschaftliche [Vorlesungen] immer sinnlos erschienen – seit Erfindung der Buchdruckerkunst. Man

konnte ja doch lesen, mit besserer Ruhe und Konzentration; die Bücher, welche die Herren selber aus ihren Kollegs zu machen pflegten, oder anderes, besseres. Als Student habe ich kaum je ein Kolleg zu Ende gehört, außer wenn ich es aus rein opportunistischen Gründen musste; als akademischer Lehrer litt ich unter der Sinnlosigkeit dieses Wortbetriebes, weswegen ich denn auch meine deutsche Professur bald wieder aufgab» (Mann 1986: 211).

Dass die Priorität der Universitätsbildung nicht mehr auf Erkenntnis, sondern auf Nutzen liegt, führt Schmidt-Biggemann auf die epochale «Verschiebung des universitären Ausbildungsziels von der Wissenschaftsfähigkeit zur Praxistauglichkeit» (Sakkas 2007) zurück. Diese Verschiebung der Qualitäten ist ihrerseits Ausdruck einer grundlegenden sozialen Neubewertung, die das akademische Leben seit dem Zweiten Weltkrieg erfahren hat. Seither gilt das Universitätsstudium als Entrée-billet in die gute Gesellschaft (sofern es eine solche noch gibt), und ein entsprechender Nimbus hat sich darum gelegt. Vorbei sind die Zeiten, da man um der bloßen Erkenntnis willen studierte und dafür auch ein gewisses soziales Außenseitertum in Kauf nahm; vorbei die Zeiten, da Studieren nach dem Muster verlief, das Stefan Zweig in seinen Erinnerungen an die *Welt von gestern* so schön beschrieb:

«Alles, was not tat, war, am Ende des achten Semesters eine Dissertation einzureichen und einige Prüfungen zu machen. Ich konnte lesen und arbeiten, was ich wollte, ohne irgend jemandem Rechenschaft schuldig zu sein» (Zweig 1982: 119).

Das war im Jahre 1900. Einhundert Jahre später hat sich das Verhältnis umgekehrt, dergestalt, dass das Studium selbst der Geisteswissenschaften Opfer des etatistischen Konzepts von wirtschaftlichem Nutzen und sozialer Achtbarkeit geworden ist. Die soziale Bedeutung des Akademikertums von heute entspricht etwa jener des Offiziersstands vor einhundert Jahren. Nirgends tritt dies deutlicher hervor als in der kürzlich debattierten Überlegung, das Doktorprädikat aus dem Personalausweis künftig zu streichen; eine Überlegung, die von der Bundesregierung bezeichnenderweise schnell wieder fallengelassen wurde. Tatsächlich trägt man heutzutage seinen *Dokortitel* mit dem gleichen distinktiven Selbstbewusstsein zur Schau wie den *Leutnant der Reserve* zur Kaiserzeit. Ich selber habe als Journalist Leserbriefe erhalten, auf deren Kopf der stolze Namenszusatz *M.A. (magister artium)* prangte – ganz so, als verlöre die

in ihnen geäußerte Kritik ohne den akademischen Rang ihres Autors ihren Wert, ja ihre Realität! Studium ist, in der objektiven Wahrnehmung, von einer Herzensangelegenheit degradiert worden zur reinen Karrierestation, und dergestalt wird es auch regelmäßig betrieben. Das soziale Klima an den Universitäten trägt durchweg Züge quasi-militärischer Konditionierung, mitsamt allen Elementen von Einschüchterung – der Student weiß grundsätzlich nichts, der Dozent alles –, Gängelung und Nötigung. Die bravouröse Studie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu über den *Homo academicus* ist heute so aktuell wie vor gut zwanzig Jahren. Über die Praxis der systematischen Ertötung von Spontaneität, wie sie für die universitäre Didaktik stilbildend ist, lässt der Autor dort einen von ihm befragten Professor zu Wort kommen:

«Die Assistenten [...] müssen häufig erst mal ein bisschen auf der Stelle treten, bevor ein Artikel von ihnen in einer Zeitschrift untergebracht wird. [...] Besonders in Paris kann man sie ein oder zwei Jahre lang auf der Stelle treten lassen» (Bourdieu 1988: 155).

Diese, mit Bourdieus eigenem Begriff, «Fertigkeit, die Zeit der anderen zu manipulieren» (Bourdieu 1988: 155), scheint auch an deutschen Hochschulen zur notwendigen Voraussetzung für die Erteilung einer Lehrerlaubnis zu gehören. Die Zeit der Studenten wie auch der Dozenten auf der mittleren Rangebene unterliegt einem differenzierten Mechanismus unnatürlicher Streckung und Stauchung: Man hetzt von einer Hausarbeit zur nächsten und wartet doch zugleich jahrelang darauf, endlich einmal in einer Abschlussarbeit zu beweisen, was man wirklich kann, und zwar auf einem Feld, das einen wirklich interessiert. Die «Kunst des Wartenlassens», nach Bourdieu «die Fertigkeit, immer wieder Hoffnungen zu wecken, aufrechtzuerhalten oder zu nähren» (Bourdieu 1988: 156), gehört zu den grausamsten Folterinstrumenten, die gegen die geistige Regsamkeit gerade junger Menschen konsequent zur Anwendung gebracht werden. So lautet die wirklich traurige Diagnose nicht, dass es immer mehr Studienabbrecher gibt, sondern dass die wertvollste, die schönste Zeit des Lebens heute in einem weitgehend fremdbestimmten Studium systematisch verwartet wird. Warum dieses System dennoch funktioniert? Weil das Studium in seiner heutigen Gestalt, umgeben mit der Gloriole sozialer Achtbarkeit, für die meisten Studenten zu einer ungeliebten Notwendigkeit geworden ist auf dem Weg zu Rang und Namen und einem sicheren Brotberuf. Mit Bourdieus Worten: «Die Autorität

[der Studienordnung] gründet auf den Karriereerwartungen: nur wer an etwas festhält, wird auch gehalten» (Bourdieu 1988: 156).

Diese soziologische Disposition, die Erkenntnis und Bildung zum bloßen gesellschaftlichen Tauschwert erniedrigt, hat das heutige Leben der Studenten maßgeblich geprägt. Der Student von heute wird am laufenden Band geprüft – ein bodenloser Unsinn, weil Prüfung nur dem abverlangt werden kann, der sich eindeutig und unweigerlich für eine bestimmte Sache entschieden hat. Der langwierige Prozess aber, der diese Entscheidung erst heraufführt, wird durch die anfängliche Subordination unter die Studienordnung in allen Fällen unnötig erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Für die grundlegende Orientierung eines Neuimmatrikulierten ist es eine natürliche Notwendigkeit, in verschiedene Fachbereiche hineinschnuppern zu können, um herauszufinden, was wirklich zu ihm passt; aber genau dies wird ihm konsequent verwehrt. Viele quälen sich heute, unter dem kategorischen Imperativ der sozialökonomischen Zweckdienlichkeit, lustlos und mühevoll zum Abschluss – am Ende oft nur aus dem rein formalen Grund, dass sie ihr Studium nicht abgebrochen haben wollen, selbst wenn es ihnen gar nichts mehr bedeutet.

Schon die Magisterstudienordnung verlangt vom Studenten die unmögliche Selbstverpflichtung, mit neunzehn oder zwanzig Jahren hundertprozentig zu wissen, was für ihn intellektuell das Richtige ist. Wenn aber der Wechsel von Anschauungen und Interessen gerade bei jungen Menschen eine quasi ontologische Normalität ist – warum wird er gerade in dem Bereich kriminalisiert, in dem er nicht nur normal, sondern sogar notwendig ist? Aufgabe der Universität sollte es sein, der geistigen Selbstfindung des Studenten einen fruchtbaren Nährboden zu bieten, und genau dieser Aufgabe verweigert sie sich hartnäckig. Von der Studienordnung dazu verurteilt, muss der Student über Jahre hinweg Dutzende von Grund- und Hauptscheinen erwerben, anstatt mit einer frei gewählten und wohlgedachten Arbeit die oft zehn- und mehrsemestrige Ochsentour an deutschen Unis zu durchbrechen und ohne das Usus gewordene Vorexerzieren auf den Kasernenhöfen unseres Geisteslebens – Prüfungsbüros und Studiendekanate – seinen Abschluss zu machen. Das deutsche Studiensystem mit seiner minutiösen Normierung dessen, «was man drauf haben muss», hindert den Studenten systematisch an der Ideenfindung und zieht den Prozess des intellektuellen Zu-sich-selbst-Kommens übermäßig in die Länge. «Man sollte», so Jürgen Mittelstraß, «immer das studieren, woran man ein echtes Erkenntnisinteresse hat»

(Mittelstraß 2007). Nur kann Interesse niemals befohlen werden; es muss sich – ja: *bilden*, ebenso wie eine Pflanze eben doch von sich aus wachsen muss oder aber eben nicht wächst.

Heute wird immer gefragt, *wozu* etwas getan wird: Wozu bilde ich mich? Wozu arbeite ich? In Wahrheit müsste die Frage lauten: *Weshalb* bilde ich mich? *Weshalb* arbeite ich? Die Antwort hierauf ist einfach, weil sie nicht auf irgendeinen konkreten Grund – Gründe gibt es unzählige –, sondern auf eine einzige, klare Ursache verweist: Weil ich es *will*. Das individuelle Wollen muss in der Bildung wieder maßgebend werden, nicht die zwanghafte Orientierung an irgendeinem sozial oder ökonomisch motivierten Ideal, dem sich der Einzelne dann regelmäßig widerwillig anbequemt.

Die zeitgemäße Forderung an unser Bildungssystem lautet: Jeder findet in den Universitäten ein Grundreservoir an Bildung, gleichsam eine geistige Vorratskammer, aus der er sich zur Verwirklichung seiner individuellen Lebensziele bedienen kann oder auch nicht. Tut er es, so wird er den Weg, den er einmal vollbewusst und wohlervogen einschlägt, auch zu Ende führen und einen Abschluss machen – schneller übrigens, so steht zu vermuten, als es je unter Zwang geschehen könnte. Seine Parallele hat diese Forderung in jenem im Wirtschaftsleben derzeit verstärkt erhobenen Postulat für ein bedingungsloses Grundeinkommen, das dem Individuum im Zeitalter der Überflussesgesellschaft die aus industriellen Zeiten überkommene Sorge um die bloße Daseinssicherung abnimmt. Was in der Wirtschaft das Grundeinkommen ist, muss im Geistesleben die geisteswissenschaftliche Bildung sein: eine *freie* Bildung, nicht eingezwängt in den administrativen Apparat der Laufbahnschematisierung und -überwachung.

### *III Universität versus Akademie:*

#### *Die Wurzeln der modernen Geisteswissenschaft*

Historisch gesehen hat die gegenwärtige Krise von Universität *und* Geisteswissenschaften ihre Wurzel in der universellen Tendenz zur Rationalisierung, der unsere europäische Kultur seit dem Anbruch der Neuzeit unterworfen ist. Die Gründung der Universität als Bildungsinstitution war ja selbst ein Symptom dieses geistesgeschichtlichen Umschlags, der bereits im zwölften Jahrhundert einsetzte, zeitgleich mit dem Auf-

kommen der Geldwirtschaft und des Rechtspositivismus. Schon damals kündigt sich der epochale Paradigmenwechsel an, in dessen Verfolg die Aufgabe der Bildungsanstalten von der reinen Kontemplation auf das rationelle Erwirtschaften von Wissen umdeterminiert wird. Ob in kirchlichem oder staatlichem Dienst: Die Universitäten sollten *Ausbildungs-*, nicht Bildungsstätten sein, weshalb in ihrem organisatorischen Zentrum die drei typischen praktischen Fakultäten standen: Medizin, Jura und Theologie, welche letztere ebenfalls überwiegend praktische Bedeutung hatte, nämlich in der normativen und instruktiven Vorbereitung des Gläubigen auf sein Seelenheil und *nicht* in der freien Auseinandersetzung mit Gott.

Mit der Neuzeit schließlich tritt dieser Impuls in volle Wirksamkeit und ergreift auch jene Fakultät, die sich als einzige ihrem Wesen nach dem Diktat der kirchen- oder staatspolitischen Rationalität nicht hatte beugen wollen: die Philosophie. Hannah Arendt schreibt hierzu in *Vita activa*:

«Entscheidend ist, daß es [seit der Renaissance] nicht mehr das in die Philosophie führende Staunen war, das schließlich Begriff, Praxis und Lebensführung der Kontemplation bestimmte, sondern gleichsam Homo faber in der Maske des Philosophen. Die *Vita contemplativa*, sofern sie sich als Gegensatz zu der *Vita activa* versteht, besteht wesentlich in der Negation gerade des werktätigen Lebens, dessen Aufgabe es ist, zu fabrizieren und herzustellen, der Natur Gewalt anzutun, um sterblichen Menschen eine Stätte auf Erden zu errichten, und das nun gleichsam umgedreht wird in ein Leben der Gewaltlosigkeit und Un-Tätigkeit, das alles, was ist, so lässt, wie es sich der Betrachtung darbietet, um sich selber in der Nachbarschaft des Unvergänglichen und Ewigen anzusiedeln» (Arendt 2002: 387).

Genau dies aber: das Fabrizieren nicht zwar von Gegenständen, wohl aber von für die Praxis nützlichen Prinzipien und Theoremen, wird mit der Neuzeit zum bestimmenden Merkmal gerade der Geisteswissenschaften. Das Denken um des Denkens willen konnte sich, mit Ausnahme der kurzen Episode des Deutschen Idealismus um 1800, an europäischen Universitäten nie wirklich etablieren. Stattdessen vollzog die *Universität* als Institution den Weg nach, den schon die *Akademie* gegangen war. Deren Ursprungszelle und damit zugleich jene unserer Universität war die platonische Akademie. Das war, modern ausgedrückt, ein

Erkenntniszentrum, ein Raum, den der reiche Mäzen Akademos dem Platon und seinen Schülern bereitstellte, damit diese dort ihren metaphysischen Überlegungen nachgehen konnten. Jegliche Zwecküberlegung war von diesem Konzept ausgeschlossen; es ging um den Sinn des Daseins und die Suche nach ihm, nicht um nützliche Folgerungen für die alltägliche Lebenspraxis. Gemeinsam mit der griechisch-römischen Lebenswelt ging, um das Jahr 500, auch die Idee der Akademie unter.

Eine Renaissance erlebte allein ihr Begriff, und zwar seit dem sechzehnten Jahrhundert, allerdings mit einem völlig veränderten Gehalt: So wurde «Akademie» zur geläufigen Bezeichnung für intellektuelle Kaderschmieden, die sich der Präparation der Elite eines Landes verschrieben hatten – der geistigen zunächst, später auch, wie die Wortbildung «Militärakademie» beweist, der militärischen und damit politischen Elite. Von Denken um des Denkens willen, von einer reinen *vita contemplativa* mit dem einzigen Zweck der Selbst- und Sinnfindung, wie sie Hannah Arendt als Ideal vorschwebt, keine Spur mehr. Die Physik, nach Arendt die Leitwissenschaft der Neuzeit, hatte längst auch ihr ursprüngliches Gegenüber, die Geisteswissenschaften, ergriffen; von dieser weltanschaulichen Usurpation führt ein direkter Weg zur gegenwärtigen Krise der Universität, die ihren eigentlichen Gegenstand – das Denken – kaum mehr pflegt und sich Aufgaben widmet, die nach dem Willen Platons und der alten Griechen eigentlich gar nicht auf sie gehören, sondern auf Fachhochschulen und betriebliche Ausbildungszentren.

Die *eigentliche* Aufgabe der Geisteswissenschaft – denn letztlich ist es eine einzige Wissenschaft, jene nämlich vom Geist, die alle anderen, die unter diesem Titel firmieren, umfasst und bedingt – umreißt Schmidt-Biggemann sehr schön in den Worten:

«Das Wesentliche an den Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Philosophie im Besonderen ist die Phantasie. Mit Phantasie meine ich nicht nur, dass man über Dinge redet, die man noch nicht genau weiß, aber durch Berechnung ermitteln kann, sondern vielmehr, dass man sich traut, nach den Horizonten unseres Wissens und Daseins überhaupt zu fragen und über sie nachzudenken. Das bloße Analysieren von Dingen, die man ohnehin schon weiß und die sich empirisch beweisen lassen, ist nur langweilig – und es ist gefährlich, weil es eine Art geistiger Sklerose auslösen kann. Wir Geisteswissenschaftler sind aber dazu da, Dinge einfach durchzudenken, und dabei geht es primär nicht darum, ob diese Dinge richtig oder falsch sind, sondern allein