



Selma Haupt

## Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“

Haupt

**Das Beharren der Rektoren auf  
die „Deutsche Universität“**

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

*In dieser Reihe sind erschienen*

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlungung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Selma Haupt

# Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

k

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um die überarbeitete Fassung einer von der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal angenommenen Dissertation.

1. Gutachterin: Prof. Dr. Rita Casale.

2. Gutachterin: Prof. Dr. Carola Groppe.

Tag der Disputation: 05.05.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Udo Haaken, Beate Haupt.

Titelbild: Jeffrey Postma, Aachen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2250-3

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Der Widerspruch des Bildungsbegriffs in der deutschen bürgerlichen Gesellschaft .....</b>	<b>13</b>
1.1 Die Konstitution des Widerspruchs .....	13
1.1.1 Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft .....	13
1.1.2 Das Werden der deutschen Nation .....	17
1.1.3 Das bürgerliche Bildungsideal .....	19
1.1.4 Das idealistische Wissenschaftsverständnis .....	22
1.1.5 Die deutsche Universität .....	23
1.1.6 Universalistische Ideale und soziale Verwertungsinteressen im Widerspruch .....	31
1.2 Die Krise der bürgerlichen Gesellschaft: Der Widerspruch von Ideal und gesellschaftlicher Realität wird offensichtlich .....	32
1.2.1 Das bürgerliche Kaiserreich und der konstitutionelle Machtstaat .....	32
1.2.2 Das neue Vaterland – Nation im Kaiserreich .....	38
1.2.3 Der klassische Bildungsbegriff in der Krise .....	39
1.2.3.1 Zeitgemäße Bildung .....	39
1.2.3.2 Der besondere Wert der allgemeinen Bildung .....	41
1.2.3.3 Der Streit zwischen humanistischer und realistischer Bildung .....	42
1.2.3.4 Der Widerspruch von Bildung .....	44
1.2.4 Von der Wissenschaft zu den Wissenschaften .....	46
1.2.4.1 Wissenschaft .....	46
1.2.4.2 Naturwissenschaften .....	48
1.2.4.3 Geisteswissenschaften .....	50
1.2.5 Die deutschen Universitäten im Kaiserreich – zwischen feierlicher Selbstinszenierung und Krise .....	52
1.2.5.1 Die zunehmende Ausrichtung auf die Lehre .....	53
1.2.5.2 Die Universitäten wachsen .....	54
1.2.5.3 Die fachliche Ausdifferenzierung der klassischen Fakultäten .....	57
1.2.5.4 Die Krise der Universität .....	58
1.2.5.5 Die Rangordnung der deutschen Universitäten .....	60
1.2.5.6 Die Finanzierung der Universität .....	62
1.2.5.7 Universität und Staat .....	64
1.2.5.8 Die Universität im Ersten Weltkrieg .....	66
1.2.5.9 Die Universitäten feiern sich .....	67
1.2.6 Die Krise des bürgerlichen Denkens .....	69

<b>2 Die Universität als Universitas Litterarum .....</b>	<b>73</b>
2.1 Die Rektoratsantrittsreden .....	73
2.1.1 Die Erstellung des Untersuchungskorpus und die Vorgehensweise .....	73
2.1.2 Die Rektoren und ihre Aufgaben .....	74
2.1.3 Die Rektoratsantrittsreden .....	77
2.1.4 Die feierliche Rektoratsübergabe .....	77
2.1.5 Die untersuchten Rektoratsantrittsreden im Überblick .....	81
2.2 Das Ideal der Universitas Litterarum .....	83
2.2.1 Die Universitas Litterarum .....	83
2.2.2 Die Universität soll keine Fachschule sein .....	86
2.2.3 Die Konkurrenz mit den Technischen Hochschulen .....	87
2.3 Der Streit um den Wert der Fächer innerhalb der Universität .....	88
2.3.1 Die sich rechtfertigenden Theologen .....	88
2.3.2 Die souveränen Juristen .....	90
2.3.3 Die fortschrittlich-naturwissenschaftlichen Mediziner .....	91
2.3.4 Universitätsidee und Fortschritt in der philosophischen Fakultät .....	93
2.3.4.1 Die historisch-philologischen Vertreter der Universitätsidee .....	93
2.3.4.2 Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Vertreter des Fortschritts .....	94
2.3.5 Die vier Fakultäten der Universitas Litterarum .....	96
2.4 Der Streit um den Begriff der Wissenschaft .....	98
2.4.1 Wissenschaft als Suche nach Wahrheit .....	98
2.4.2 Die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften .....	100
2.5 Das Selbstverständnis der Fächer gegenüber den und innerhalb der Naturwissenschaften .....	103
2.5.1 Die Rechtfertigung der Theologen .....	103
2.5.2 Die Grenzen der Naturwissenschaften .....	104
2.5.3 Die Geisteswissenschaftler arrangieren sich .....	106
2.5.4 Aufschwung und Wertschätzung der Naturwissenschaften .....	108
2.5.5 Der Kampf ums Dasein an der Universität .....	112
2.6 Auf der Suche nach dem Zusammenhalt der Universität .....	115
<b>3 Die Deutsche Universität .....</b>	<b>119</b>
3.1 Die Nationalisierung der Universität als Deutsche Universität .....	119
3.1.1 Die Überwindung der kosmopolitischen Universität .....	119
3.1.2 Die nationale Ausrichtung der Universität .....	121
3.1.3 Besser als das Ausland – der Vergleich mit Frankreich und England .....	123
3.2 Die Deutsche Universität als Korporation .....	125
3.2.1 Die Freiheit der Deutschen Universität als Korporation .....	126
3.2.1.1 Akademische Freiheit als Grundzug der Deutschen Universität .....	127
3.2.1.2 Akademische Freiheit als historische Errungenschaft .....	128

3.2.1.3	Die kostbare Lehrfreiheit .....	128
3.2.1.4	Akademische Freiheit als Begründung der internen Organisation .....	129
3.2.1.5	Akademische Freiheit und staatliche Intervention .....	130
3.2.2	Die Universität als staatliche Institution und Beamtenausbildungsstätte ..	131
3.3	Die Deutsche Universität als Ort der nationalen Elite .....	132
3.3.1	Die Gebildeten als nationale Elite .....	133
3.3.2	Die männliche Pflicht gegenüber dem Vaterland .....	136
3.4	Die Doppelaufgabe der Deutschen Universität in Forschung und Lehre .....	139
3.4.1	Die Gefahr des Brotstudiums .....	141
3.4.2	Die akademische Freiheit als Spezifikum der Deutschen Universität .....	143
3.4.2.1	Über den Missbrauch der akademischen Freiheit .....	144
3.4.2.2	Die ungeschriebenen Pflichten der akademischen Freiheit .....	146
<b>4</b>	<b>Die Universität als Stätte allgemeiner Bildung .....</b>	<b>149</b>
4.1	Der Streit um die Bedeutung der klassischen Bildung .....	149
4.1.1	Die Zukunft gehört den Naturwissenschaften .....	151
4.1.2	Der bildende Wert der klassischen Sprachen .....	151
4.1.3	Die zusätzliche Schulung des Anschauungsvermögens .....	152
4.1.4	Wie das Gymnasium leistungsfähiger macht .....	152
4.1.5	Den Erfolg des deutschen Gymnasiums erhalten .....	153
4.1.6	Selbstständigkeit und Lust am Lernen .....	154
4.1.7	Die Notwendigkeit mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung .....	155
4.1.8	Klassische Bildung als Legitimation .....	157
4.2	Bildung als allgemeine Bildung .....	158
4.2.1	Die allgemeine Bildung des Studiums .....	158
4.2.2	Die Gegenstände der allgemeinen Bildung .....	160
4.2.3	Die Trennung zwischen klassischer und allgemeiner Bildung .....	161
<b>5</b>	<b>Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“ .....</b>	<b>163</b>
<b>6</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>177</b>
6.1	Redenverzeichnis .....	177
6.2	Quellenverzeichnis .....	193
6.3	Literaturverzeichnis .....	196



## Vorwort

Weil mit dem Erziehungsgedanken die soziale, die politische Frage dorthin zurückverlegt wird, wohin auch sie gehört, nämlich in das Innere der Persönlichkeit; weil sie durch ihn wieder in jene Sphäre gerückt wird, die sie nie hätte verlassen dürfen, in die seelisch-moralische, die menschliche Sphäre. Keine Sozial-Religiosität kann dem Leben der Gesellschaft Versöhnung bringen. Das kann nur wirkliche, d.h. metaphysische Religion, indem sie das Soziale als letzten Endes untergeordnet erkennen lehrt. Oder, wenn man von Religion nicht sprechen will, so sage man Bildung dafür (womit natürlich nicht naturwissenschaftliche Halbbildung gemeint sein kann), oder Güte, oder Menschlichkeit, oder Freiheit. Die Politik macht roh, pöbelhaft und stupid. Neid, Frechheit, Begehrlichkeit ist alles, was sie lehrt. Nur seelische Bildung befreit. An Institutionen ist wenig, an den Gesinnungen alles gelegen. Werde besser du selbst! und alles wird besser sein (Mann 1918/2012: 273).

In diesen Gedanken Thomas Manns, die er in den *Betrachtungen eines Unpolitischen* niederschreibt, wird die zentrale Bedeutung von Bildung – von seelischer Bildung im Gegensatz zu naturwissenschaftlicher Halbbildung – im bürgerlichen Denken deutlich. Innerhalb des universitären Diskurses – so zeigt sich in dieser Dissertation, die 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal angenommen wurde und hier in überarbeiteter Version vorgelegt wird, – führt diese Denkweise zu einer spezifischen Fassung der um 1800 maßgeblich idealistisch geprägten Begriffe nicht nur von Bildung, sondern auch von Universität, Wissenschaft, Staat und Nation. Der bereits in der Konstitution der deutschen bürgerlichen Gesellschaft ab 1800 erkennbar werdende Widerspruch von Bildung in seinem universalistischen Anspruch und den sozialen Verwertungsinteressen bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit.

Gilt das 19. Jahrhundert als das Jahrhundert, in welchem sich der Bildungsbegriff als gesellschaftliches Deutungsmuster etabliert und gemeinhin als neuhumanistisch geprägt verstanden wird, also Bildung im Sinne Humboldts die freie und allgemeine Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich selbst und der Welt bedeutet, gilt gleichzeitig das Deutsche Kaiserreich (1871-1918) als die historische Periode, in der der Bildungsbegriff grundlegenden Veränderungen besonders in Gesellschaft und Wissenschaft ausgesetzt ist (Jeismann 1987, Berg & Herrmann 1991, Bollenbeck 1996). Der Bildungsbegriff ist jedoch im 19. Jahrhundert nicht nur vom humboldtschen Ideal, sondern ebenfalls von der gesellschaftlichen Realität, also seiner Trägerschicht, dem Bildungsbürgertum, sowie dem Ort seiner Institutionalisierung, der Universität, geprägt. Diese Konstellation ermöglicht einerseits den Aufschwung des Bildungsbegriffs sowie seine gesellschaftliche Verbreitung und ist andererseits Anlass für den steigenden Wert von Bildungstiteln und die damit drohende Aushöhlung von Bildung (Paulsen 1893/1912, Heydorn 1970/2004, Bollenbeck 1996). Gleichzeitig mit dem Bildungsbegriff und der Gründung der Berliner Universität etabliert sich in den deutschen Gebieten die Universität, die heute im Sinne der Ideenschriften von Kant, Schleiermacher und Humboldt als die klassische gilt und für die die Einheit und Freiheit der Wissenschaft zentral ist. Die derart ausgerichteten Universitäten sind im Kaiserreich vor allem durch ihr Wachstum, den Aufschwung und die Etablierung der Naturwissenschaften wie auch die Spezialisierung der Wissenschaft geprägt (Riese 1977, Jarausch 1991, vom Bruch 2006). Der sich aus den grundlegenden Veränderungen in Gesellschaft und Wissenschaft ergebende Streit zwischen humanistischer und realistischer Bildung ist gleichzeitig eine bildungstheoretische

Diskussion wie eine Auseinandersetzung um gesellschaftlichen Einfluss (Herrmann 1991, Rusinek 2005). Thematisiert werden diese Veränderungen in den Reden der Universitätsrektoren, in welchen sie als Repräsentanten der Universität zu Studierenden, Kollegen und einer außeruniversitären Öffentlichkeit sprechen (Rusinek 2003, Langewiesche 2010, Paletschek 2010). Sie legen dar, wie sich Universität unter den veränderten Bedingungen denken lässt, und kommen dabei je nach fachlicher Herkunft und wissenschaftlicher Ausrichtung zu – auf den ersten Blick – sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

Anliegen dieser Arbeit in Anbetracht der notwendigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchung der Universität (Groppe 2016) ist es, den Bildungsbegriff in seiner argumentativen Eingebundenheit in den Rektoratsreden des Deutschen Kaiserreichs und somit nach der Nationalstaatsgründung zu untersuchen. Nicht nur die Krise des Bildungsbegriffs, auch die Krise des bürgerlichen Denkens, die jener zu Grunde liegt, ist für die Zeit des Kaiserreichs und somit für die vorliegende Analyse entscheidend. Um den Bildungsbegriff vor diesem Hintergrund im Kaiserreich zu analysieren, wird auch das Verständnis von Staat, Nation, Wissenschaft und Universität in eine erweiterte begriffsgeschichtliche Untersuchung mit einbezogen.

Wie in der begriffsgeschichtlichen Forschung, die maßgeblich geprägt ist von Otto Brunners, Werner Conzes und Reinhard Kosellecks historischem Lexikon der „Geschichtlichen Grundbegriffe“ (Brunner 1972), wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich geschichtlicher Wandel über Sprache und insbesondere Begriffe erfassen lässt (Koselleck 2002: 37, 38; Landwehr 2008: 31). Diesen Überlegungen geht voraus, dass Sprache und somit einzelnen Begriffen nicht zeitlose Bedeutungen zugesprochen werden können, sondern dass diese immer im historischen Kontext gesehen werden müssen und sich demnach die „Mannigfaltigkeit geschichtlicher Erfahrungen vergangener oder gegenwärtiger Zeiten in Begriffen“ (Koselleck 1972: XIII) niederschlägt. Auf der synchronen Ebene der Untersuchung wird ein Begriff im Kontext einer bestimmten Zeit betrachtet. Auf einer diachronen Ebene wird der Wandel des Begriffs im Verlaufe der Zeit untersucht (Landwehr 2008: 33). Es wird davon ausgegangen, dass sich in Begriffen Diskurse verdichten und diese somit „Kristallisationskerne“ (Linke 2003: 40) derselben sind. Begriffe werden dabei einerseits als Indikatoren aufgefasst, die geschichtliche Entwicklungen aufzeigen, und andererseits als Faktoren, die selbst die historische Wahrnehmung prägen und so ihre Entwicklung interpretierbar machen (Koselleck 1972: XIV; Bödecker 2006: 99; Landwehr 2008: 36; Casale 2016: 23;). Begriffe werden nicht isoliert untersucht, sondern als Teil eines semantischen Netzes verstanden, in das sie eingebunden sind und welches ihre Bedeutung erschließbar macht (Bödecker 2002: 91; Wiehl 2003: 82). Einzelne Begriffe können die Funktion eines Titels für dieses semantische Feld einnehmen, womit die Konzentration auf die Bedeutungsentwicklung eines einzelnen Begriffs rechtfertigt wird, ohne dabei das semantische Netz, in das dieser eingebunden ist, zu vernachlässigen (Bödecker 2002: 91). Brunner, Conze und Koselleck bestimmen in ihrem Werk eine besondere Gruppe von Begriffen, die „geschichtliche[n] Grundbegriffe“ (Koselleck 1972: XIII). Dies seien „Leitbegriffe der geschichtlichen Bewegung, die, in der Folge der Zeiten, den Gegenstand der historischen Forschung“ (ebd.) ausmachten. Wie in dieser Arbeit wird Bildung von ihnen als ein solcher Grundbegriff aufgefasst.

Der begriffsgeschichtliche Ansatz, so wird vielfältig gefordert, müsse ergänzt oder erweitert werden, um sein Potential zu entfalten und nicht durch eine isolierte Begriffsbetrachtung zu kurz zu greifen. Zentral für das vorliegende Vorhaben ist die Erweiterung der Analyse, die zwar auch vom Begriff *Bildung* ausgeht, diesen jedoch in seinen argumentativen und dis-

kursiven Zusammenhängen untersucht (Busse 1994: 19; Bödecker 2002: 15) und dabei die „epistemischen Rahmenbedingungen sprachlicher Bedeutungskonstitution“ (Busse 1994: 27; auch Bödecker 2006: 114) wie die institutionellen Strukturen und somit die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen in den Blick nimmt (Busse 2003: 18; Bödecker 2006: 112). In dieser Arbeit geht es folglich um die Geschichte der Verwendungsweisen des Begriffs *Bildung* und der für den Kontext der Universität ebenfalls notwendigen Begriffe von Staat, Nation, Wissenschaft und Universität in bestimmten Argumentationen (Skinner 2009 58: 60). Dafür muss ein spezifischer sozialgeschichtlicher Kontext ausgewählt werden (Bollenbeck 1996: 19) und das Korpus in diesem kontextualisiert werden (Bollenbeck 1996: 18; Casale 2004: 399f.; Landwehr 2008: 40; Skinner 2009: 16). Folglich kann Bildung in den sie „konstituierenden historischen Denkräumen und deren Koordinaten“ (Bödecker 2006: 114; ähnlich Landwehr 2008: 41) untersucht werden.

Im ersten Schritt müssen zunächst die das Bildungs- und Universitätsverständnis im Kaiserreich prägende Zeit, die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und die in diesem Kontext zentralen Begriffe von Staat, Nation, Bildung, Wissenschaft und Universität analysiert werden (Kapitel 1.1). Anschließend wird dann – ausgehend von der Krise der bürgerlichen Gesellschaft in der Zeit des Kaiserreichs – der Wandel der Begriffe und der offensichtlich werdende Widerspruch von Bildungsideal und gesellschaftlicher Realität untersucht (Kapitel 1.2).

Die Analyse der Rektoratsreden, in der der Umgang mit dem Wandel der Begriffe in Anbetracht der Krise des bürgerlichen Denkens untersucht wird, gliedert sich in drei Kapitel. Ausgehend von der Einführung in die Rektoratsreden (Kapitel 2.1) wird zunächst das Universitätsverständnis der Rektoren erfasst (Kapitel 2.2). Da dies die Universitas Litterarum als Gesamtheit der Wissenschaften in den Mittelpunkt stellt, wird anschließend das hier angelegte Wissenschaftsverständnis der einzelnen Fächer (Kapitel 2.3) wie der Wissenschaft überhaupt (Kapitel 2.4) und dabei die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften (Kapitel 2.5) analysiert. Die Universität wird von den Rektoren eindeutig als Deutsche Universität gefasst, die sich durch ihre Bestimmung als Korporation, als Ort der nationalen Elite und durch ihre doppelte Aufgabe in Forschung und Lehre auszeichnet (Kapitel 3). In einem dritten Kapitel wird sich dann dem Verständnis von Bildung innerhalb der Rektoratsreden zugewandt, wobei deutlich wird, dass hier zwischen der klassischen Bildung auf den Gymnasien, um die gestritten wird (Kapitel 4.1), und der allgemeinen Bildung der Universität, die postuliert wird (Kapitel 4.2), unterschieden wird.

Im letzten Kapitel wird herausgestellt, inwiefern die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Rektoren in ihrer Fassung der Begriffe innerhalb der bürgerlichen Logik verharren und nicht bereit sind, den Widerspruch des universalistischen Bildungsbegriffs und der gesellschaftlichen Verwertungsinteressen wahrzunehmen (Kapitel 5).

Mein größter Dank gilt Rita Casale für die unermüdliche Unterstützung, die unzählbaren hilfreichen Hinweise, den außerordentlichen wissenschaftlichen Anspruch und vor allem den intensiven Austausch, der diese Arbeit erst ermöglicht hat. Stattgefunden hat dieser Austausch auch in unserem Kolloquium, bei dessen Mitgliedern ich mich besonders ausdrücklich für die geduldige Lektüre sowie das kontinuierliche Zusammendenken und Weiterentwickeln bedanken möchte; im Speziellen bei: Ricarda Biemüller, Jutta Breithausen, Catrin Dinger, Markus Gippert, Eliza Grezicki, Anna Hartmann, Martina Lütke-Harmann, Jörg Ruhloff, Joachim Scholz, Denise Wilde und Jeannette Windheuser. Mein besonderer Dank

gilt Carola Groppe für die Bereitschaft, als Zweitgutachterin tätig zu sein, sowie für ihre hilfreichen Hinweise. Entwickeln konnte sich diese Arbeit in der Diskussion mit vielen KollegInnen besonders während des *Forums Erziehungsphilosophie*, der *Züricher Werkstatt Historische Bildungsforschung*, den gemeinsamen Kolloquien mit den KollegInnen der historischen Bildungsforschung in Kassel, Köln und Zürich, dem *Atelier bildungsgeschichtliche Forschung*, des *Forums junger Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker* und der Tagung *Der rhetorische Auftritt*. Im Speziellen bedanke ich mich für Hinweise und Unterstützung bei: Lucien Criblez, Philipp Eigenmann, Edith Glaser, Klaus-Peter Horn, Elke Kleinau, Jürgen Oelkers, Volker Remmert, Sabrina Schenk, Claudius Stein und Martin Viehhauser.

Mein besonderer Dank gilt der freundschaftlichen und praktischen Unterstützung in grundsätzlichen, konzeptionellen und inhaltlichen Fragen von Nina Jann, Martina Lütke-Harman, Rita Molzberger, Corinna Postma-Haupt und Isabelle Rispler. Jenseits von inhaltlichen Hinweisen danke ich Mika und Hannah Haaken für ihre Ungeduld. Für das Lektorat bedanke ich mich außerordentlich bei Udo Haaken und Beate Haupt.

Gewidmet ist diese Arbeit Rita Coenen, der Bildung immer wichtig war, die aber selbst nie die Möglichkeit hatte, eine Universität zu besuchen.

# 1 Der Widerspruch des Bildungsbegriffs in der deutschen bürgerlichen Gesellschaft

## 1.1 Die Konstitution des Widerspruchs

Um das Bildungs- und Universitätsverständnis im Kaiserreich zu untersuchen, gilt es zunächst die dafür entscheidenden historischen Gegebenheiten und Veränderungen herauszuarbeiten. Besonders geprägt ist das Deutsche Kaiserreich (1871-1918) durch das sich in der Sattelzeit um 1800 herausbildende Bürgertum und dessen Bildungs-, Staats- und Universitätsverständnis (u.a. Osterhammel 2011: 102f.). Mit dem Begriff der Sattelzeit, die Koselleck zwischen 1750 und 1850 verortet, fasst er den grundsätzlichen, gesellschaftlich prägenden und die Moderne einleitenden Wandel von Begriffen, der mit den revolutionären politischen und wirtschaftlichen Umbrüchen einhergeht (Koselleck 1972: XIII-XXIII). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der Wandel des Verständnisses von Staat, Nation, Bildung, Wissenschaft und Universität entscheidend.

### 1.1.1 Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft

In der Zeit um 1800 wandelt sich die deutsche Gesellschaft grundsätzlich von einer ständischen in eine bürgerliche Gesellschaft (Nipperdey 1983/2013: 255). Die Französische Revolution 1789 und die napoleonischen Kriege (1800-1815) zwingen die Regierungen der deutschen Staaten in eine „defensive Modernisierung“ (Wehler 2008a: 341). Sie versuchen soweit wie möglich, die alte Ordnung zu erhalten und sind gleichzeitig bemüht, durch Reformen eine Revolution von unten zu verhindern (ebd.: 345). Diese Reformen können verstanden werden als eine Reaktion auf den Anpassungsdruck, der von den Veränderungen in Frankreich auf die deutschen Regierungen ausgeht (ebd.: 532). In dieser Um- und Aufbruchsstimmung nach der Französischen Revolution ist die Reform und Entwicklung des Bildungssystems neben den Agrar-, Verfassungs- und Heeresreformen von großer Bedeutung, da sie eine andere, nicht revolutionäre Lösung für die anstehenden Veränderungen verspricht (Jäger & Tenorth 1987: 71).

In dieser entstehenden bürgerlichen Gesellschaft werden die überkommenen gesellschaftlichen Hierarchien zwar angezweifelt und angefochten, es entsteht jedoch zunächst keine voll ausgeprägte bürgerliche Gesellschaft (Osterhammel 2011: 108). Vielmehr bleiben auch in der neuen Gesellschaft ständische Relikte wirksam. Bestimmt ist dieser Wandel davon, dass der Staat – und dies ist eine der wichtigsten Neuerung dieser Zeit – die rechtliche Ungleichheit der ständischen Gesellschaft langsam in eine rechtliche Gleichheit der Staatsbürger umwandelt; dass in der gesellschaftlichen Ordnung Beruf und Leistung ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird als der Herkunft und die Schichtung der Gesellschaft vor allem durch Besitz und Einkommen bestimmt ist, so dass mit der Ausbreitung der Industrialisierung eine Klassenbildung einhergeht (Nipperdey 1983/2013: 255; Osterhammel 2011: 106, 108). Der Überhang der ständischen Gesellschaft zeigt sich vor allem darin, dass der Adel seinen Machtanspruch verteidigt und als eigene gesellschaftliche Gruppe politisch und besonders militärisch einen starken Einfluss behält (Nipperdey 1983/2013: 257).

Jenseits aller Differenzen in den vielen deutschen Staaten kann der Staat in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als „bürokratischer Obrigkeitsstaat“ (Nipperdey 1983/2013: 320) gefasst werden. Ist dieser Staat in seiner Wirksamkeit auch noch weit vom 1871 gegründeten Nationalstaat entfernt, so muss dennoch mit Blick auf die historische Entwicklung konstatiert werden, dass um 1815 die Zuständigkeitsgebiete des Staates größer sind als zuvor. Er ist souverän gegenüber den feudalen Gewalten und besitzt eine eigene Justiz und Verwaltung. Die zunehmende Verrechtlichung des Lebens zeigt sich vor allem in der Einführung von Steuer-, Schul- und Wehrpflicht (ebd.: 321). Träger dieses Staates sind die auf der Universität ausgebildeten Beamten. Sie verstehen sich als „Diener‘ des Staates“ (ebd.) und vertreten in diesem Verständnis nicht partikulare Interessen, sondern das allgemeine Interesse. Das Beamtentum besteht aus Studierten, die sowohl dem Bürgertum als auch dem Adel entstammen (ebd.: 324f.).

Das Bildungsbürgertum, im internationalen Vergleich als „deutsche Sonderentwicklung“ (Osterhammel 2011: 1096) zu betrachten, ist bestimmt von der gesellschaftlichen Bedeutung und Wertschätzung von Bildung. Osterhammel stellt heraus, dass sich diese deutsche Besonderheit nur deswegen entwickeln kann, weil die Werte der alten Eliten – also des Adels – nicht auf dem Gebiet der Bildung liegen und sich das Bürgertum so darüber abgrenzen bzw. Teile desselben sich darüber definieren können (ebd.: 1096f.).

Der Ausdruck *Bildungsbürgertum* entwickelt sich erst ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, um in der Rückblende die Wirkung dieser Gruppe zu erfassen (Engelhardt 1986: 189-191). Die Erforschung der Entstehung, Entwicklung und Bedeutung dieser sozialen Gruppe im 19. Jahrhundert wird vor allem in den 1980er Jahren von dem Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte unter der Federführung von Werner Conze, Reinhard Koselleck und Rainer Lepsius durchgeführt. Der im Nachhinein namensgebende Begriff sollte jedoch nicht zur ausschließlichen Erklärung der Gruppe selbst verwendet werden (Koselleck 2010: 106).<sup>1</sup> Von Bedeutung ist das Bildungsbürgertum für diese Arbeit als Trägerschicht von Bildung, die deren gesellschaftliche Wirksamkeit und Verbreitung begründet. Gerade in dieser Funktion wie auch als ein bedeutsamer Akteur der zeitgenössischen Universität wird das Bildungsbürgertum im Folgenden fokussiert. Wobei – dies soll im Verlauf noch deutlich werden – dabei dessen gesellschaftliche Abgrenzungsbemühungen anhand von Bildung nicht aus dem Blick geraten werden.

Die Gruppe, die in der Rückblende als Bildungsbürgertum gefasst werden kann, bildet sich um 1800 als eigene soziale Gruppe heraus (Bödecker 1989: 33) und versteht sich als „Gebildete“, „gebildete Stände“, „gebildetes Bürgertum“ oder „Stand der Gebildeten“ (Bollenbeck 1996: 194). Welche Personen konkret dieser Gruppe zugeordnet werden und wie sie folglich gefasst werden kann, divergiert in der Forschung. Bollenbeck versteht all jene Personen als Teil des Bildungsbürgertums – und diesem Verständnis wird in der vorliegenden Studie gefolgt –, „die durch eine akademische Ausbildung Anerkennung und ihr Auskommen finden, die zudem einen spezifischen Lebensstil, mit Bourdieu könnte man auch ‚Habitus‘ sagen,

1 Engelhardt stellt fest, dass das Kompositum *Bildungsbürgertum* mit seiner Erschaffung „vollends unter extremen Ideologieverdacht“ (Engelhardt 1986: 192) gestellt werde, da es anscheinend das einzige Interesse der Bildungsbürger sei, „durch restriktive Definition und Zugangsbarrieren monopolisierte Bildung als Mittel zur Legitimierung und Kaschierung ‚großbürgerlicher‘ Selbstprivilegien und Herrschaftsambitionen“ (ebd.) zu nutzen. Diese Lesart betone nur die immer stärker gesellschaftlich wirksamen Abgrenzungsmechanismen des Bildungsbürgertums. Für die hier vorgelegte Analyse ist neben diesem Verständnis des Bildungsbürgertums gleichermaßen das Ideal und die Wertschätzung von Bildung von Bedeutung.

aufweisen“ (ebd.: 195). Er fasst sie folglich als eine soziale Schicht, die neben vielen Differenzen entscheidende Gemeinsamkeiten besitzt. Eine zentrale Gemeinsamkeit ist Bildung, die sowohl institutionell erworben, sei es über Gymnasium und/oder Universität, als auch kulturell als „Bildungswissen“ (ebd.: 196) vorhanden ist. Berufe, die die Angehörigen dieser Schicht folglich ausüben, sind „höhere Beamte, etwa Professoren oder Richter, Pfarrer, aber auch Vertreter der ‚freien Berufe‘: Anwälte, Mediziner und Journalisten“ (ebd.). Lundgreen spricht in dieser Hinsicht von den „akademischen Funktionseleiten“ (Lundgreen 1985: 79), die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass ihre Funktionen an „erwerbbar Qualifikationen“ (ebd.) gebunden seien. Bödecker erfasst in der Gruppe der Bildungsbürger neben denen mit institutionalisierten Abschlüssen auch Künstler und Intellektuelle (Bödecker 1989: 25).<sup>2</sup> Vom Anspruch her ist sowohl der neuhumanistische Bildungsbegriff als auch der neue Stand der Gebildeten, gerade in Abgrenzung zu der vorherrschenden Geschlossenheit des Adels, offen und für alle zugänglich gedacht. Doch schon Niethammer als zentrale Figur des aufstrebenden Bildungsbürgertums begrenzt die Klasse der Gebildeten auf die „Begünstigten“, die über die bloße ‚Vernunftbildung‘ hinaus zur ‚Humanitätsbildung‘ gelangen können“ (Bödecker 1989: 23) und schränkt so die angestrebte Offenheit der neuen Schicht von Beginn an ein. Die „soziale Exklusivität“ (Bollenbeck 1996: 196) und die „Bildungsauslese“ (Lundgreen 1985: 87), die das Bildungsbürgertum in seiner Entwicklung, besonders durch die Bedeutung, die es institutionalisierter Bildung und formalen Bildungsabschlüssen zumisst, erzeugt, mag nicht beabsichtigt gewesen sein, findet aber von Anfang an statt. Bollenbeck fasst präzise: „„Bildung“ für alle bestätigt die „Bildung“ der wenigen“ (Bollenbeck 1996: 201). Das Bildungsbürgertum ist nicht zuletzt auch durch ein hohes Maß an Selbstrekrutierung gekennzeichnet. Diese entsteht durch das Gymnasium als über lange Zeit einzige Zugangsmöglichkeit zur Universität und durch andere Examina als Bedingung für bildungsbürgerliche Karrieren als Beamte in staatlichen Institutionen (Wehler 2008b: 211; Bollenbeck 1996: 196). Die derart zunehmende „Homogenisierung“ (Wehler 2008b: 237) kennzeichnet die soziale Gruppe des Bildungsbürgertums. „Wer in Deutschland eine Geschichte der Literatur, Kunst, Philosophie und Wissenschaft“ schreiben will, so soll es Gustav Freytag gesagt haben, verfasse „in der Tat die Familiengeschichte des gebildeten Bürgertums“ (ebd.: 212).<sup>3</sup> Wirksam wird diese Abgrenzung besonders dadurch, dass sich im Bildungsbürgertum eine gebildete Elite zu Wort meldet, die die historische Chance ergreift, den „angeschlagenen und

2 Jürgen Kocka, dies sei erwähnt, um die breite der Diskussion aufzuzeigen, bezweifelt grundsätzlich, dass es möglich sei, eine derartige Gruppe zu erfassen, und warnt davor, das Kompositum als „tragende Säule der Analyse“ (Kocka 1989: 17) zu verwenden, allenfalls könne es in Führungsstrichen und mit größter Vorsicht herangezogen werden, immer jedoch im Bewusstsein, dass Bildung nur eine „relativ schwache vergesellschaftende Kraft“ (ebd.: 18) habe (das Gegenteil behauptet Bollenbeck) und somit das Bildungsbürgertum einen „ziemlich ephemeren Charakter“ (ebd.) habe.

3 Jürgen Kocka widerspricht für das späte 19. Jahrhundert dieser Überlegung und geht ganz im Gegenteil von einer äußerst heterogenen Gruppe aus: „Fast zwei Drittel der preußischen protestantischen Geistlichen der 1890er Jahre stammten aus dem Kleinbürgertum, aus bäuerlichen Kreisen und aus Familien von Lehrern, mittleren Beamten und Angestellten. Weniger als jeder dritte Pfarrer war in einer bildungsbürgerlichen Familie aufgewachsen. Der Anteil der ‚geborenen Bildungsbürger‘ war bei Hochschullehrern und anderen Berufen höher, doch immer blieb der Anteil der Aufsteiger beträchtlich, mit langfristig steigender Tendenz. Was das Bildungsbürgertum einte, war nicht die Herkunft seiner Mitglieder, sondern die Schule im sekundären und tertiären Bereich, deren Prägekraft aber erst die Jugendlichen erreichte und ihre Spuren weniger tief eingegraben haben dürfte als die Sozialisation der Herkunftsfamilie“ (Kocka 1989: 19). Mit Kocka lässt sich also einschränken, dass die Selbstrekrutierung des Bildungsbürgertums auch gebrochen wird. Der entstehenden Homogenisierung und Abgrenzung dieser Schicht tut dies jedoch keinen Abbruch.

reformbereiten Staat“ (Bollenbeck 1996: 178) für ihre Ideen und Bestrebungen zu gewinnen und zu nutzen. Dies ist ihr, wie sich in der Etablierung des neuhumanistischen Gymnasiums und der neuen Universität zeigt, hervorragend gelungen. Legitimiert fühlt sich diese Gruppe durch ihre Rolle als Gebildete, die sie durch den Bezug auf die, so Wehler, „neuhumanistische Bildungsreligion“ (Wehler 2008b: 212) als eine gesellschaftlich überlegene wahrnimmt. Ihren derart entwickelten Status muss sie gegen andere bürgerliche Gruppen wie das ebenfalls aufsteigende, wirtschaftlich erfolgreiche Bürgertum, die Bourgeoisie, abgrenzen. Dies kann, und dieser Anspruch wird später auch im Kaiserreich verteidigt werden, über das bildungsbürgerlich monopolisierte Verständnis von ‚wahrer‘ und ‚echter‘ (deutscher) Bildung geschehen (ebd.: 202, 238).

Die für die Zeit um 1800 prägende Kultur- und Rechtsstaatsidee wird innerhalb des – wenn auch reformbereiten – absolutistischen Staates entwickelt, und das entstehende Bürgertum setzt – wie bereits gesagt – auf Reformen statt auf Revolution. Der Staat ist, im Sinne Hegels, der Vertreter des Allgemeinen (Schelsky 1963: 132; Casale 2016 8f.). Als „inkarnierte Allgemeinheit“ (Kojève 1975: 77) habe der Staat selbst das Prinzip der „Sittlichkeit und Wahrheit“ (Schelsky 1963: 134) zum Ziel. Er handle nach Ideen und vertrete nicht Belange Einzelner. Die Spezialinteressen – wie beispielsweise wirtschaftliche – werden in der Gesellschaft verortet, die getrennt vom Staat zu betrachten sei. Der Staat soll, so fordert es Humboldt, seine Aufgaben in der Gewährung von Sicherheit sehen und derart das „Übel verhindern“ und nicht das „Glück befördern“ (Bollenbeck 1996: 169; Humboldt 1792/2010: 90). Der Staat, so Bollenbeck, sei nur noch der „rechtlich-politische Repräsentant der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘“ (Bollenbeck 1996: 169). So ist der Staat Garant der Sicherheit der Bürger im Privaten (Ringer 1983: 107-109). Dieser Staat bedürfe der Gebildeten ebenso wie sie seiner bedürften (Humboldt 1792/2010: 61). Kultur und Bildung sollen finanziert, aber nicht inhaltlich bestimmt werden (Ringer 1983: 109; Bollenbeck 1996: 198). Der Kulturstaat also sei der auf die Politik angewendete Idealismus. Inwiefern die Gebildeten den Kulturstaat nur fordern oder dem Staat unterstellen, ein solcher zu sein und gleichzeitig ausgehend davon Kompromisse mit den Herrschenden eingehen, ist später noch zu erläutern.

Zwei Bewegungen sind für das gebildete Bürgertum zu Beginn des 19. Jahrhunderts prägend: der Liberalismus und der Nationalismus. „Affinität zu Neuem, Erziehung zur Zukunft, Glaube an den Fortschritt, zu mehr Freiheit, Recht und Vernunft“ (Langewiesche 1989: 96), so fasst Langewiesche die Quintessenz des Liberalismus als bildungsbürgerliches Vorhaben im beginnenden 19. Jahrhundert zusammen. Die Autonomie des Individuums und damit die Emanzipation sind somit wichtige Ideale (Nipperdey 1983/2013: 286). Dem bürokratischen Staat gegenüber fordern sie einen Verfassungsstaat, der den bürgerlichen Interessen entsprechend individuelle Freiheit, Sicherheit des Privateigentums sowie Rechtssicherheit (ebd.: 288) ermöglicht. Die Gebildeten, wenn auch nur eine kleine Gruppe darstellend, verstehen sich dabei, wie es die Idee der bürgerlichen Gesellschaft anstrebt, als allgemeinen Stand. Sie wollen zwar den Obrigkeitsstaat überwinden, aber dies soll durch Reformen, also durch eine „Revolution von oben“ (ebd.: 289), geschehen. Sie verstehen sich zunächst als Partner des Staates, der von innen heraus versucht, diesen den eigenen Interessen entsprechend zu verändern. Dies verändert sich dann mit der Restauration, in der immer deutlicher wird, dass dieser Staat schwerlich alleine durch seine Beamten reformiert werden kann. Bis zur erfolglosen Revolution von 1848 etabliert der bildungsbürgerlich geprägte Liberalismus eine fast konkurrenzlose Position im Ringen um gesellschaftlichen Einfluss, da diese Liberalen die für viele anziehende Idee verfolgen, die unterschiedlichen „Gleichheitsansprüche der Zeit

auf die Idee des Nationalstaats“ (Langewiesche 1989: 97) zu beziehen. Ausschlaggebend ist, dass sie dabei nicht die traditionelle Ordnung grundlegend in Frage stellen, sondern fähig sind, diese in eine modernere zu überführen. Die liberalen Vorstellungen von gemäßigttem Fortschritt, nationaler Einheit und der Teilhabe möglichst Vieler entspricht den Wünschen des Bildungsbürgertums. Gerade in der Mitte des Jahrhunderts, vor der Reichsgründung 1871, ist die „Idee des Nationalstaats als dem Garanten allen Fortschritts“ (ebd.: 100) das Integrationselement, das der Liberalismus in seiner bildungsbürgerlichen Prägung zu bieten hat und das ihn erfolgreich macht. Bereits wenige Jahre nach der Reichsgründung – dies sei hier noch bemerkt – löst sich die Verbindung von Bildungsbürgertum und Liberalismus, so dass es zweifelhaft sei, ob im Kaiserreich „die liberalen Parteien noch die politischen Repräsentanten der deutschen Bildungsbürger“ (ebd.: 96) sind. Das Bildungsbürgertum prägt schließlich nicht nur einen bürgerlichen Liberalismus, sondern ebenso einen Nationalismus, der als „frühliberale[] Emanzipations- und Oppositionsideologie“ (Wehler 2008b: 565) gefasst werden kann.

### 1.1.2 Das Werden der deutschen Nation

Der liberale Staat, so wurde gerade deutlich, ist für die bürgerliche Gesellschaft prägend. Erst durch ihn wird sie denkbar und er wird von vielen bedeutenden Theoretikern der Zeit mit verschiedenen Schwerpunkten gedacht. Ganz anders sieht es mit Theorien zur Nation aus. Hier finden sich kaum differenzierte zeitgenössische Überlegungen zu derselben (Anderson 1996: 15; Hobsbawm 2004: 36).<sup>4</sup> Allein liberale Theorien bieten folglich nicht genügend wissenschaftliche Grundlage, um das Aufkommen der nationalen Bestrebungen um 1800 zu erklären. Entscheidende Voraussetzung ist die strukturelle Krise am Ende des 18. Jahrhunderts. Die alte Ordnung, insbesondere die Religion, aber auch die Dynastien, verliert an Kraft, ihre Legitimation und ihre Legitimierungsfähigkeit schwindet (Anderson 1996: 20; Wehler 2007: 17f.). Damit verliert der Einzelne eine entscheidende Instanz, die der Kontingenz des Lebens einen Sinn geben kann und fähig ist, den Zufall in Schicksal zu verwandeln und die herrschende Ordnung zu begründen (Anderson 1996: 20, 29). So entstehen die Problematik einer individuellen Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit der Einbindung des eigenen Lebens in die Gesellschaft. Die mit der bürgerlichen Gesellschaft einhergehende Individualisierung – das Individuum, das sein Verhalten selbst bestimmt – ist also in die alten Strukturen nicht mehr ausreichend eingebunden (Nipperdey 1983/2013: 301f.). Es reflektiert sich nun stärker und steht im kommunikativen Austausch mit seinesgleichen. So werden Sprache und Kultur für die Gebildeten zum entscheidenden Moment in der Auflösung der alten Ordnung und Weltzusammenhänge (ebd.: 302) und es entsteht unter ihnen ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts das Bewusstsein einer Nationalkultur. Die Wendung zur Nation, so Nipperdey „ist die Antwort auf ein inneres Bedürfnis“ (ebd.). So ist, im Vergleich zu Engländern und Franzosen, die bereits in einem Staat mit langer Geschichte leben, ein zentrales Kriterium für die Möglichkeit einer deutschen Nationsbildung das Vorhandensein

---

<sup>4</sup> Hobsbawm versucht dennoch, aus den Aufzeichnungen verschiedener liberaler Denker eine liberal-bürgerliche Theorie der Nation festzuhalten. Auffällig sei, dass die Nation im liberalen Verständnis heterogen sei, und mehrere Sprachen und ethnische Herkünfte in einer Nation vorstellbar sind (Hobsbawm 2004: 46-47). Für das liberale Bürgertum sei es die historische Neuartigkeit der Idee der Nation, welche sie so attraktiv macht. Auf diesem Weg kann es sich von den Konservativen abgrenzen. Die Nation stellt so für die Liberalen einen Schritt auf dem Weg zu einer vereinten Welt, die als Fortschritt betrachtet wird, dar (ebd.: 51-53).

einer alteingesessenen kulturellen Elite, die sich „im Besitz einer geschriebenen nationalen Literatur- und Amtssprache“ (Hobsbawm 2004: 50) befindet.

Diese Bedeutung der nationalen Kultur und Sprache wird dann durch die Französische Revolution erweitert und es wird in liberaler Tradition das „Selbstbestimmungsrecht der Völker“ (ebd.) hinzugefügt. Historisch an Kraft gewinnt diese politische Aufladung jedoch erst durch die französische Besatzung (Wehler 2007: 63). Durch sie wurde das „klassisch-romantische Nationalgefühl und -bewußtsein der Deutschen“ (Nipperdey 1983/2013: 303) politisiert. Unter der Fremdherrschaft ist das Bedürfnis der nationalen Selbstbestimmung stark und hier werden dann auch Staat und Nation zusammengedacht. So wie Fichte es in seinen Reden an die deutsche Nation fordert und es bereits in der Idee des Kulturstaates gedacht ist, wird postuliert, dass Bildung und Kultur, die national sind, auch eines nationalen Staates bedürften, um das Selbstbestimmungsrecht zu verwirklichen. Werden also hier Nation und Staat zusammen gedacht, so ist es wichtig festzuhalten, dass sich die Idee des liberalen Staates und das romantische Nationalgefühl zunächst getrennt entwickelten und vor allem beides eine Sache der Gebildeten war.

Intensiviert sich nach 1815 das „kulturell-historische Nationalbewußtsein“ (Nipperdey 1983/2013: 305), so ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht entschieden, ob „aus der Kultur- und Volksnation eine Staatsnation und ein Nationalstaat“ (ebd.: 306) werden müsse. Dagegen spricht vor allem, dass die Einzelstaaten sehr präsent sind und einen stark verankerten Bezugspunkt für die Bürger darstellen. Den Liberalen ist es gelungen, mit Hilfe eines „Verfassungspatriotismus“ auch partikularstaatliche Loyalität“ (ebd.: 307) zu entwickeln. Zudem wird der 1815 gegründete Deutsche Bund zu einem „Blockadesystem“ (Langewiesche 2000: 73) für die sich ausbreitenden nationalen Bemühungen. Gerade die in den 1820er und 1830er Jahren herrschende Zensur, die insbesondere die intellektuellen trifft, hemmte die nationale Bewegung. Trotz dieser Zensur und der politischen „Grundsatzopposition“ (Wehler 2007: 73) kann sich der Nationalismus aber weiter ausbreiten. Neben den Universitäten sind die – wenn auch zeitweise verbotenen – Burschenschaften sowie die Turn- und Gesangsvereine wichtige „Trägergruppen“ (Wehler 2008b: 571) des Nationalismus. Die von bis zu 150.000 Sängern und Turnern gefeierten Feste haben keine unerhebliche Wirkung auf die zunehmende Anziehungskraft der nationalen Idee. So wird aus dem anfänglichen Nationalismus einer kleinen, elitär intellektuellen Gruppe die „volkstümliche Ideologie einer Massenbewegung“ (ebd.), die im Jahre 1848 gemeinsam „die Gründung eines liberalen, konstitutionellen, gesamtdeutschen Nationalstaates“ (Wehler 2007: 74) fordert. Das Bildungsbürgertum hat zu dieser Zeit weiterhin eine tragende Funktion für die nationale Entwicklung, nicht zuletzt dadurch, dass seine Vertreter und Institutionen meist überregional gut vernetzt sind (Wehler 2008b: 572).

Langsam wachsen so bis 1848 das „romantische Ideal der Kulturnation und die liberale Vorstellung von der Staatsnation“ (Nipperdey 1983/2013: 307) zusammen. Nationalismus und Liberalismus sind bald deckungsgleich, beiden geht es um Autonomie und Selbstbestimmung (ebd.: 308). In dieser Politisierung der Kulturnation und der Nationalisierung des Liberalismus ist für die Vertreter vor allem der Kampf gegen die Kleinstaaterei wichtig, da in diesen Reformen nur sehr begrenzt möglich sind und vor allem nach 1830 der Nationalstaat viele neue Optionen verspricht (ebd.). Dennoch, so Nipperdey, ist der Nationalismus, der „nach politischer Einheit strebt, [...] zunächst mehr Sehnsucht und Überzeugung als ein konkretes politisches Programm, das die realen Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Nationalstaatsbildung in Betracht zieht“ (ebd.: 309). Die Frage also „wer zu Deutschland gehören

sollte – blieb lange ausgespart. Die nationale Bewegung war – in einem romantischen wie liberalen Idealismus – auf ein humanes Ethos von Recht und Freiheit bezogen, Nation war nicht Selbstzweck“ (ebd.: 310).

Für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts bleibt folglich festzuhalten, dass ausgehend von der Krise der alten Ordnung unter den Gebildeten in den deutschen Gebieten ein Nationalkulturbewusstsein entsteht, welches sich zunächst parallel zum liberalen Staatsverständnis und innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft entwickelt. Durch die französische Besatzung und in der Folgezeit verbinden sich beide Strömungen und finden ihren Höhepunkt zunächst in der gescheiterten Revolution von 1848. Gibt es auch ein klares nationales Bestreben, einen gemeinsamen Staat zu gründen, und ein starkes Bewusstsein für die verbindende nationale Kultur, so herrscht dennoch über konkrete Fragen der Ausgestaltung und territorialen Ausdehnung dieses Nationalstaates wenig Klarheit.

### 1.1.3 Das bürgerliche Bildungsideal

Nur im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und dem Kulturstaatsideal, wie auch dem der noch zu beschreibenden neuen Universitäten, ist die Wirksamkeit des Bildungsbegriffs zu verstehen. Voraussetzung für das neuhumanistische Bildungsideal wie auch für den Kulturstaat ist die einsetzende Individualisierung. Der Mensch wird als auf sich selbst gestellt und nicht mehr durch seine Herkunft bestimmt verstanden. Er gilt als vernunftbegabt und fähig, mit Freiheit umzugehen und sich selbst zu reflektieren (Nipperdey 1983/2013: 34, 265). Durch die Aufhebung der Bindung an die ständische Gesellschaft wird Bildung an die Vernunft gebunden:

Unter Vernunft wird in der Tradition des transzendentalen Kritizismus nicht das Vermögen eines absoluten Subjekts – eines Subjekts, das mit sich selbst identisch ist – verstanden, sondern ausschließlich die Fähigkeit des Individuums, sich zu denken, sich zum Objekt seiner Reflexion zu machen. Dank seines Vernunftvermögens könne sich der Mensch von den Zwängen der Natur – auch von denen des eigenen Körpers – emanzipieren, sowie von der Mannigfaltigkeit der sinnlichen Erfahrung. Die aus der Vernunft abgeleitete Gleichheit ist die Gleichheit des Menschen als Gattungswesen (Casale 2016: 9).

Bestimmend für das bürgerliche Denken und damit für das Bildungsverständnis ist neben der Individualisierung und der Bedeutung der Vernunft eine synthetisch-harmonisierende Denkweise, also das Bestreben, alles in einem harmonischen Ganzen zu verbinden, worin auch das Bildungsideal verortet ist (Kondylis 1991: 23, 34).

Die einzigartige Prägung, die der Bildungsbegriff um 1800 erfährt und mit der er zu einem gesellschaftlich relevanten Begriff wird, begründet sich, neben der einsetzenden Individualisierung und der darin enthaltenen Priorität der Vernunft, in dem bereits in Teilen beschriebenen historischen Kontext, der vor allem die sich bildende bürgerliche Gesellschaft, den neuen Staat und die nationalen Hoffnungen umfasst. Besondere Aufmerksamkeit gilt es hier der verstärkten Institutionalisierung des Bildungsbegriffs mittels Reformen und Veränderungen im höheren Bildungswesen, sprich der Gymnasien und Universitäten, zuzuwenden, da diese als wichtiger Teil der „geistigen Erneuerung“ (Herrmann 2005: 120) in dieser Zeit gelten. Parallel ist die dynamische Entwicklung des Bildungsbürgertums und seine zunehmende gesellschaftliche Bedeutung zu beachten, die eine zentrale Rolle in der „spezifisch deutschen Modernisierung“ (Bollenbeck 1996: 101) erlangt. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz von Bildung, die sich im höheren Bildungswesen wie auch mit dem gebildeten

Bürgertum manifestiert, kann sich auch die Vorstellung einer „deutschen Kulturnation“ (Jeismann 1987: 6) verbreiten, die mit diesem Bildungsideal eng verknüpft ist. So macht Assmann deutlich, dass im Zuge dessen die aufklärerische Unbestimmtheit und Offenheit des Bildungsbegriffs „nationalpädagogisch[] überwunden“ (Assmann 1993: 33) werde. In der aufgewühlten und verunsicherten gesellschaftlichen und politischen Situation fällt dies auf fruchtbaren Boden. „Eine neue Bildung“, so Jeismann, „sollte zum Fundament eines neuen Staates und einer neuen Gesellschaft werden“ (ebd.: 5; auch Bollenbeck 1996: 21). Das Bildungsideal, so formuliert es Bollenbeck schlicht, „paßt in die Zeit“ (Bollenbeck 1996: 164). Der Bildungsbegriff wird jedoch nicht erst 1800 erfunden und ist mitnichten eine Errungenschaft des Neuhumanismus. Die Idee der „sich bildenden Individualität“ (Bollenbeck 1996: 113) ist bereits in der Zeit der Aufklärung auf Bildung bezogen. Auch wenn zeitweise noch der Begriff *Erziehung* verwendet wird, ist im ausgehenden 18. Jahrhundert deutlich, dass Bildung nicht mehr zweckgerichtet verstanden wird (ebd.). Das Neue an Bildung ist ihr Gebrauch als gesellschaftlicher „Leit- und Zentralbegriff“ (Vierhaus 1972: 509) oder – wie Bollenbeck es fasst – als Deutungsmuster. Einer, der den hegemonial werdenden neuhumanistischen Bildungsbegriff entscheidend mit vorbereitet und als der erste Theoretiker des Bildungsbegriffs überhaupt gilt (Bollenbeck 1996: 119), ist Johann Gottfried Herder. Als dieser gilt er nicht zuletzt, weil Bildung der zentrale Begriff seines Denkens wird (ebd.: 120). Herder geht von der Bildsamkeit und der Fähigkeit zur Vervollkommnung des Menschen, der Perfektibilität aus (Benner & Brüggens 2004: 193; Zdarzil 2009: 194). Die dem Menschen gegebenen Anlagen auszuformen und zu entwickeln, betrachtet Herder immer im Blick auf die gesamte Geschichte der Menschheit. Die „Menschenbildung“ (Herder 1774/2007: 6) gelte es zu erfassen und zu fördern. Hierfür durchstreift er in seinem kurzen Text „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit“ (1774) die verschiedenen Zeitalter von der Entstehung der Menschen über die Griechen und Römer bis hin zu seiner Epoche. Immer geht es ihm um die „Fortschritte der Bildung“ (ebd.: 30) in dem „große[n], göttliche[n] Werk, Menschheit zu bilden“ (ebd.: 69). Mit Herder, und dies ist für den Neuhumanismus von Bedeutung, verstetigt sich ein neuer Referenzrahmen für Bildung. Die Ausrichtung auf die Bildung der Menschheit in Geschichte und Gegenwart verbindet Bildung mit Begriffen wie Geist, Kultur und Humanität (Vierhaus 1972: 516).

In Auseinandersetzung mit dieser und anderen Traditionen wird Wilhelm von Humboldt zum Stichwortgeber und Repräsentanten für ein spezifisch deutsches Bildungsideal (Bollenbeck 1996: 143). Humboldts Bildungsbegriff ist am prägnantesten in folgendem bekannten Satz gefasst: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/2010: 64). In diesem Verständnis bedarf Bildung der Freiheit und der Mensch eines Gegenstandes, an dem er sich bilden kann. Diesen findet er nur in einer Mannigfaltigkeit von Situationen, in denen er „soviel Welt, als möglich zu ergreifen“ (Humboldt o.J. /2010: 235) sucht, um sich derart in „allgemeinste[r], regeste[r] und freieste[r] Wechselwirkung“ (ebd.: 235f.) bilden zu können. Das bürgerliche Bildungsideal wertet also eine zweckfreie Bildung auf und damit eine nützliche Berufserziehung, in Abgrenzung zur Aufklärung und den Philanthropen, ab (Bollenbeck 1996: 99). Diese zweckfreie Bildung ist Selbstbildung, indem der Einzelne selbstbestimmt und selbsttätig die Auseinandersetzung mit sich und der Welt sucht. Bildung ermöglicht dem Einzelnen eine innere geistige Freiheit (Nipperdey 1983/2013: 59). Der sich Bildende bezieht sich dabei zweifach auf das Ganze, als Vertreter der Gattung und in der harmonischen