

Universität Hamburg

Studiengang: Master of Arts

Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Masterarbeit:

Universitäts- und Studienreform
Zur Einheit von Forschung und Lehre – und Prüfung?

Eingereicht von: Tim Schwanitz

Matrikelnummer: 6131089

Erstgutachter: Prof. Dr. Helmut Richter

Zweitgutachter: Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

Abgabedatum: 22.12.2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Hintergrund und Fragestellung – Perspektiven universitärer Bildung in Zeiten des Neoliberalismus.....	3
1.2 Methode und Gliederung des historisch-systematischen Vorgehens.....	5
2. Zu einem kritischen Bildungsbegriff – Bildung, Herrschaft und Prüfung.....	7
2.1 Ausgangspunkt: Die Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns und der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft.....	8
2.1.1 Heydorns „Kriechgang der Geschichte“ - Entwicklung und Verfall emanzipatorischer Bildung.....	9
2.1.2 Zwischenfazit: Heydorns Bildungsbegriff.....	17
2.2 Der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft an der Universität – Kritik und Revisionen Heydorns.....	19
2.2.1 Universität und Herrschaft.....	19
2.2.2 Prüfungen als Herrschaft? – theoretische Eckpunkte.....	24
3. Zur Methodologie einer historischen Widerspruchsanalyse universitärer Bildung	29
3.1 Heydorns dialektisches Vorgehen und der Maßstab der Kritik: Bildung zwischen Sein und Bewusstsein.....	30
3.2 Systematisierungsversuche der Heydorn'schen Methode.....	34
3.2.1 „Heydorn reloaded“ - Pongratz' Einsprüche gegen Bildungsreform.....	34
3.2.2 Historische Erkenntnis – was ist relevant?.....	36
3.3 Exkurs: Sprache als Methode? Verdeckten Irrationalitäten auf der Spur.	38
3.4 Zusammenführung: die Methode dieser Arbeit – Bildung und Herrschaft als Treibkräfte der Universitätsgeschichte.....	40
4. Die Universität – Entstehung und Wandel einer Bildungsinstitution.....	42
4.1 Das Mittelalter – Geburtsstunde und Bewährungsprobe.....	42
4.1.1 Sozioökonomische Grundlagen – die Universität als Kind des Mittelalters.....	42
4.1.2 Strukturen und Inhalte der mittelalterlichen Universitäten – von der Scholastik zum Humanismus.....	46
4.1.3 Universitäre Prüfungen im Mittelalter – Ritual und Institutionalisierung.....	49

4.2 Die Frühe Neuzeit (ca. 1500-1800) – Fortschritt und Säkularisierung.....	54
4.2.1 Sozioökonomische Grundlagen – Alles neu macht die Neuzeit	54
4.2.2 Strukturen und Inhalte der frühneuzeitlichen Universitäten – Expansion, Differenzierung, Professionalisierung.....	58
4.2.3 Prüfungen an der frühneuzeitlichen Universität – eine reine Formalität?.....	67
4.2.4 Zwischenfazit – universitäre Bildung vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit.....	69
4.3 Die Moderne (1800-1945) – Die gefährdete Einheit von Forschung und Lehre.....	70
4.3.1 Sozioökonomische Grundlagen – Industrialisierung, Imperialismus, Faschismus.....	71
4.3.2 Strukturen und Inhalte der deutschen Universität in der Mo- derne.....	76
4.3.3 Universitäre Prüfungen der Moderne – Zur Einheit von Forschung, Lehre, ...und Prüfung?.....	81
4.4 Von 1945 bis zur Gegenwart – die Massenuniversität und ihre Bildung. .85	
4.4.1 Sozioökonomische Grundlagen – Fluch und Segen der Massenuniversität.....	85
4.4.2 Strukturen und Inhalte der Universitäten von 1945 bis heute....	89
4.4.3 Die (All-)Gegenwart universitärer Prüfungen – eine neue Einheit?.....	96
5. Konklusion und Ausblick – geschichtsbewusste Perspektiven universitärer Bil- dung.....	98
5.1 Universitätsgeschichte als Herausforderung der Gegenwart.....	98
5.2 Schlussbemerkungen – Kritik meiner Prüfung.....	104
6. Literaturverzeichnis.....	107
7. Eigenständigkeitserklärung.....	115
8. Erklärung für die Martha-Muchow-Bibliothek.....	115

1. Einleitung

1.1 Hintergrund und Fragestellung – Perspektiven universitärer Bildung in Zeiten des Neoliberalismus

Die weitreichenden Reformen, die der „Bologna-Prozess“, benannt nach der 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichneten Bologna-Erklärung, an europäischen Universitäten auslöste, regte neben einiger Euphorie vor allem scharfe Kritik an. Zahlreiche Veröffentlichungen unternahmen es seither, die dadurch erfolgte verdeckte oder offene „Zurichtung“ des europäischen Hochschulwesens auf rein ökonomische Interessen und den damit einhergehenden Verlust an akademischer Freiheit nachzuweisen und anzuprangern. „Schöne neue Bildung?“ (Lohmann 2011) oder „Bologna-Bestiarium“ (Horst 2013) sind beispielhafte Titel. Ihnen ist zumeist gemein, dass sie hinter wohlklingenden Zielen und Maßnahmen wie etwa einem „europäischem Hochschulraum“ oder „studentischer Mobilität“ die Verengung von Universität im Allgemeinen und universitärer Bildung im Speziellen auf marktkonforme Verwertbarkeit aufzudecken versuchen und die 'ursprüngliche Idee' der Einheit von Lehre und Forschung in Freiheit und Autonomie als Gegenbild beschwören.

Diese Einheit von Forschung und Lehre gilt als eine Errungenschaft aus der Zeit Wilhelm von Humboldts und ist heute eng mit diesem Namen verknüpft (vgl. Charle 2004, S. 55 ff.). Humboldt schaffte es seinerzeit, den preußischen König zu überzeugen und im Jahre 1810 in Berlin eine Universität zu gründen, die den liberalen Vorschlägen des Philosophen und Theologen Friedrich Schleiermachers entsprach. Diese Gründung, eine Wurzel moderner Wissenschaft, war zu dieser durch Napoleons Eroberungen so stark bestimmten Zeit alles andere als selbstverständlich und sah als Gegenentwurf zum napoleonischen Modell der Spezial-Hochschulbildung eine weitgehende Freiheit des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses vor, der die Bereiche von „Studium, Lehre und Forschung wie die Beziehungen der Universität zu Staat und Kirche“ (Rüegg 2004, S. 19) umfasste.

Ein Blick auf die Zahlen legt nahe, dass die Geschichte der Universität seither eine einzigartige Erfolgsgeschichte ist. Gab es europaweit um 1840 noch ca. 98 Universitäten mit insgesamt rund 80 000 Studierenden und 5000 Professoren (vgl. ebd., S. 17), so wurden im Wintersemester 2015/16 allein in den insgesamt 426 deutschen Hochschulen (davon 107 Universitäten) laut statistischem Bundesamt rund 2,8 Mil-

lionen Studierende (EU: rund 20 Mio) und über 46 000 Professorinnen und Professoren registriert (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

Es ist nicht zu leugnen, dass die Wissenschaft, die in den Universitäten gewissermaßen eine institutionelle Heimat hat, inzwischen einen großen Teil unseres alltäglichen Lebens durchdringt. Am offensichtlichsten treten hierbei meist technische und naturwissenschaftliche Errungenschaften zu Tage. Bahnbrechende medizinische Fortschritte etwa retten heute viele Leben. Doch „die Hauptaufgabe der Universität, die wissenschaftlich-methodische Suche nach Wahrheit“ (Rüegg 1994, S. 158) steht nicht nur in einem Spannungsverhältnis zu ihrer latenten Aufgabe der Berufsqualifizierung, welche Walter Rüegg hervorhebt (vgl. ebd.), sondern ebenso zu ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung, wie sie historisch etwa durch die Atombombe plakativ verdeutlicht wird. Notker Hammerstein belegt sogar einen deutlichen historischen Zusammenhang zwischen universitärer Forschung und Kriegen (vgl. Hammerstein 2004, S. 543).

Verschiedenste Erwartungen und Interessen wirken somit von außen auf die Universität¹ in allen ihren Bereichen ein, zumal sie heute mehr denn je mit der Gesellschaft verflochten ist: Universitäten sollen u.a. immer mehr Studierenden eine gute wissenschaftliche (Aus-)Bildung ermöglichen und sie für den Arbeitsmarkt qualifizieren, sollen mit der Wirtschaft kooperieren, relevante Forschung betreiben, dabei sparsam mit den knappen Mitteln haushalten, der Öffentlichkeit regelmäßig Rechenschaft geben und sich gleichzeitig gegenüber internationaler Konkurrenz profilieren (vgl. Lockwood 2010).

Dass die „unternehmerische“ die „demokratische“ Universität zu verdrängen droht, die Ausbildung von Fachkräften die *Bildung* mündiger und verantwortlicher Menschen zu verhindern scheint (vgl. Mielich, Muhl, Rieger 2011), kann angesichts der großen öffentlichen Verantwortung von Universitäten sorgenvoll stimmen.

Diese Befürchtung aber ist trotz ihrer Aktualität nicht neu. Bildung steht nach Heinz-Joachim Heydorn stets im Spannungsfeld von Überwindung von und Verstrickung in Herrschaft: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie

1 Unter diesem sehr allgemeinen Ausdruck „die Universität“ verstehe ich hier und im Folgenden, wenn nicht anders gekennzeichnet, die Gesamtheit aus Strukturen (Organisation, Verwaltung, Gebäude etc.), Personen (Lehrkörper, Studierende, weiteres Personal) und Inhalten (Fächer, Studium etc.), die im Rahmen dieser Institution sich zusammenfinden. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal von anderen Hochschulen ist neben dem korporativen Charakter das Promotionsrecht – also eine besondere *Prüfungsberechtigung* (vgl. Neave 2010, S. 56 f.).

Instrument von Stabilisierung ist.“ (Heydorn 2004g/1973, S. 162)². Vor dem Hintergrund der oben genannten Komplexität der Erwartungen und Interessen und mit dem historischen Wissen darüber, dass Bildung als Möglichkeit der Emanzipation seit ihrer ersten Institutionalisierung stets auch vonseiten einer unterdrückenden Herrschaft in den Dienst ihrer eigenen Verfestigung gestellt wurde, wie Heydorn das eindrücklich für die Schule nachweist (vgl. Heydorn 2004e/1970), liegt die Frage nahe, wie es sich mit diesem Spannungsverhältnis auf der Ebene der Universität verhält.

Die Fragen, die ich in dieser Arbeit verfolgen möchte, sind demnach: Was sind die historisch gewordenen gesellschaftlichen Funktionen von Universität und universitärer Bildung? In wie fern ist universitäre Bildung seit ihren Anfängen von (verdeckten) Herrschaftsinteressen durchzogen und wie schlagen sich diese im Bereich universitärer Prüfungen nieder? Welche Perspektiven für universitäre Bildung in Deutschland lassen sich ggf. aus dieser historischen Betrachtung gewinnen?

1.2 Methode und Gliederung des historisch-systematischen Vorgehens

Zunächst sei gesagt, dass universitäre Bildung in dieser Arbeit nicht empirisch untersucht wird im Sinne einer Untersuchung an Studierenden und Lehrenden, sondern in der Form, in der sie sich als Idee niederschlägt in Konzepten und Strukturen von Studium und Lehre und im Kontext der jeweiligen Gesellschaft. Eine weitere Eingrenzung bezieht sich auf die räumliche Komponente. Obwohl die Ebene Europas immer wieder wichtig zum Verständnis bedeutender Reformen ist, soll aus Gründen von Platz und persönlicher Betroffenheit der Hauptfokus, vor allem für die Epochen nach der Aufklärung, auf Deutschland liegen.

Die aufgeworfenen Fragen haben eine explizit historische Komponente. Orientierung und Anregung für mein Vorgehen bietet mir dabei Heinz-Joachim Heydorn. In seinem Werk „Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 2004e/1970) formuliert Heydorn bereits zu Anfang, was für seine Schriften als programmatisch gelten kann: „Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muss die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal“ (ebd., S. 8). Die „ganze Geschichte“ einzuholen ist illusorisch, das dürfte auch Heydorn bewusst gewesen sein. Was er mit diesem scheinbar großenwahnsinnigen Programm

2 Zur besseren zeitlichen Einordnung findet sich hinter der Jahreszahl der verwendeten Studienausgabe von Heydorns Werken (2004) jeweils die Jahreszahl der Erstveröffentlichung des zitierten Textes.

einfordert, ist die Vorsicht davor, „Institutionen undialektisch nur mehr als Herrschaftsinstrument zu betrachten, ohne die Möglichkeit zu erkennen, die sie in sich bergen“ (Heydorn 2004g/1973, S. 162). Diese Möglichkeit liege in der Geschichte (einer Institution), die seit ihren Anfängen die Widersprüche zwischen Herrschaftsunterwerfung und Emanzipation durchlaufe. Erst in der methodischen Distanzierung zum Heutigen seien dann Perspektiven zu gewinnen. Heydorn vergleicht dies mit dem Ausgraben verschütteter Objekte (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 16.). Die Metapher archäologischer Ausgrabungen macht anschaulich, was es nun also bedeuten könnte, die 'ganze' Geschichte einzuholen: Archäologinnen und Archäologen sind schließlich bestrebt, ein gefundenes Objekt möglichst ganz auszugraben. Ein vollständig ausgegrabenes Mosaik erlaubt beispielsweise weitergehende Deutungen als ein nur halb freigelegtes, ohne dass dabei der Anspruch bestünde, *alle* möglichen Aspekte zu verstehen – vielmehr werden bestimmte Fragestellungen an das Material angelegt. Bildungsgeschichtliche 'Objekte' sind zwar nicht so klar umgrenzt wie ein archäologischer Fund, aber der Gedanke scheint doch übertragbar: Wenn die Geschichte der Universität und speziell Perspektiven heutiger universitärer Bildung von Interesse sind, sollten diese möglichst in ihren Anfängen aufgesucht werden, um zu verstehen, wie sie zu dem wurden, was sie heute sind. Es gibt viele mögliche Anfänge von Universität, zeitlich wie räumlich. Ein gut zu rechtfertigender Zugang scheint mir allerdings zu sein, von der Selbstbeschreibung auszugehen. Die ersten Zusammenschlüsse, die sich den Namen „*universitas magistrorum et scholarium*“ (Rüegg 1993a, S. 27), also Ganzheit oder Gemeinschaft aus Lehrern und Schülern, gaben und die als Körperschaft besondere Rechte und Privilegien genossen, gehen zurück auf Paris und Bologna Ende des 12., Anfang des 13. Jahrhunderts (vgl. ebd., S. 25 ff.). Dort, etwa 600 Jahre vor Humboldt, werde ich in dieser Arbeit mit der Analyse beginnen.

Über 800 Jahre Universitätsgeschichte, selbst unter Bildungsaspekten eingegrenzt, vollständig zu behandeln, ist keine Aufgabe für eine Masterarbeit, sondern für ein Lebenswerk. Weitere Eingrenzung ist notwendig. Der Aspekt der *Prüfung* scheint hierfür in besonderer Weise geeignet zu sein, weil er einerseits die gesamte Geschichte der Universität durchzieht (vgl. Verger 1993a, S. 139 f.) und weil sich in ihm andererseits gewissermaßen die Themen meiner Fragestellung vereinigen. An Prüfungen im Kontext der Universität wird sehr gut deutlich, welche Interessen wie

auf die Bildung einwirken und welche Aufgaben der Universität zugedacht werden. Zudem erlaubt dieser Fokus eine klare pädagogische Betrachtung der Thematik und lässt damit die Frage nach Perspektiven universitärer Bildung in diesem Bereich konkret werden.

Das Vorgehen, das sich m. E. aus dem Gesagten ergibt, sieht wie folgt aus: In einem ersten Schritt wird es darum gehen müssen, einen theoretischen Rahmen abzustecken. Der Bildungsbegriff wird hierbei im Zentrum stehen, insbesondere in seinem Verhältnis zum Herrschaftsbegriff sowie zu Begriff und Theorie der Prüfung.

Auf diesem theoretischen Rahmen aufbauend ist sodann, zweitens, die Methode zu diskutieren, mit der ich an das Material herantreten kann. Ernüchert stellt Heinz-Elmar Tenorth in einem Artikel über historische Bildungsforschung fest, "dass die Erziehungswissenschaft selbst anscheinend noch kein Methodenrepertoire ausgearbeitet hat, mit dem sie ihr eigenes Thema präsentiert und zugleich die bildungshistorische Forschung inspiriert" (Tenorth 2009, S. 147). Es überwiege in dieser Forschungsrichtung der Blick aus anderen Disziplinen wie der Soziologie oder der Kulturwissenschaft (vgl. ebd., S. 146 f.). Hier drängen sich also methodologische Fragen auf. Neben Heydorns Vorgehen werden mir allgemeine Reflexionen zum historischen Vorgehen sowie neuere Rezeptionen von Heydorns Methode Anregungen bieten, um eine möglichst solide bildungswissenschaftliche Grundlage für die nachfolgenden Selektionen und Deutungen zu erarbeiten.

So 'ausgerüstet' kann dann in einem dritten Schritt nach Epochen geordnet die Analyse und Deutung des Verhältnisses von Bildung und Herrschaft unter Aspekten von Forschung, Lehre und Prüfung erfolgen, um schließlich, viertens, aus einer Gesamtschau der Ergebnisse, mögliche Perspektiven universitärer Bildung abzuleiten. Diese Arbeit ist auch eine Prüfung. Eine kritische (Selbst-)Reflexion darüber soll den Abschluss bilden.

2. Zu einem kritischen Bildungsbegriff – Bildung, Herrschaft und Prüfung

Wie bereits angedeutet, stellt die bildungstheoretische Verortung in dieser Arbeit die Grundlage der Methodendiskussion und somit auch der Deutungen und Ergebnisse dar. So bedarf es der Klärung, in wie fern man für die Universität von einem Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft ausgehen kann. Einer solchen Klärung wiederum dient ein seinerseits möglichst klarer Herrschaftsbegriff. Die Konkretisierung

dieses Verhältnisses im Bezug auf universitäre Prüfungen liefert sodann erste methodologische Anhaltspunkte.

2.1 Ausgangspunkt: Die Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns und der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft

Dass in Heydorns Bildungstheorie der Widerspruch eine so zentrale Kategorie darstellt, scheint kein Zufall zu sein. Geboren 1916 in bürgerlichen Verhältnissen in Altona, wächst er selbst „inmitten unerträglicher Widersprüche“ (Koneffke 2004, S. 11) auf. Das Leiden, sein eigenes wie das seiner Zeitgenossen, kann wohl als wichtiger Motor seiner lebenslangen theoretischen und praktischen Anstrengungen gelten. Auf den Punkt gebracht wird eine der zentralen Erfahrungen Heydorns durch Peter Euler mit dem Hinweis auf die Zerissenheit moderner Rationalität. Im Zweiten Weltkrieg werde diese deutlich an der perfiden Barbarei „rational organisierter technisch-instrumenteller Menschenvernichtung“ (Euler 2009, S. 40). „Herrschaft“, so formuliert Heydorn, „ist unbeendeter Schmerz“ (Heydorn 2004e/1970, S. 9), „Vernunft [dagegen] zielt auf Schmerzbefreiung“ (ebd.). Diese Vernunft ist somit eine der Herrschaft entgegengesetzte Kraft. Letztere gewinnt im dialektischen Verhältnis mit jener ihre historische Form etwa in Bildungsinstitutionen. Heydorn versteht die Gattungsgeschichte des Menschen als Bildungsgeschichte: „Die Bildung des menschlichen Geschlechts ist die Geschichte des Menschen.“ (Heydorn 2004i/1974, S. 256).

Unter diesen Voraussetzungen wird auch verständlich, weshalb Heydorn so großen Wert auf das historisch-systematische Vorgehen legt: Ist Menschheitsgeschichte Bildungsgeschichte im Sinne einer Bewusstseinsgeschichte, so zeigt Menschenvernichtung, wie etwa im Zweiten Weltkrieg, Bildungsverfall an, Bewusstlosigkeit gewissermaßen. Die Geschichte des Menschen ist also keineswegs eine reine Erfolgsgeschichte der Vernunft und Aufklärung, sondern ebenso geprägt durch 'Verdunkelung'. Zur Erhellung der Gegenwart nun sei der „Kriechgang der Geschichte“ (Heydorn 2004g/1973, S. 162), ein Abarbeiten an einem „Zusammenhang, den wir nicht geschaffen haben und den wir nicht nach Belieben aufheben können“ (ebd., S. 161) nötig. Da diese historische Komponente vom Bildungsbegriff bei Heydorn nicht zu lösen ist, muss diese Verbindung im Folgenden verdeutlicht werden, um seine Argumentation nachvollziehen zu können.

2.1.1 Heydorns „Kriechgang der Geschichte“ - Entwicklung und Verfall emanzipatorischer Bildung

Die Darstellung von Heydorns Argumentation wird sich wesentlich an seinen beiden „Hauptwerken“ orientieren. In „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, zuerst 1970 erschienen, verfolgt Heydorn das Verhältnis von Bildung und Herrschaft in der Geschichte aufsteigenden menschlichen Bewusstseins zwischen Emanzipation und Unterdrückung. In „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (Heydorn 2004f/1972) unternimmt Heydorn eine systematische Betrachtung zweier historisch sich auseinanderentwickelnder Mündigkeitsentwürfe – materiale Bildung als Entwurf kollektiver Mündigkeit durch Naturbeherrschung (Befreiung von körperlicher Not) und formale Bildung als individuelle Mündigkeit (Befreiung im Geiste) – hin zu ihrer heutigen Form der Perversion als „funktionalisiertes Bewusstsein und neurotisiertes Unbewusstes“ (ebd., S. 113). Perspektiven einer möglichen Neufassung von Bildung als kritischer Bewusstseinsbildung liegen für Heydorn in (erneuter) Synthese der beiden Entwürfe (vgl. ebd., S. 142).

Erste Epoche in Heydorns Bildungsgeschichte ist *i) die griechische Antike*. Heydorn hatte neben der Philosophie auch Sinologie studiert, sich dazu mit aztekischer Kultur und Sprache, Sanskrit und Hebräisch befasst (vgl. Koneffke 2004, S. 12) und war somit durchaus mit außereuropäischer Kultur vertraut. Dennoch sieht er den Beginn menschlicher Vernunft- und damit Bildungsgeschichte in ihrem 'Sieg' über den Mythos in der griechischen Antike verwurzelt.

Die Wirtschaft ist der Anlass zur ersten Bewusstwerdung des Menschen (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 11). Eine differenzierte Produktion, dazu ein blühender Fernhandel wecken ein Bedürfnis nach „säkularisiertem Wissen“ (ebd.), etwa zur Organisation des Handels mit Menschen aus verschiedensten Ländern und kulturellen Hintergründen. Da solches Wissen die Grenzen herkömmlicher Tradierung sprengt und Spezialcharakter aufweist, stelle die Gesellschaft als Ansatz einer ersten Institutionalisierung Menschen vom unmittelbaren Kampf ums Dasein frei. Diese widmen sich zunächst der Erforschung der Naturzusammenhänge, die wirtschaftlich bedeutsam sind: „Es ist das Wissen um Ebbe und Flut, um die Wirkung des Mondes, um Wein- und Olivenanbau; [...] um Zinsfluss und Marktgericht“ (ebd.).

Diese frühe Unterwerfung von Bildung zu Zwecken der Gesellschaft ermögliche erst deren Überschreitung: Die Befreiung von der Herrschaft der unhinterfragten Naturgewalt durch Arbeit setze zugleich zur grundlegenden Frage nach Wahrheit frei; zunächst an die Natur, sodann aber auch an den Menschen und seine Bestimmung – wer rational in die Natur eingreifen kann, kann auch in das eigene Leben und in die Gesellschaft eingreifen (vgl. ebd., S. 12 ff.). Nicht Platon, der die Vernunft am Himmel aufhänge und nicht Aristoteles, der Theorie und Praxis scheide (vgl. ebd., S. 13 f.), sondern Sokrates gilt für Heydorn als das Sinnbild der Bewusstwerdung, die im Keim schon die ganze Vernunft, i. S. v. Herrschaftsfreiheit, enthalte (ebd., S. 12 f.). Die Augen nicht vor der Realität (der Unterdrückung) verschließend, decke dessen dialektische Methode der Gesprächsführung sowie sein konsequentes Leben die verhängten Mythen und Selbstverständlichkeiten auf und mache sie theoretisch bearbeitbar – der Mensch gewinne sich als Begriff (vgl. ebd., S. 19 ff.). Daraus folgt, dass der Mensch nun der verhängten Realität eine Potenzialität dessen entgegenhalten kann, was er sein *könnte*. Aus dem einzelnen Menschen werde die Menschheit und somit werde der Einzelne wiederum zum Vertreter einer Gattung, die jener in sich aufbewahre (vgl. ebd., S. 23 ff.). Die Diskrepanz zwischen empirischer Unterdrückung und denkbarer Universalität des Menschen ruft Leid hervor. Sokrates' Tod als Entstehen für das Bewusstsein wird zum Sinnbild der Hoffnung auf eine bessere Zukunft der Gattung, für die es zu leiden sich lohnen könnte (vgl. ebd., S. 27).

ii) *Die Aufklärung* ist die nächste Epoche, der Heydorn unter dem Oberbegriff „Aufstieg des Bildungsbürgertums“ (ebd., S. 49) Beachtung schenkt. Das Mittelalter scheint für ihn keinen nennenswerten qualitativen Fortschritt menschlichen Bewusstseins zu enthalten. Wie die Entstehungsgeschichte der Universität im Mittelalter noch zeigen wird, ist das womöglich zu bezweifeln.

Erst mit veränderten Produktionsverhältnissen, so argumentiert Heydorn, rücke eine breite Institutionalisierung der Bildung in den Bereich des Möglichen. Der aufklärerische, frühkapitalistische Staat übernehme diese historische Rolle (vgl. ebd., S. 33 f.). Einen frühen ideengeschichtlichen Höhepunkt sieht Heydorn dabei in Johann Amos Comenius, der es im Gegensatz zum Humanismus und zu Luther vermochte, die christliche Heilserwartung konstruktiv mit der Entfaltung der Vernunft durch Arbeit in dieser Welt zu verbinden und die Forderung nach unbedingter Universalität

der Bildung abzuleiten. Rationalisierung und Forschung seien kein Widerspruch zum Glauben, sondern der „Nachvollzug von Gottes Schöpferakt“ (Blankertz 2011/1982, S. 34).

Schaffe die Aufklärung in Deutschland also zu Beginn noch einen konstruktiven Zusammenhang zwischen Vernunft und Arbeit in der Form, dass der Mensch durch Abarbeiten an der Natur zur kollektiven Mündigkeit gelangen könne, so verbinde sich die Bildung schon bald auf fatale Weise der Herrschaft (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 74). Ein ausdifferenziertes Schulwesen entstehe parallel zum eindrucksvollen wirtschaftlichen Fortschritt, theoretisch begleitet u.a. durch Sextro, Basedow und Campe. Als habe die Verwirklichung der Vernunft im Staat schon stattgefunden, werde Bildung pragmatisch auf die unmittelbaren ökonomischen Bedürfnisse ausgerichtet: Spezialschulen für berufliche Bildung zersplittern die Potenzialität einer Allgemeinbildung in funktionale Fragmente (vgl. ebd., S. 71 ff.). Im Gegensatz zu Frankreichs Revolution versucht in deutschen Landen das Bürgertum die Herrschaft durch ihre ökonomische Bedeutung von seiner Unentbehrlichkeit zu überzeugen, ja sie durch Bildung selbst zu erlangen: „Das Üben von Körperbewegung im Angesichte der Herrschaft ist das deutsche Äquivalent zum Sturm auf die Bastille.“ (ebd., S. 69). Die Aufklärungspädagogik wird keine Bewegung der unteren Klassen, sondern bleibt eine des Bürgertums, das am Bildungsbegriff wesentlich sein Selbstverständnis herleitet, während jene zumeist mit einfacher Elementarschulbildung vorlieb nehmen müssen – die Universalität der Vernunft scheint ihre Grenzen zu haben (vgl. ebd., S. 64).

Mit dem *iii) Neuhumanismus und deutschen Idealismus* hebt eine Periode an, die Vernunft durch Bildung wieder grenzenlos allen zugänglich machen will. Ideengeschichtlich verdeutlicht Heydorn den Bruch mit der Aufklärungspädagogik etwa am Kant-Schüler Reinhold Bernhard Jachmann und später Wilhelm von Humboldt (vgl. ebd., S. 82 ff.).

Diesen Bruch sieht Heydorn als Konsequenz der empfundenen Aussichtslosigkeit der damaligen Brauchbarkeitserziehung in ihrer schulischen Institutionalisierung. Wahre Menschenbildung, Allgemeinbildung, sollte an die Stelle beruflicher Ausbildung treten, Griechischunterricht sollte auch dem ärmsten Tagelöhnerkind zugänglich sein (vgl. ebd., S. 83 ff.). Hiermit ist zugleich der Rückgriff auf das antike Griechentum

angedeutet, der zum unmittelbaren Leben eine bildende Distanz schaffen sollte. Es fehlen dem Neuhumanismus jedoch die realen gesellschaftlichen Anknüpfungspunkte für die Verwirklichung universeller Vernunft, seine Forderungen bleiben Hoffnungen, die sich als Bildung nun immer mehr „in einem imaginären Reich des Gedankens“ (ebd., S. 88) niederschlagen. Der Rückzug in dieses Gedankenreich nun ermöglicht es, Bildung als die Verteidigung des Menschen gegen die Gesellschaft zu denken. Schon bald nach den revolutionären Ansätzen Humboldts sei jedoch nicht mehr viel übrig von universeller Menschenbildung (vgl. ebd., S. 109 ff.). Stattdessen werde der Bildungsbegriff nun selbst gespalten: „Bewusstseinsbildung für die Herrschenden, Symbole der Herrschaft für die Beherrschten“ (ebd., S. 111). Die Herrschaft erkennt zunehmend die gesellschaftliche Relevanz von Bildung und vereinnahmt sie unter dem Deckmantel der Vernunft für ihre eigene Verewigung (vgl. ebd., S. 99). Aus dem Versuch individueller Mündigkeit durch Bewusstseinsbildung an den Humaniora wird das Leiden an der nun aufgedeckten, aber unveränderten Realität, ein Leiden an Entfremdung mit selbstzerstörerischer Tendenz, die sich etwa im Rauschgiftkonsum niederschlägt (vgl. Heydorn 2004f/1972, S. 74 ff.).

Die nun folgende Periode der *iv) Industriellen Revolution* bringt für Heydorn ideengeschichtlich die Synthese von Materialismus und Idealismus, vertreten durch Karl Marx, zu voller Reife (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 120 ff.)

Von Kant, der im empirischen Staat eben noch nicht die Vernunft verwirklicht sah, über Fichte, der den Staat als Übergangsphänomen absolut setzte, auf dass er sich sodann selbst überwinde und Humboldt, der anstelle der Fichte'schen Verklammerung von Denken und Arbeiten die Bildung explizit von der Ökonomie trenne, führt Heydorns Verbindung zu Hegel und schließlich zu Marx (vgl. Benner; Brüggemeyer; Göstemeyer 2009, S. 22 ff.).

Hatte die Aufklärungspädagogik die Arbeit über das Bewusstsein gestellt, so entfalte Hegel die Synthese beider zunächst begrifflich, indem er Geschichte als widersprüchlichen, aber fortschreitenden Gang des Geistes verstehe (vgl. ebd., S. 25), den Marx dann gewissermaßen materialistisch gewendet auf die Füße stelle (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 122.).

Ausgelöst werde diese Wendung nicht zuletzt durch die Entwicklung menschlicher Arbeit in der Industriellen Revolution. Jetzt nämlich werde auch im Bereich der Pro-

duktion, im Sein, möglich, was zunächst nur im Bewusstsein denkbar war: Wahre Universalität des Menschen, Freiheit im doppelten Sinne – im materiellen, weil die ungeheuren Produktivkräfte allen Menschen eine sorgenfreie materielle Reproduktion sichern könnten und geistig, weil die Menschen nun, frei von existenzieller Bedrohung, perspektivisch zur freien Entfaltung fähig wären (vgl. ebd., S. 125 ff.). Gleichzeitig sei die Entfremdung in der Gesellschaft nie zuvor so groß gewesen: „Das Proletariat ist die Universalität des Leidens. Erst über die Universalität des Leidens wird Leiden universell aufhebbar“ (ebd., S. 133). Gerade weil also, so Heydorn im Nachvollzug von Marx, das Proletariat, eine so große Masse an Menschen der damaligen Zeit, im Vergleich mit dem real möglichen Wohlstand und Wohlergehen so depriviert sei, liege die Erkenntnis der Möglichkeit und die entsprechende „umfassende Befreiung“ (ebd., S. 132) nahe. Laut Heydorn sind „mit der Marxschen Bildungstheorie alle Kategorien entwickelt, um das Verhältnis von Bildung und Herrschaft aufzudecken“ (ebd., S. 149).

Sind für Heydorn mit Marx nun „alle Zugänge aufgegraben“ (ebd., S. 151), liegt das Mosaik nun offen, so folgen für ihn seither nur *v) Verfallsperioden* menschlichen Bewusstseins (vgl. ebd., S. 151 ff.).

Zunächst schaffe es die Arbeiterklasse nicht, ihre historische Möglichkeit zu ergreifen, die Revolution misslingt (vgl. ebd., S. 154 f.). Eine folgenreiche Veränderung des Staatscharakters bewirke eine konsequente und doch mehr oder weniger verdeckte Instrumentalisierung der Bildung für die Erhaltung der Herrschaft.

An den Reichsschulkonferenzen von 1890 und 1900 zeigt Heydorn deutlich das sich wandelnde Verständnis. Schon zuvor hatte sich die Herrschaft mit der aufkommenden Industrie und dem Bildungsrealismus verbündet, jedoch nicht, um ihrer eigenen Abschaffung entsprechend der zuvor entfalteten Synthese Vorschub zu leisten, sondern im Gegenteil ihre Erhaltung zu sichern. Die Forderung nach naturwissenschaftlich orientierter Bildung zugunsten humanistischer schlägt sich Heydorn zufolge im Unterricht und in der Lehrerbildung zunächst vor allem in Volksschulen für die unteren Klassen und Mittelschulen für den Mittelstand nieder. Mit meritokratischen Aufstiegsmöglichkeiten bereitet die Herrschaft ihre Zukunft vor: „Der Proletarier kann Kleinbürger, Mittelständler werden.“ (ebd., S. 167). Der Fortschritt werde somit der Herrschaft Untertan, Konkurrenz trete perspektivisch an die Stelle kollektiver So-

lidarität. Im Angesicht des durch den Produktionsstand ausgelösten Imperialismus werde folgerichtig die klassische Bildung der Gymnasien als Gefahr für die Nation erkannt. Der deutsche Kaiser forderte 1890: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“ (o.V. 1972, S. 72). Dafür bedürfe es praktischer Bildung für das unmittelbare Leben. Diese Geringschätzung der humanistischen Bildung, die gerade in der Distanz zum Gegebenen bewusste Perspektiven und Kritik entwickeln half, weise laut Heydorn zudem bereits in Richtung Faschismus durch eine gefährliche Verbindung von Sozialdarwinismus und technischer Rationalität mit völkischem Gedankengut (vgl. ebd., S. 176 ff.).

Die nächste Verfallsperiode ist überschrieben mit „*Fluchtversuche*“ (ebd., S. 196). Heydorn zeigt hier auf, in wie fern die Reformpädagogik, die eigentlich gegen die aufdringliche Vereinnahmung der Bildung durch den Staat antritt, dieser doch in die Hände spielt (vgl. ebd., S. 196 ff.).

Bildungstheoretisch werde sich hierbei insbesondere auf Rousseau bezogen, im Zentrum stehe der Naturbegriff. Die angebliche Rückbesinnung auf die Ursprünge gehe einher mit einer außerordentlichen Bedeutung der Kindheit: „Damit wird das Kind zur Norm aller Bildungstheorie“ (ebd., S. 200). Mit der Abkehr von der bedrückenden technischen Rationalität und der Hinwendung zu ihrem vermeintlichen Gegenteil, der unverdorbenen Natur, wende sich die Reformpädagogik, von Ausnahmen abgesehen, in letzter Konsequenz gegen Bewusstwerdung überhaupt, weil und in so fern sie die Geschichtlichkeit der vorgefundenen 'Natur' ausblendet (vgl. ebd., S. 198). An Langbehn macht Heydorn die gefährliche Verbindung dieser quasimagischen Kindernatur mit völkischem Gedanken über die Verknüpfung mit körperlichen Kategorien wie Blut und Gesundheit deutlich (vgl. ebd., S. 200 f.). Intuition, Triebe und Kräfte spicken die Sprache der Bewegung, die die gesellschaftlichen Klassengegensätze verschleiert. Der Arbeitsbegriff orientiere sich an vorindustriellem Handwerk und Ackerbau und könne sich somit nicht kritisch der industriellen Wirklichkeit verbinden, vor der er sich verstecke (vgl. ebd., S. 213 f.).

Die letzte Verfallsperiode, die Heydorn analysiert, ist *die Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre*. Überschrieben mit „Ungleichheit für alle“ (ebd., S. 244), besteht das Kapitel wesentlich aus einer weitreichenden Kritik an der damaligen Gesamtschulplanung.

Die wirtschaftliche Krise im Deutschland der frühen 1960er Jahre, gepaart mit „Anzeichen eines Aufstandes“ (ebd., S. 246), so argumentiert Heydorn, geben Anlass zu einer noch „rationellere[n] industriellen Mobilisierung“ (ebd.): „Aufgabe der Bildungsinstitutionen war es, die Entwicklung der Produktivkräfte bei gleichzeitiger Paralyse des Bewusstseins voranzutreiben; sie genügten dieser Aufgabe nicht mehr“ (ebd., S. 246 f.). Die Gesamtschule, in ihrer ursprünglichen, emanzipatorischen Idee bis auf Comenius zurückreichend, solle diesem Zweck dienen. Die Herrschaft selbst stelle sich damit an die Spitze des Fortschritts und der Chancengerechtigkeit, allerdings nur, um dadurch eine effizientere Selektion und Differenzierung im Sinne ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Dadurch, dass der gesellschaftliche Aufstieg der unteren Schichten bis ins mittlere Management nun eine realistische Aussicht sei, werde die Perspektive auf echten, humanen Fortschritt verdunkelt (vgl. ebd., S. 249 ff.). Unter diesen neuen bzw. verschärften Bedingungen des Aufstiegs durch Bildung müsste jedoch die Herrschaft, so die logische Konsequenz, um ihre Aufhebung oder Ablösung durch Bildungsaufsteiger fürchten. Dass das eben nicht passiert, sichere diese mit dem „Sonderaufstieg über Harvard und Princeton“ (ebd., S. 249) ab, also einer Elitenbildung außerhalb des normalen Rahmens.

Besonderes Merkmal dieser Periode ist für Heydorn zudem die Entkoppelung von Produktion und Bewusstsein: Gingen Produktions- und Geistesverfall in früheren Gesellschaften Hand in Hand, so sei nun ein Geistesverfall bei gleichzeitigem Produktionswachstum zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 253). Es gelte, funktional bezogenes Abstraktionsvermögen für die gestiegenen wirtschaftlichen Bedarfe an Fachkräften zu entwickeln, es aber stets partiell und praxisbezogen zu vermitteln, um die drohende Bewusstseinsbildung zu verhindern (vgl. ebd., S. 257 ff.).

Wissenschaftstheoretisch sei der Neopositivismus bestimmend, der sich im behavioristischen Vokabular der Reformpapiere niederschläge, nämlich in der Form eines Ausgeliefertseins an blinde Naturprozesse, sorgsam in Quantitäten anzugeben (vgl. ebd., S. 264 ff.). Dementsprechend sei auch die Gesamtschule konzipiert, die ihre Einheit in einer Verwissenschaftlichung suche und literarische Bildung als Relikt elitären Standesdünkels geringschätze. Sarkastisch formuliert Heydorn hierzu: „Ein demokratischer Vorgang; was früher nur die oberen Zehntausend lesen durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle.“ (ebd., S. 270 f.). Gerade die Huma-

niora mit ihrer klassischen Bildung hatten für Heydorn aber rationale Selbstverständigung über die Distanz zum Gegebenen ermöglicht, hatten Aufstände hervorgerufen; ihr Wegfall bedeutet somit für ihn einen Kniefall vor dem Bestehenden (vgl. ebd., S. 271 f.).

Trotz dieser scheinbaren Aussichtslosigkeit, der allgegenwärtigen Tendenz zur Weltflucht, illustriert durch Rauschgiftkonsum und Neurose, sieht Heydorn Potenzial in der Ausbildung von (zunächst partieller, funktionaler) Rationalität, die für die Sicherung wirtschaftlichen Wachstums die Herrschaft den Beherrschten zugestehen müsse: „Wo Rationalität ist, ist auch Negation, die Möglichkeit einer Negation. Die Möglichkeit einer großen Bezweiflung. Sie muss entbunden werden“ (ebd., S. 281).

Die *Aussicht*, die Heydorn schließlich entfaltet, liegt für ihn im Lehrer bzw. in der Lehrerin (vgl. ebd., S. 282 ff.). Der Lehrer, so stellt er bereits in einem Aufsatz von 1967 fest, sei ein konkretes Gegenüber mit der Möglichkeit, trotz aller gesellschaftlichen Widersprüche, die sich in der Institution Schule niederschlagen, „als Bekunder des menschlichen Glaubens an den Menschen“ (Heydorn 2004b/1967, S. 38) zu handeln. So bezeuge er inmitten der Entfremdung den Glauben an eine bessere Welt, an eine Wahrheit, die es noch zu suchen gelte und werde somit zum Anlass von Bewusstwerdung, nicht zuletzt in Kontinuität zu Sokrates. Die Frage nach der Wahrheit nämlich sei für Bildung konstitutiv (vgl. ebd., S. 38 f.).

Die Suche nach Perspektiven, so wurde deutlich, ist zentral in Heydorns Werken: Im Widerspruchsbuch liegt der Fokus auf Bewusstwerdung der geschichtlichen Widersprüche von Bildung und ihrer Institutionalisierung in Richtung ihrer Überwindung, in der Neufassung ist der Gedanke der Synthese materieller und formaler Bildung, von konkreter Auseinandersetzung mit dem Gegebenen und dessen abstrakter Überschreitung im Denken, zentral (vgl. Heydorn 2004f/1972, S. 140 ff.). "Es ist die antizipatorische Qualität, die Bildung durch keine Soziologie ersetzbar macht; an diesem ihr eigenen Charakter muss unerbittlich festgehalten werden" (ebd., S. 143). Eine konkrete Bestimmung bleibt jedoch aus. Das muss sie konsequenterweise auch, wenn Bildung nicht zurückfallen soll in Erziehung, die der Bildung eigentlich historisch und biografisch vorausgeht und dem Menschen verhängt wird (vgl. Heydorn 2004d/1969, S. 181). Bildung nach Heydorn muss stets offen bleiben, wenn sie nicht zur Herrschaftsstabilisierung instrumentalisiert sein soll. Dennoch ist das Ziel klar:

„In der Bildungsinstitution kann der Widerspruch eine Zuspitzung erfahren, an der die Institution als Herrschaftsverfassung schließlich zerbricht. Es ist dies das Ziel, das über Ausbeutungsfreiheit hinausweist auf *Aufhebung aller Unterdrückung* [Hervorh., T.S.].“ (Heydorn 2004f/1972, S. 144)

Heydorns Bildungstheorie liefert keine konkrete Gesellschaftsutopie, sondern konzipiert Bildung als eine „Gegengesellschaft, um über sie neues Land zu finden“ (ebd.), „denn niemand kann aus der Gesellschaft aussteigen, die Antithese will aus ihrem Leibe entwickelt sein“ (ebd., S. 115). Die durch Unterdrückung und Bewusstseinsparalysierung gekennzeichnete Gegenwart kann demzufolge nicht einfach durch eine sofortige Revolution in die bessere Zukunft versetzt werden, sondern vielmehr stehen wir in der Verantwortung, das menschlichere Leben der erhofften Zukunft bereits in der unmenschlichen Gegenwart zu repräsentieren und dadurch den Weg aus ihr heraus zu bahnen (vgl. ebd., S. 144).

Sind nun wesentliche Eckpunkte von Heydorns Bildungstheorie umrissen, so gilt es zunächst, diese versuchsweise kurz und überblicksartig zusammenzufassen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Herrschaft in der Institution der Universität wird sich die Theorie Heydorns sodann einigen kritischen Fragen und Revisionen stellen müssen.

2.1.2 Zwischenfazit: Heydorns Bildungsbegriff

Bildung ist bei Heydorn ein spannungsreicher Begriff. Über die Menschheitsgeschichte hinweg versteht er Bildung als den Versuch des Menschen, „von sich Besitz [zu ergreifen, T.S.]“ (ebd., S. 143), also Mündigkeit zu erlangen. Mit und durch Bildung entfaltet sich Vernunft zwischen den Polen rationaler Naturbewältigung über Arbeit (materiale Bildung) und der Überschreitung des je konkret und materiell Gegebenen durch Distanznahme im Geiste. Sie schwebt damit stets in der Gefahr der Vereinseitigung zugunsten einer der beiden historisch sich ausdifferenzierenden Pole und der damit verbundenen Perversion. Über den Bedeutungszuwachs der Bildung im Verlauf der Geschichte des Bürgertums hat die Herrschaft, verstanden als die unhinterfragte Verfügung (einiger) Menschen über (viele) Menschen, Bildung zunehmend als Instrument ihrer eigenen Verfestigung erkannt und durch umfassende Institutionalisierung das Aufkommen eines kritischen Bewusstseins im Sinne einer Herrschaftsfreiheit zu paralysieren versucht (vgl. Heydorn 2004e/1970). Dennoch bleibt die Möglichkeit der Bildung selbst in der äußersten Entfremdung bestehen,

nicht zuletzt auch deshalb, weil die Herrschaft, um sich zu erhalten, in ihren 'Untertanen' immer größere partielle Rationalität heranbilden muss, mithin die Möglichkeit, dass diese partielle zur universellen Rationalität, also der Entdeckung der Menschheit als Gattung von Gleichen, umschlägt (vgl. ebd., S. 280). In diesem Sinne ist Bildung bei Heydorn das Bindeglied zwischen individueller Biografie und kollektiver Menschheitsgeschichte. Im Durchlaufen und Nachvollziehen der historischen Widersprüche im eigenen Leben werden dann auch Zukunftsperspektiven erkennbar. Als Gegengesellschaft schon im Hier und Jetzt die bessere Zukunft als Hoffnung im Leben zu zeigen, ist die geschichtsbewusste Alternative zur Sofortrevolution und zentrale Tätigkeit des Lehrers in sokratischer Tradition, somit möglicher Anlass umfassender, kritischer Bewusstseinsbildung in Einheit von Theorie und Praxis (vgl. ebd., S. 8 ff.). Die dafür notwendige kritische Distanz zum Gegebenen liefert die Geschichte einschließlich deren Literatur, die nötige Nähe für die Wirksamkeit verschafft die kritische Analyse der Gegenwart vor diesem Hintergrund.

Carsten Bünger verdeutlicht in seinem Artikel über „Emanzipation im Widerspruch“ (Bünger 2009, S. 171) eingängig wesentliche Spannungsverhältnisse im Heydornschen Bildungsbegriff. Im Spannungsfeld von „*Freiheit und Geschichte* [Hervorhebung, T.S.]“ (ebd., S. 173) möchte Heydorn, Bünger zufolge, dem Ausgeliefertsein an eine notwendige Geschichte die Möglichkeit der Freiheit entgegenhalten, die im Geiste und der Wirklichkeit immer schon vorhanden ist. Allerdings sei diese Möglichkeit ihrerseits an eine Analyse des geschichtlich Gewordenen gebunden (vgl. ebd., S. 174).

Weiterhin stehe Heydorns Bildungsbegriff im Spannungsverhältnis zwischen „*Spontaneität und Reflexion* [Hervorhebung, T.S.]“ (ebd., S. 175). Breche mit der Spontaneität Freiheit in das Gewohnte ein und ermögliche damit Emanzipation, wie etwa in der Studentenbewegung der 1960er Jahre, so sei für Heydorn deren reflexive Einholung unerlässlich, wenn Spontaneität nicht in Irrationalität abgleiten soll (vgl. ebd., S. 176).

Mit der Gegenüberstellung von „*Universalität und Individualität* [Hervorhebung, T.S.]“ (ebd., S. 177) macht Bünger sichtbar, dass Emanzipation zwar auf das Ganze gerichtet, aber dennoch antitotalitär sei im Sinne einer Freiheit und damit auch Verantwortung jedes Einzelnen: „Doch entziehen sich Individualität und damit das humane Allgemeine jeder positiven Fassung und rationalen Einholung“ (ebd., S.

179). Emanzipatorische Praxis müsse somit notwendig unter dem Verdacht des Irrtums stehen und sei stets revisionsbedürftig (vgl. ebd.).

Im Widerspruch von „*Bildung und Herrschaft* [Hervorhebung, T.S.]“ (ebd., S. 179) sei Bildung nun der potenziell emanzipatorische Austragungsort der drei zuvor genannten Spannungsverhältnisse über deren Bewusstwerdung. Zudem aber stehe diese in der ständigen Gefahr der Vereinnahmung durch unterdrückende Herrschaft im Kontext auch der materiellen Bedingungen einer Gesellschaft. Dennoch hebt Bürger hervor, dass Bildung und Herrschaft nicht einfach zwei sich per se ausschließende Begriffe seien, sondern zwei Gegensätze dialektischer Vermittlung darstellen. Wie zuvor bereits an der griechischen Antike verdeutlicht, steht Bildung der Herrschaft zwar gegenüber, verdankt sich ihr aber gleichermaßen (vgl. ebd., S. 179 ff.).

2.2 Der Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft an der Universität – Kritik und Revisionen Heydorns

Wie Carsten Bürger, so stellt auch Peter Euler in seinem Artikel über Heydorns Bildungstheorie klar heraus: Der richtig verstandene Heydorn muss sich angesichts der veränderten Gesellschaft einschließlich ihrer Bildungsinstitutionen selber der Revision unterziehen lassen (vgl. Euler 2009, S. 52). Nachdem Heydorns Leben 1974 mit nur 58 Jahren durch ein Herzversagen beendet wurde, sind inzwischen über 40 Jahre vergangen. Die folgenden Überlegungen sollen helfen, Heydorns Theorie kritisch zu aktualisieren.

2.2.1 Universität und Herrschaft

Versteht man Universität als Bildungsinstitution, so muss sie nach Heydorn wie jede Institution gewissermaßen als Konkretisierung von Herrschaft gelten: „Mit ihr [Bildungsinstitution] sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen; mit ihrer Bildungstheorie enthüllt sie dieses Bedürfnis, gibt sie ihr Wesen preis“ (Heydorn 2004i/1974, S. 260). Die universitäre Bildung jedoch findet bei Heydorn im Gegensatz zur schulischen deutlich weniger Beachtung³. Ein möglicher Grund dafür lässt sich aus seiner Theorie gewinnen: Die Universität ist zu Heydorns Lebzeiten zwar durchaus im Wachstum begriffen, ja entwickelt sich zur Masseninstitution (vgl. Neave 2010, S. 54), erfasst aber dennoch bei weitem nicht so viele Menschen wie die

³ Auch die außerschulische Jugendbildung wird von Heydorn fast vollständig ausgeklammert. Emanzipatorische Bildung erscheint somit allein auf die Schule begrenzt. Dies ist m.E. eine der größten Leerstellen in Heydorns Theorie.

Schule, ist nicht in gleicher Weise 'universell' und deshalb für emanzipatorische Bildung aller Menschen höchstens indirekt etwa über die Lehrerbildung interessant (vgl. Heydorn 2004a/1964). Außerdem ist nicht zu vergessen, dass die Universitäten vergangener und gegenwärtiger Zeit nicht selten als Institutionen der Elitenbildung gelten. Formale Bildung als Loslösung von sinnlicher Verhaftung wird so im Dienste des Bildungsaufstiegs leicht ihres emanzipatorischen Potenzials beraubt (vgl. Bernhard; Schillings 2014, S. 160 ff.).

Andererseits war Heydorn sich eben dieses Potenzials durchaus bewusst, wenn er für die Universität den Bezug der Humaniora auf die 'realen Dinge' und der Naturwissenschaften auf ihr historisches Gewordensein mit äußerstem Nachdruck einfordert. Andernfalls werden laut ihm letztere zum „Vollzugsorgan der polit-ökonomischen Macht“ (Heydorn 2004c/1968, S. 108) und erstere „zum Inbegriff einer verlorenen, zutiefst illusionären Rebellion“ (ebd.). Auch in der Universität schlagen sich die Widersprüche von Bildung und Herrschaft nieder.

Von der Schule als im Dienste der Herrschaft stehende Institution zu sprechen, mag einleuchten, wenn man ihre Selektionsfunktion betrachtet. Allein die Dreigliedrigkeit der Bildungswege nach der gemeinsamen Grundschule in den meisten Bundesländern (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zeugt von deren Ausrichtung am gesellschaftlichen Bedürfnis der Verteilung von Menschen auf verschieden qualifizierte (und angesehene) berufliche Positionen. Daran wird offensichtlich, dass es auch bei sogenannten allgemein bildenden Schulabschlüssen nicht allein um Allgemeinbildung geht, sondern eben auch um die Verortung der Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft, nicht (allein) nach deren Interesse, sondern ebenso nach dem Maßstab ihrer schulischen Leistung. Da in Europa die Universität trotz Ausnahmen im Regelfall einen höheren Schulabschluss (Abitur, Baccalaureat, GCE, Maturité etc.) zur Zugangsvoraussetzung hat (vgl. Halsey 2010, S. 200), reiht sie sich zunächst in diesen Selektionsmechanismus ein. Der europaweit inzwischen gängige Bachelorabschluss gilt etwa nach dem deutschen Hochschulrahmengesetz (§ 19) sodann als erster berufsqualifizierender Abschluss nach einer entsprechenden Prüfung - Selektion findet sowohl beim Zugang zu als auch beim Abgang von der Universität statt.

Ist die Universität damit an ihren beiden 'Enden' also gewissermaßen von Herrschaft durchzogen, so ist noch nichts über das 'Dazwischen' ausgesagt. In der historischen Analyse werden diese Themen noch konkreter zu betrachten sein. Um an dieser

Stelle weitere theoretische Überlegungen zu ermöglichen, erfordert jedoch m. E. der Herrschaftsbegriff eine genauere Klärung.

Wenn bei Heydorn Herrschaft als Unterdrückung, als Verfügung von Menschen über Menschen, als unbeendeter Schmerz recht weit gefasst wird, dann folgt daraus, dass grundsätzlich jede Herrschaft in diesem Sinne menschenfeindlich und verwerflich ist. Dass es aber auch legitime Herrschaft geben könnte, ist ein Gedanke, den letztlich auch Heydorn in zweifacher Form einer Herrschaft des Menschen über die Natur und einer Herrschaft des Bewusstseins (oder vielleicht auch des Argumentes) über die menschlichen Irrationalitäten mit seiner Theorie impliziert. Nun gehören Bewusstsein oder Vernunft im Heydornschen Sinne nicht einem einzelnen Menschen allein an, sondern (potenziell) der Gattung Mensch, sie sind universell. Wenn Heydorn auch nicht viel und systematisch über Demokratie spricht, so wird in der folgenden Aussage doch deutlich, dass diese Form der Herrschaft auch für ihn das Ziel sein müsste. Er redet in diesem Kontext über die Bedeutung des menschlichen Zeugnisses von möglicher Freiheit in einer entfremdeten Gesellschaft:

„Mit seiner [des 'confessors', des Hoffnung Bezeugenden; T.S.]
Eliminierung verschwindet zugleich die Demokratie, die sich historisch
in der Wiederentdeckung des Wahrheitsverhältnisses über den einzelnen
gründet und die weltliche Form des allgemeinen Priestertums darstellt.“
(Heydorn 2004b/1967, S. 19)

Der Unterschied zwischen Unterdrückung und Demokratie wirft die Fragen nach der Personalisierung und der Legitimität auf – wer herrscht über wen oder was und auf welcher Grundlage? Auch eine gewisse Asymmetrie scheint dabei angedeutet zu sein.

Laut Hartmut Aden ist es zweifellos eine Leistung des bis auf Max Weber zurückgehenden modernen Herrschaftsbegriffs, das Bewusstsein hierfür zu schärfen (vgl. Aden 2004, S. 10 f.). Max Weber definiert Herrschaft als einen soziologischen Grundbegriff in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ von 1922 wie folgt: „Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“ (Weber 1922, S. 28). Auch wenn dieser Begriff es erlaube, ein breites Spektrum an Phänomenen von der staatlichen bis hin zur zwischenmenschlichen Ebene zu analysieren, so Aden, werde er zunehmend durch international anschlussfähigere Begriffe wie Governance oder Steuerung abgelöst. Herrschaft werde zudem unübersichtlicher, etwa im Kontext globaler ökonomischer

und militärischer Asymmetrien, und vermittelter – das Wegfallen der Todesstrafe in vielen Ländern gehe einher mit subtileren Formen der Herrschaftserhaltung als Sicherung der Ordnung, beispielsweise durch Videoüberwachung im öffentlichen Raum (vgl. Aden 2004, S. 15 ff.). Gerade das jedoch begründe die Notwendigkeit einer Wiederbelebung kritischer Herrschaftsanalyse (vgl. ebd., S. 20 f.).

Otwin Massing bringt in historischer Sicht die Ausdifferenzierung und Entwicklung von Herrschaft explizit mit ökonomischer Rationalisierung in Verbindung – vom Hausherrn über den Landesherrn zum Fabrikherrn. So verstanden, gehe Herrschaft immer mit der Asymmetrie der Verfügung einiger weniger über viele einher (vgl. Massing 2004, S. 25 ff.). Herrschaft automatisch mit politischer Herrschaft gleichzusetzen, blende dagegen einerseits die Geschichte aus, denn Herrschaft beginne erst im späten Mittelalter sich in staatlichen Formen zu verdichten. Andererseits verstelle diese Ineinssetzung auch den Blick auf überstaatliche Asymmetrien, die von bestimmten Interessengruppen, beispielsweise von Anteilseignern großer Unternehmen, im Blick auf ihren ökonomischen Vorteil genutzt werden (vgl. ebd., S. 29 ff.).

In explizit pädagogischer Wendung begreift auch Helmut Richter Herrschaft nicht als Phänomen, das auf die Staatsebene beschränkt ist (wenngleich doch im weiteren Sinne politisch), sondern idealerweise in Form einer Herrschaft des besseren, im Sinne von vernünftigeren, Argumentes, die ebenso für die alltägliche zwischenmenschliche Kommunikation und wesentlich auch für die Pädagogik von Belang ist (vgl. Richter 1998, S. 43 ff.). Theoretische Grundlage hierfür bietet ihm Jürgen Habermas, der mit seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981) eine Gesellschaftstheorie auf der Grundlage von kommunikativer Rationalität entwickelt. Eine der Kernaussagen dieser Theorie besteht in der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in die Sphären Lebenswelt und (das daraus historisch sich ausgliedernde) System (vgl. ebd., Bd. 2, S. 229 ff.) im Zuge der Bewusstseinsgeschichte des Menschen und der darin sich ausdifferenzierenden Weltbezüge (vgl. Honneth 2006, S. 189 f.). Während die *freie* symbolische Reproduktion des Menschen in der Lebenswelt sich über verständigungsorientiertes Handeln vollziehe, besorge das kommunikativ entlastete System die *notwendige* materielle Reproduktion durch zweckrationales, funktionales Handeln über die Medien Macht und Geld (vgl. Habermas 1981, Bd. 2, S. 271 f.). Habermas' Kritik an der modernen Gesellschaft ist auf dieser Grundlage nicht eine gegen das zweckrationale Handeln überhaupt, son-

dem vor allem gegen das Eindringen dieses Handelns vom System in die eigentlich kommunikativ strukturierte Lebenswelt – statt des besseren Argumentes im herrschaftsfreien Diskurs bringen dort dann zunehmend Macht und Geld die Entscheidung und mit sich den Verlust von Sinn und Freiheit (vgl. ebd., Bd. 2, S. 447 ff.). Statt des Argumentes und der vom Anspruch her universellen Vernunft beherrschen dann Partikularinteressen die Menschen.

Richter nun sieht vor diesem Hintergrund folgenden Ausweg: Der erkannten Gefahr der Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative (Macht und Geld) sei allein mit einer radikalen Demokratie als Lebensform und in kommunaler Verortung zu begegnen, die ihr Forderungsprofil in der Institution des Vereins im sogenannten pädagogischen Diskurs (vgl. Richter 1998, S. 60 ff.) als „*freiwillige angeleitete Selbstreflexion* auf der Basis *wechselseitig unterstellter Mündigkeit*“ (ebd., S. 69) bildet. Als perspektivische Verbindung von Arbeit und Interaktion auf kommunaler Ebene und vor dem Hintergrund einer Gleichgewichtsökonomie bietet diese Theorie durchaus eine konkrete Utopie eines weniger entfremdeten, demokratischeren Lebens an (vgl. ebd., S. 187 ff.).

Vor diesem Hintergrund ist ein differenzierteres Verständnis von Herrschaft an der Universität möglich. Gilt für Heydorn zunächst jede Institution als Konkretisierung unterdrückender Herrschaft, so erlauben Richters Ausführungen Institutionen unter der Herrschaft von Macht und Geld oder auch Partikularinteressen von solchen zu unterscheiden, in denen Demokratie im Habermasschen Sinne praktiziert wird, nämlich so, „dass sich die einzelnen *Adressaten* der Rechtsnormen [bzw. Entscheidungen; T.S.] zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige *Urheber* dieser Normen verstehen dürfen“ (Habermas 1992, S. 52).

Welcher Seite nun ist die Universität zuzuordnen; ist sie Institution der Lebenswelt oder des Systems? Ohne die noch zu leistenden historischen Analysen vorwegnehmen zu wollen, scheint die Universität in ihrer ökonomischen Funktion der Ausbildung von Fachkräften einerseits dem System zuzuordnen zu sein. Andererseits kann man die von Rüegg konstatierte Wahrheitssuche (Rüegg 1994, S. 158) problemlos der Lebenswelt und der symbolischen Reproduktion unterordnen. Der Lehrer in sokratischer Tradition könnte ein Hochschullehrer sein. Nimmt Universität also eine Zwischenstellung zwischen System und Lebenswelt ein? Möglich wäre auch, dass sie eine eigentlich lebensweltliche Institution ist, die unter der Kolonialisierung

durch das System zu leiden hat. An dieser Stelle kann noch keine Antwort auf diese Fragen gegeben werden. Vielmehr sind die bisherigen Ausführungen zunächst als Sensibilisierung für die geschichtliche Analyse zu verstehen. Diese Absicht liegt auch der nun anschließenden systematischen Beschäftigung mit dem Begriff der Prüfung im Kontext der Universität zu Grunde, die sodann gewissermaßen den Übergang zu methodologischen Fragestellungen bilden wird.

2.2.2 Prüfungen als Herrschaft? – theoretische Eckpunkte

Während Forschung und Lehre, die Kernbereiche der Humboldt'schen Universität, durchaus der symbolischen Reproduktion zugeordnet werden können, scheint die Prüfung auf den ersten Blick ganz klar der materiellen Reproduktion, dem System zu dienen.

An dieser Stelle können zunächst nur einige allgemeinere Überlegungen zu Prüfungen Erwähnung finden, die die Komplexität dieses Themas andeuten, ohne Antworten auf das konkrete Verhältnis in der Universität geben zu können.

Es besteht ein bemerkenswertes Ungleichgewicht zwischen der enormen Menge an Literatur, die sich pragmatisch mit der Konzeption und Durchführung von oder auch mit der Vorbereitung auf Prüfungen beschäftigt und derjenigen, die sich mit der theoretischen Erfassung und kritischen Einholung von Prüfungen befasst. Letztere lassen sich nach meinen Recherchen an wenigen Händen abzählen, zumal ein großer Teil dieser Veröffentlichungen aus den Zeiten der Studentenbewegung zu sein scheinen (vgl. etwa Schütz 1969, Eckstein 1971, Kvale 1972), während aktuellere Literatur äußerst rar gesät ist. Prüfungen scheinen weitgehend eine Selbstverständlichkeit in unserem Leben zu sein, allenfalls sei noch über das 'Wie' und das 'Was' zu reden. Nach dem 'Warum' fragen eher rhetorisch noch durch Prüfungsvorbereitungen geplagte Schüler oder Studenten. Sebastian Walzik zählt den Prüfungsstress gar als wünschenswerte Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt unter die Vorteile von Prüfungen, neben der Motivation, Leistungsbestätigung, Feedback für beide Seiten und Qualitätssicherung (vgl. Walzik 2012, S. 13 f.).

Der amerikanische Anthropologe F. Allan Hanson dagegen erfasst die Tendenz zu einem rundum geprüften Leben und seinen Folgen für uns und unser Zusammenleben kritisch bereits zu Beginn der 1990er Jahre in seinem Werk „Testing testing – social consequences of the examined life“ (Hanson 1994) für die US-amerikanische Gesellschaft. Zwei Kernergebnisse seiner ausführlichen Analysen bestehen darin,

dass (1) Prüfungen nicht nur messen, was ohnehin vorhanden ist, sondern das zu Prüfende wesentlich erst mit hervorbringen und (2) dass Prüfungen im Anschluss an Foucault (vgl. Foucault 1992) als Mittel der Überwachung und Kontrolle des Individuums und somit als „disciplinary technology of power“ (Hanson 1994, S. 284), als 'Disziplinartechniken der Macht', dienen. In historisch-systematischer Analyse verfolgt Hanson zwei Gruppen von Prüfungen: die sogenannten „authenticity tests“ (ebd., S. 23), Echtheitsprüfungen, und „qualifying tests“ (ebd., S. 184), Eignungsprüfungen. Während die Echtheitsprüfungen in vorindustriellen Zeiten überwiegen, komme den Eignungsprüfungen in modernen Gesellschaften eine weitaus größere quantitative und qualitative Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 20). Eine allgemeine Definition von Prüfungen (tests) nach Hanson lautet wie folgt:

„[A] test is a representational technique applied by an agency to an individual with the intention of gathering information.“ (Hanson 1994, S. 19)

Darin stecken einige Implikationen, die es zu erläutern gilt. Die Intention, Informationen zu gewinnen, ist zunächst die *notwendige Bedingung*. Allerdings ist nicht jede Art der Informationsgewinnung als Test bzw. Prüfung zu bezeichnen. Die bloße Frage nach dem Alter einer Person diene zum Beispiel der Informationsgewinnung, ohne dass wir sagen würden, die fragende Person hätte die befragte geprüft (vgl. ebd., S. 18). Als *hinreichende Bedingung* nimmt daher die Repräsentation eine wichtige Rolle ein. Die Zielinformation und das Testergebnis müssen sich unterscheiden, so Hanson (vgl. ebd.). So geht es beim Intelligenztest auch nicht eigentlich um die Information, wie gut eine Person die einzelnen Fragen beantworten kann, sondern darum, wie intelligent diese Person ist; in gleicher Weise ging es in mittelalterlichen Hexenprüfungen nicht zentral darum, ob die verdächtige Person schwimmt oder sinkt, sondern das Schwimmen oder Sinken galt als eine Repräsentation ihrer (verborgenen) Eigenschaft, eine 'Hexe' zu sein oder eben nicht (vgl. ebd., S. 23 ff.). Hierin liegt ein interessantes Moment von Prüfung, wenn es dabei um mehr geht als um reine Naturwissenschaft (z.B. Körperfunktionen), nämlich das des *Misstrauens* (vgl. ebd., S. 101 ff.): Statt die potenzielle Hexe einfach zu fragen, ob sie wirklich eine sei oder nicht, musste offenbar ein anderes Verfahren entwickelt werden für den Fall, dass sie lüge, schließlich stand dabei ihr Leben auf dem Spiel. Ebenso könnte man argumentieren, sei die Abschlussprüfung eines Studiums ein Ausdruck von mehr

oder minder berechtigtem Misstrauen, denn auch hier geht es um so manche Karriere, um gesellschaftliche Position und Ansehen. Das führt zum dritten entscheidenden Merkmal aus Hansons Definition, der Asymmetrie zwischen der 'mächtigen' Prüferin bzw. dem 'mächtigen' Prüfer, die zumeist eine Organisation verkörpern, und der zu prüfenden Person. Während die Organisation in vielen Fällen wichtige Entscheidungen über das Leben der Prüflinge fällt, etwa über einen akademischen Grad, eine Fahrerlaubnis, eine Arbeitsstelle, haben die Geprüften vergleichsweise wenig Macht (vgl. ebd., S. 19).

Da diese Asymmetrie für die Frage nach Herrschaft und für somit die Beantwortung der Hauptfragen dieser Arbeit von Bedeutung ist, lohnt sich hier ein noch etwas genauerer Blick auf Hansons Analysen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die darin zu findenden Aspekte in der historischen Analyse durchaus noch Ergänzung oder Korrektur erfahren können.

Eine der wichtigsten Leistungen von Hansons Werk besteht wohl darin, im historischen Nachvollzug die Kontingenz von Prüfungsformen und -inhalten nachzuweisen und damit Bewusstsein dafür zu schaffen, dass heutige Prüfungen wie z.B. Intelligenztests in Form und Inhalt bzw. Gegenstand nicht notwendig, sondern neben diversen anderen Einflüssen wesentlich auch das Ergebnis von menschlichen Entscheidungen sind (vgl. ebd., S. 44 f.). Ähnliche Bewusstwerdung regt auch Andreas Kaminski in seinem Artikel über die Genese des modernen Prüfungswesens um 1900 an, welches laut ihm mehr als auf die Pädagogik auf eine versuchsweise naturwissenschaftlich exakte Psychologie zurückgehe und unsere heutige Subjektivität entscheidend mitpräge. Unser Selbstverständnis sei durchzogen von Prüfungen – beispielsweise veranlassen Intelligenztest nicht nur unsere Einordnung in eine Skala von nicht intelligent bis hochbegabt, sondern bringen auch 'intelligenteres Denken' im Sinne des Tests erst hervor, indem sie dieser Art zu denken besonderen Wert beimessen (vgl. Kaminski 2011, S. 331 ff.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hanson, wenn er feststellt, dass Echtheitsprüfungen nicht selten erst produzieren, was sie prüfen wollen. Besonders deutlich wird das an seinem historischen Beispiel der Hexentests. So manche gequälte Person mag sich zu einem falschen Geständnis nötigen lassen haben, um den Tod noch weiterer Folter vorzuziehen; auf diese Weise wurden Hexen gemacht und rückwirkend die Hexenprüfungen gerechtfertigt (vgl. Hanson 1994, S. 36 ff.). Heutige Prüfungen

üben nach Hanson nicht weniger Macht aus, allerdings auf subtilere Art und Weise. Statt sich in zeitlich eng begrenzten, eher seltenen, aber dafür exzessiven Gewaltausbrüchen zu manifestieren, sei Macht heute viel effizienter, indem sie in permanenten kleinen Dosen spürbar werde, etwa durch die bloße Existenz von Gefängnissen oder Videoüberwachung. Im Anschluss an Foucault diagnostiziert Hanson, dass sich die Macht dadurch in das Individuum versenkt und in Form ständiger Selbstkontrolle, mithin *Selbstüberprüfung* äußert (vgl. ebd., S. 111 ff.).

Mit der Untersuchung von Lügendetektorprüfungen, den sogenannten „polygraph tests“ (ebd., S. 56) nimmt sich Hanson ein in den USA nach wie vor aktuelles Extrembeispiel⁴ vor, an dem einige Aspekte von Prüfung durch ihre Übertreibung besonders eindrücklich deutlich werden.

Ein Lügendetektor ist zunächst eine Maschine. Ihr Einsatz enthüllt die positivistische Grundlage von Prüfungen: an die Stelle des fehleranfälligen, voreingenommenen Menschen tritt, so die Hoffnung, reine Naturwissenschaft, die 'nackte Wahrheit'. Aus messbaren körperlichen Reaktionen 'berechnet' der Polygraph den Geist (vgl. ebd., S. 54 f.). Hiermit sind die Fragen nach der *Objektivität, Validität und Reliabilität* von Prüfungen aufgeworfen: Kann die prüfende Person möglichst unvoreingenommen mit der Prüfung verlässlich das erfassen, was sie zu erfassen vorgibt, wie z.B. bestimmte Kompetenzen aus einem Studienmodul?

In diesem Zusammenhang macht der Polygraph als Extremfall einen weiteren Aspekt sichtbar: die *Betroffenheit*. Während die zu prüfende Person von einem Lügentest bis in die privatesten Bereiche ihres Lebens hinein auch emotional betroffen ist, bleibt die Maschine notwendig teilnahmslos (vgl. ebd., S. 101 f.). Die Person, die den Apparat bedient, kann sich hinter dem Schutzschild distanzierter Objektivität ebenfalls unverletzlich machen. Betroffenheit, im Sinne einer *Verletzlichkeit* („vulnerability“), wie sie der Kriminologe Nils Christie in seinem Buch „Limits to Pain“ (Christie; Zehr 2007) beschreibt, könnte ein Mittel sein, um das in einer Gesellschaft durch Herrschaft machtvoll zugefügte Leid zu verringern und die Macht zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 85). Solche Verletzlichkeit auf Seiten der Mächtigen braucht Nähe – wenn es um Entscheidungen über Strafe, und damit planvoll

4 Noch bis 1988 der sog. „polygraph act“ etwas mehr Kontrolle einführte, waren unregulierte und meist grundlose Lügendetektorprüfungen unter US-amerikanischen Angestellten eine gängige Methode der Gefügigmachung. Wer sich nicht testen lassen wollte, hatte, so der Gedanke, offenbar etwas zu verbergen und wer nichts zu verbergen hatte, konnte sich auch problemlos testen lassen (vgl. Hanson 1994, S. 79 f.). Bis heute gibt es viele Ausnahmen von dem Verbot.

zugefügtes Leid, geht wie in Christies Argumentation (vgl. ebd., S. 9 ff.), aber möglicherweise auch in Prüfungen. Denn ähnlich wie ein Richter nach der Prüfung der Beweislage über die Strafe für den Angeklagten entscheidet, urteilen Prüfende an der Universität über die Note bzw. Bestehen oder Durchfallen der Geprüften.

War die bisherige Argumentation ein recht eindeutiger Beleg dafür, wie Prüfungen von Herrschaft durchzogen und potenziell unterdrückend sind, wird hier der Blick auf eine Art von Prüfung denkbar, die womöglich gar als Bildung zu verstehen sein könnte, eine Art ideale '*pädagogische Prüfung*'. Dies wäre dann eine Prüfung, in die sich die zu prüfende Person bewusst und vertrauensvoll begeben kann, weil sie auf eine prüfende Person (und nicht einfach eine "kalte" Organisation) trifft, die ihrerseits ebenfalls persönlich betroffen und vertrauensvoll in Hinblick auf ihr Gegenüber ist. Möglich wäre eine solche Betroffenheit vielleicht, wenn die prüfende Person den Bildungsprozess der geprüften intensiv begleitet und daran Anteil genommen hätte. In einer „freiwilligen, angeleiteten Selbstreflexion auf der Basis wechselseitig unterstellter Mündigkeit“ (Richter 1998, S. 69), also in einem *pädagogischen Diskurs* nach Richter, könnte die prüfende Person die geprüfte dann dazu anregen, ihr Wissen um den Prüfungsgegenstand nicht nur zu reproduzieren, sondern ihrerseits kritisch zu *überprüfen*⁵. Ein solcher herrschaftsfreier Diskurs würde allerdings erfordern, dass sich beide Seiten die Prüfungssituation gewissermaßen zu eigen machen. Es wäre dazu nötig, dass sie sich einerseits bewusst sind, dass die Situation eine Prüfung darstellt, aber andererseits vernünftigerweise von deren Sinnhaftigkeit überzeugt und deshalb nicht strategisch-zweckrational nur auf den eigenen Vorteil oder an der Ausübung ihrer Macht, sondern ohne Vorbehalt verständigungsorientiert, an der Wahrheit (oder auch Richtigkeit) interessiert, eingestellt sind. In diesem Sinne könnte Prüfung möglicherweise nicht einfach unterdrückende, sondern eben legitime Herrschaft, nämlich die des besseren Argumentes, sein.

Als theoretische Sensibilisierung soll das Gesagte vorerst genügen. Wie bereits erwähnt, können die hier genannten Aspekte in der späteren historischen Analyse noch Ergänzung oder Korrektur erfahren. Eine solche Analyse methodologisch und methodisch vorzubereiten, ist Aufgabe des nächsten Kapitels.

5 In erster Linie könnte das für mündliche Prüfungen gelten. Denkbar ist aber auch, dass schriftliche Hausarbeiten im Prozess ihrer Entstehung durch solcherlei Diskurse begleitet werden. In Klausuren scheint solcherlei Diskurs am schwierigsten umsetzbar.

3. Zur Methodologie einer historischen Widerspruchsanalyse universitärer Bildung

Wie bereits angedeutet, fehlen der historischen Bildungsforschung laut Heinz-Elmar Tenorth noch die genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf das Material (vgl. Tenorth 2009, S. 146 f.). Ziel dieses Kapitels soll es sein, auf der Grundlage der aktualisierten Bildungstheorie und dem Vorgehen Heydorns eine historisch-erziehungswissenschaftliche Methode zu entwickeln, die einen nachvollziehbaren Zugang zum Widerspruch von universitärer Bildung und (unterdrückender) Herrschaft im Kontext Universität und Prüfung bahnt. Eine wichtige Leistung einer solchen Methode sollte es sein, die Auswahl von zu deutenden Informationen und Phänomenen zu strukturieren und damit Übersicht in die schier unerschöpfliche Menge an historischem Wissen zu bringen. Eine zweite Anforderung an die Methode ist es, nachvollziehbare Deutungen des ausgewählten Materials zu ermöglichen. Das 'Material' wird in dieser Arbeit zum größten Teil aus Sekundärliteratur bestehen müssen, nur vereinzelt und exemplarisch können Primär- oder Sekundärquellen direkt Beachtung finden. Eine ausführliche eigene Quellenarbeit würde den zeitlichen Rahmen und meine fachlichen Kapazitäten als nicht geschichtswissenschaftlich vorgebildeter Erziehungswissenschaftsstudent überschreiten. Eine Beschränkung auf einige Quellen aus nur wenigen Epochen würde jedoch das Ziel dieser Arbeit verfehlen, gerade aus der Gesamtschau Perspektiven zu gewinnen. Der Gefahr der Oberflächlichkeit ist der explorative Wert einer solchen Analyse entgegenzusetzen. Vor dem Hintergrund, dass solcherlei Studien im erziehungswissenschaftlichen Kontext weitgehend fehlen und dass vorhandene Forschung zumeist die Zeit vor 1800 ausspart (vgl. ebd., S. 145), scheint die Hoffnung berechtigt, Neues dabei zu entdecken. Um die Analyse und Deutung zu ermöglichen, reicht nicht die bloße Zusammenstellung von Wissen. Es stellt sich auch die Frage: Wie sind Bildung und Herrschaft aus der Geschichte zu erkennen? Wie bereits angedeutet, kann Bildung als emanzipatorischer Prozess, zumal historisch, nicht direkt beobachtet, sondern bestenfalls an ihren Auswirkungen auf Sein und Bewusstsein in Form von materiellen oder textlichen Zeugnissen analysiert werden (vgl. ebd., S. 140). Nicht minder verdeckt liegt die (unterdrückende) Herrschaft, wenn man bedenkt, dass diese sich Heydorn zufolge oft gerade den Fortschritt zu eigen macht und sich damit verhüllt, oder, wie von Hanson, Massing und Aden gezeigt, immer subtilere Formen annimmt.

Wie diesen Phänomenen dennoch auf die Spur zu kommen ist, soll in einer kritischen Auseinandersetzung mit Heydorns Methoden und einigen Aktualisierungsvorschlägen sowie unter Einbezug geschichtswissenschaftlicher Methodologie im Folgenden beantwortet werden.

3.1 Heydorns dialektisches Vorgehen und der Maßstab der Kritik: Bildung zwischen Sein und Bewusstsein

Das dialektische Vorgehen Heydorns im historischen Durchgang durch die Widersprüche von emanzipatorischer Bildung und deren Vereinnahmung durch unterdrückende Herrschaft kann in ihren eigenen Begriffen selbst als Bildungsprozess gefasst werden. Heydorns Methode historisch-dialektischer Bildungsanalyse ist Bildung, in so fern sie Bewusstwerdung ist. Bewusstsein nun gewinnt Heydorn aus dem Sein, aus der je historischen Realität, insofern ist die Methode materialistisch. Das Bewusstsein jedoch geht im Sein nicht völlig auf, wie das folgende Zitat Heydorns im Nachvollzug Marxens deutlich macht:

„Sein und Bewusstsein greifen stetig ineinander; bestimmt das Sein das Bewusstsein, wenn auch auf eine außerordentlich komplizierte Weise, ist es Bedingung des geschichtsrelevanten Handelns, so erhält ihm das Bewusstsein die Aussicht auf Menschlichkeit, weil es sich letztlich der Deckungsgleichheit mit ihm entzieht.“ (Heydorn 2004e/1970, S. 121)

Das Bewusstsein scheint bei Heydorn also eine ahistorische Komponente zu haben. Diese ist wohl in der *Universalität der Vernunft* zu finden, die sich bei Heydorn zwar je historisch in verschiedenen Formen äußert, wie der in Kapitel zwei gegebene Überblick über die Bildungsgeschichte der Menschheit zeigt, aber dennoch die gesamte Geschichte übergreift und überschreitet.

Alfred Schäfer weist in einem auf Heydorn bezogenen Artikel über den Ort der Kritik darauf hin, dass der Ort von Heydorns Kritik, sein Maßstab einer unterdrückungsfreien, versöhnten Menschheit, eben ein ahistorischer, ein metaphysischer sei und sich der Säkularisierung christlicher Heilserwartungen verdanke (vgl. Schäfer 2009, S. 196 ff.). Nur deshalb, so Schäfer, könne Heydorn eine so bestimmte Kritik gegen die Realität formulieren, die er analysiert. Eine solche Metaphysik, so Schäfer, sei allerdings „von der neuzeitlichen Epistemologie grundsätzlich erschüttert worden“ (ebd., S. 207). Im Verlauf seiner Argumentation wendet sich Schäfer dann Adornos Verständnis von Kritik zu, das sich in Kenntnis dieser Problematik selbstkritisch auch unter dem Verdacht der Verblendung sieht, anstatt den privilegierten

Zugang zur Wahrheit in einer verblendeten Welt einfach zu beanspruchen. So sei es Aufgabe der Kritik, auf Widersprüche und Risse in der Gesellschaft hinzuweisen (vgl. ebd., S. 203 ff.). Hier ist allerdings zu betonen, dass auch für Heydorn „Wahrheit [...] unter dem Aspekt der Bildung ein Gesuchtes, eben damit etwas un-festlegbar Fruchtbare“ (Heydorn 2004b/1967, S. 37) sei. Dennoch bleibt 'die' Vernunft für ihn ein unhintergebares Bezugskriterium. Eine Möglichkeit der Kritik in heutigen Verhältnissen identifiziert Schäfer schließlich im Anschluss an das Konzept vom „leeren Signifikanten“ von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Diese wenden den Fokus von der Erkenntnistheorie hin zum Ablauf politischer Auseinandersetzungen. Die Frage nach sozialer Gerechtigkeit sei für Laclau und Mouffe der nicht epistemisch still zu stellende Motor solcher Auseinandersetzungen. In deren Verlauf werden Dinge oder Begriffe zum Signifikanten, zum „Bedeutungsgebungen generierenden Bezugspunkt“ (Schäfer 2009, S. 209). Das allerdings geschehe nicht notwendig im Zusammenhang mit dem wissenschaftlich erzeugten Wissen. So stellt Schäfer fest:

„Dabei kommt es hier nicht darauf an, dass solche Bezugspunkte (Ende der Klassenherrschaft, Gleichheit der Geschlechter, Achtung kultureller Differenz usw.) einen (reflektierten oder auch naiven) metaphysischen Charakter aufweisen; entscheidend ist, dass mit ihnen sozial relevant erscheinende Probleme aufgeworfen werden, die zu Auseinandersetzungen führen um etwas, das nicht definitiv zu entscheiden ist.“ (ebd.)

Hinzu komme eine Sprachtheorie, die Signifikat und Signifikant in ihrer Gewichtung so umkehrt, dass der Signifikant nur das „vorübergehende Resultat signifzierender Bemühungen“ (ebd., S. 210) in einem nicht abschließbaren Prozess aus Bezeichnungsversuchen ist. Gerade dadurch werde aber der Signifikant und das Ringen darum wichtiger als das Bezeichnete, das in dieser Konzeption ohnehin nicht abschließend begrifflich zu umfassen ist. Das Subjekt sei in diesem Sinne nicht der souveräne Herr über die Sprache, sondern die Sprache überschreite stets das Individuum; an die Stelle von Äußerungen rationaler Subjekte treten die 'Artikulationen' in einem Kampf um symbolische Definitionsmacht. Hegemoniale Auseinandersetzungen seien mithin nicht zu vermeiden und immer schon zumindest hintergründig am Wirken (vgl. ebd., S. 210 f.). Der Ort der Kritik, so Schäfer, sei mit Laclau und Mouffe dann in einer radikalen Demokratietheorie zu finden, die Demokratie nur dann verwirklicht sehe,

wenn die hegemoniale Auseinandersetzung ständig am Laufen bleibe und nicht durch Herrschaft blockiert werde (vgl. ebd., S. 211).

Diese kritische Anfrage an Heydorns metaphysische Maßstäbe muss sich aus der Perspektive Heydorns allerdings auch die Frage gefallen lassen, ob sie nicht in ihrer äußersten Distanz letztlich die Menschheitsgeschichte als gleichgültig konzipiert. Wenn die wissenschaftlich-theoretische Erfassung und Kritik der Wirklichkeit nur einen von vielen hegemonialen Einsätzen darstellt, es mithin keinen echten *Fortschritt im Bewusstsein* des Menschen zu geben scheint, liegt m. E. die Resignation vor dem Bestehenden nicht fern. In einem Dschungel aus leeren Signifikanten überlebt im Sinne des 'survival of the fittest' nur der Begriff, der die größte Definitionsmacht an sich reißen kann, theoretische Wahrheit ist dabei nicht das Kriterium (vgl. ebd., S. 209). Heydorn würde das vielleicht 'Symboldarwinismus' nennen und darin die Gefahr sehen, hinter die erkannte Universalität des Menschengeschlechts wieder zurückzufallen.

Auch würde Heydorn wahrscheinlich kritisieren, dass diese Konzeption das Materielle, damit auch die Ökonomie zu vernachlässigen scheint, die diese Erkenntnis *durch Arbeit* erst möglich machte. Durch Arbeit gewinnt der Mensch bei Heydorn Selbstbewusstsein, mithin Gattungsbewusstsein. In diesem Punkt geht Heydorn explizit auf Hegels Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft zurück (vgl. Heydorn 2004h/1973). Nach Hegel durchläuft im Selbstbewusstsein die Seite der Knechtschaft durch Arbeit einen *Bildungsprozess*, indem sie das Ding (den Gegenstand) in bleibende Form bringt, statt es im Genuss einfach zu vernichten, wie der Herr es tut. Im Anschauen seines Werkes nun gewinnt der Knecht Selbstbewusstsein, weil er sich darin als Entäußerung seiner selbst wiedererkennt (vgl. Hegel 2010/1807, S. 153 f.). Mit Marx dann bezieht Heydorn diese Dialektik auf die gesellschaftliche Arbeit und erkennt darin, wie gezeigt, die Möglichkeit der Universalität kollektiver Mündigkeit (vgl. Heydorn 2004f/1972, S. 64 ff.).

Was nun heute ein geeigneter 'Ort der Kritik' sein könnte, macht Helmut Richter deutlich, wenn er in Zusammenführung von Marx und Habermas „die Momente [eines] vorpolitischen Konsenses in den Kategorien von *Arbeit* und *Interaktion* zu fassen“ (Richter 1998, S. 200) versucht. Mit diesen „quasi anthropologischen Bestimmungen“ sind ahistorische Grundbedingungen menschlichen Lebens benannt: für die notwendige materielle Reproduktion die Arbeit, für die Interaktion die von

Habermas identifizierten, unhintergehbaren Geltungsansprüche *jeder* menschlicher Rede (Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit) (vgl. Habermas 1984, S. 353 ff.). Die Universalität des Menschen wird so als Maßstab für Kritik in der Rationalität kommunikativen Handelns aufbewahrt. Auf diese Weise wird auch die Paradoxie vermeidbar, die sich m. E. aus den Überlegungen Schäfers ergibt, nämlich der ständige Verdacht, er handele strategisch: Ist jedes Reden im Grunde verstrickt in einen strategischen Kampf um Definitionsmacht, so müsste auch Schäfer mit seiner Hegemonietheorie der Leserin und dem Leser nicht unbedingt eine wahre Beschreibung der Verhältnisse zu geben versuchen, sondern vor allem zweckrational am Gewinn von Definitionsmacht interessiert sein. Dagegen ist mit Richter und Habermas die Suche nach Wahrheit ungebrochen möglich. Axel Honneth resümiert die Methode nach Habermas wie folgt:

„Jede Analyse der Verständigungsprozess, durch die sich heute Gesellschaften in ihrer lebensweltlichen Basis reproduzieren, verlangt nach einer Ergänzung durch die Systemanalyse, mit deren Hilfe die systemischen Formen der materiellen Reproduktion untersucht werden.“ (Honneth 2006, S. 191 f.)

Dieses Vorgehen kann also durchaus anknüpfen an den Heydorn'schen historisch-dialektischen Materialismus. Mit besonderem Nachdruck betont dieser die Wichtigkeit, sowohl das Bewusstsein als auch das (materielle) Sein zu beachten:

„Wer die Bedeutung der Ökonomie für den Bildungsprozess verachtet, läuft weniger als einer Schimäre nach; wer die geistige Überlieferung der Menschheit verachtet, ist weniger als ein Barbar, was er auch immer vorgibt.“ (Heydorn 2004f/1972, S. 85)

Heydorns Bildungstheorie bewegt sich, wie gezeigt, in ihrer geschichtlichen Analyse stets zwischen der Analyse der Ökonomie, der Produktionsverhältnisse einer Gesellschaft und der Auseinandersetzung mit der Ideengeschichte, also mit den Versuchen der Menschen, die gegebenen Verhältnisse theoretisch zu fassen und zu überschreiten (vgl. Bernhard; Schillings 2014, S. 124 f.). In Heydorns Werken mutet dieses Vorgehen oft sehr organisch an; man wird vom Verlauf der Argumentation im Durchgang durch die Geschichte und die Theoretiker gewissermaßen 'an die Hand genommen'. So sehr das zwar den Lesefluss erleichtert, erschwert es doch den methodischen Überblick. Es soll daher die Aufgabe der nächsten Abschnitte sein, Heydorns Vorgehen vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen gewissermaßen zu systematisieren und damit die zu leistenden Deutungen möglichst nachvollziehbar zu machen.

3.2 Systematisierungsversuche der Heydorn'schen Methode

Ludwig Pongratz unternimmt in seinem Aufsatz über „Einsprüche gegen die Bildungsreform“ (Pongratz 2009, S. 99) den Versuch, Heydorns Vorgehen zu systematisieren und dessen Reichweite für heutige Bildungsreform anzutesten. Ein erster Schritt wird dem Nachvollzug und der Diskussion dieser Überlegungen dienen, um sodann einige Grundfragen historischen Vorgehens zur Selektion von Informationen und zur Möglichkeit historischer Erklärungen anzusprechen.

3.2.1 „Heydorn reloaded“ - Pongratz' Einsprüche gegen Bildungsreform

Ludwig Pongratz erkennt in Heydorns Vorgehen vier separate Schritte der Kritik: Unter a) „*Historische und sozioökonomische Herausforderungen*“ (vgl. ebd., S. 101) fasst Pongratz die historischen Bedingungen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen von Bildungsreformen zusammen, indem er die ökonomischen Hintergründe und deren Erfassung durch Reformpapiere untersucht. Am Beispiel der Expertise „*Bildung neu denken!*“ von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) erkennt Pongratz etwa die Stilisierung von Bildung zum wichtigsten Rohstoff „in einem rohstoffarmen Land“ (ebd., S. 108) als einen solchen Hintergrund.

Der nächste Schritt, b) „*Institutionelle und unterrichtsorganisatorische Konsequenzen*“ (ebd., S. 103) geht von der gesamtgesellschaftlichen Ebene explizit auf die jeweilige Institution über. In diesem Fall ist das erkennbar die Schule, aber eine Übertragung auf die Universität erscheint problemlos möglich. Gegenstand dieses Analyseschrittes ist die Untersuchung, in wie fern sich die Reformvorhaben auf die Struktur und Organisation der Bildungsinstitution auswirken, bzw. dies zu tun planen.

Der dritte Schritt, c) „*Curriculare Anpassungsprozesse*“ (ebd., S. 104), beschäftigt sich mit den inhaltlichen und konkreteren pädagogischen Konsequenzen der Reform(vorhaben), also beispielsweise mit didaktischen Ansätzen oder mit den als zentral erachteten zu vermittelnden Inhalten oder auch Kompetenzen. Im Bereich der Schule erscheint das allerdings deutlich leichter zu leisten zu sein als für die Universität, die in ihrer Differenzierung in Fakultäten und Fachbereichen ein fast unüberschaubar großes inhaltliches Spektrum abdeckt. Da die Inhalte jedoch einen Kernbereich der Bildung an Universitäten ausmachen, kann dieser Schritt auch nicht leichtfertig verworfen werden. Die bisherige Recherche zumindest spricht dafür, dass es übergreifende Tendenzen auf Universitäts- und Fakultätsebene zu geben scheint, die

sich je konkret im einzelnen Fach niederschlagen (vgl. Bockstaele 2004) und so auch aus exemplarischen Einblicken Rückschlüsse erlauben.

In einem vierten und letzten Schritt, d) „*Wissenschaftstheoretische Grundlagen*“ (Pongratz 2009, S. 113) geht es dann um eine Kritik der Reform(vorhaben) hinsichtlich ihrer Wissenschaftstheorie. Aus der Sprache der Reformpapiere lasse sich diese etwa gewinnen (vgl. ebd., S. 113). Hier wird am deutlichsten dem verdeckten Charakter der Herrschaft Rechnung getragen, denn die Reformvorhaben klingen in der Formulierung ihrer Befürworter häufig durchaus wünschenswert. Während Pongratz schon in den ersten drei Schritten die Reformvorhaben kritisiert, gewinnt die Kritik mit diesem vierten Schritt eine zusätzliche Tiefe, indem sie die zugrundeliegenden Welt- und Menschenbilder offenlegt und ihre Dienstbarmachung für eine auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtete Bildung entlarvt (vgl. ebd., S. 113 f.)

Als Systematisierung von Heydorns Vorgehen lassen sich aus Pongratz' Überlegungen durchaus Ansätze für die Methode dieser Arbeit ziehen, so zum Beispiel die Orientierung an Reformen, oder etwas breiter konzipiert: die Orientierung am Wandel als Hinweis auf grundlegende Funktionen der Bildung. Die komplette Übernahme seiner Methode erscheint jedoch nicht als angemessen. In seinem recht überblicksartigen Aktualisierungsversuch vermag die vorgeschlagene Struktur noch ausreichend Klarheit über die Kritik und ihre Gründe zu geben. Allerdings baut sie bereits auf der historischen Analyse Heydorns auf und führt diese für die Institution Schule nur noch fort. Für die hier zu leistende Analyse und Kritik soll aber auf die Anfänge der Institution Universität zurückgegangen werden. Es erscheint deshalb ein 'tieferes Eintauchen', vor allem in puncto Realgeschichte angebracht, damit noch deutlicher wird, in wie fern die Universität in ihren Strukturen und Inhalten auf die auch materiellen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Zeit aufbaut und reagiert. Es ist in diesem Zusammenhang vielleicht ebenfalls die Verbindung zwischen den sozioökonomischen Herausforderungen und der Wissenschaftstheorie einer Epoche bzw. eines Zeitabschnitts zu untersuchen.

Äußerst wichtig ist zudem der Aspekt der *Perspektive* in der Entfremdung. Pongratz betont die „Ambivalenz gegenwärtiger Einspruchsversuche“ (ebd., S. 118), die darin besteht, dass emanzipatorische Ansätze sogleich wieder von der Herrschaft vereinnahmt werden (könnten) oder es bereits sind (vgl. ebd.). Eine Aussicht oder einen Hinweis auf emanzipatorisches Potenzial gegenwärtiger Schulbildung gibt er somit

nicht. Auch wenn es ein Wagnis ist, so möchte diese Arbeit doch genau das versuchen.

3.2.2 Historische Erkenntnis – was ist relevant?

Wenn Heydorn beispielsweise den Rückzug der emanzipatorischen Ideen neuhumanistischer Bildung in ein imaginäres Gedankenreich feststellt und kritisiert (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 82 f.), so *deutet* er gegebene Informationen unter Aspekten von Emanzipation und Verstrickung von Bildung in (unterdrückende) Herrschaft. Aus der Perspektive dieser Herrschaft könnte sich die Lage womöglich gänzlich anders dargestellt haben.

Es ist illusorisch, die ganze Geschichte der Universität erschöpfend analysieren zu wollen. Viele Sachverhalte werden unklar bleiben müssen. Auf die Frage etwa, warum sich die Universitäten im ausgehenden Mittelalter, eigentlich ein 'Luxus der Gesellschaft', trotz Pestepidemien, Kriegen und anderen Katastrophen sogar ausdehnen, kann wohl kaum eine eindeutige Antwort gegeben werden. Dennoch ist dies ein interessantes Phänomen und verlangt nach Erklärung. Viele Faktoren sind dabei im Spiel, etwa fürstliche und päpstliche Interessen, die genannten Katastrophen, Religion und so fort. Welche Faktoren nun sind ausschlaggebend für die gefundenen Phänomene, welche sind womöglich eher Randerscheinungen? Wenn es auch keine allgemeingültigen Schemata gibt, nach denen man diese Fragen für jeden Einzelfall beantworten kann, so gibt es doch Kriterien zur Auswahl und Ordnung von Informationen. Martha Howell und Walter Prevenier fassen in ihrer „Werkstatt des Historikers“ (Howell; Prevenier 2004, S. 149 ff.) einige dieser Kriterien zusammen. Als erste Orientierung dafür, was als Ursache für bestimmte historische Phänomene gelten könne, geben Howell und Prevenier Ereignisse an, ohne die die Geschichte grundlegend anders verlaufen wäre. Auch werden, so die beiden, häufig Motive wie Hunger oder Verfolgung als Ursachen für Wandel benannt. Hier sehen die Autoren einerseits die Schwierigkeit, dass ein Motiv unterschiedliche Handlungen zur Folge haben kann. Hunger zum Beispiel könne öffentliche Unruhen, aber auch Diebstahl oder neue Entwicklungen in der Landwirtschaft auslösen (vgl. ebd, S. 161). Hinzu komme andererseits, dass in zu erklärenden Phänomenen zumeist viele verschiedene Motive verschiedenster Personen und Interessengruppen aufeinander treffen. In Anschluss an eine von Leo Apostel vorgeschlagene Strategie betonen Howell und Prevenier daher die Notwendigkeit induktiven Vorgehens in der Geschichtswissen-

schaft. Aus möglichst vielen Einzelereignissen ähnlicher Art können provisorische Kausalaussagen gewonnen werden. Wenn etwa mehrere Beispiele für die herrschaftsstabilisierenden Folgen landesfürstlicher Universitätsgründungen gefunden werden können (vgl. Verger 1993b, S. 66 f.), so kann die Behauptung einer kausalen Beziehung zwischen Universitätsgründungen im ausgehenden Mittelalter und der Aufrechterhaltung oder dem Ausbau fürstlicher Herrschaft eine gewisse Plausibilität beanspruchen.

Howell und Prevenier geben darüber hinaus ohne Anspruch auf Vollständigkeit eine Reihe häufiger kausaler Faktoren an, die als Orientierung dienen können. Hier sind zu nennen „Religiöse Ideologie, Klerikalismus, Antiklerikalismus“, „soziale und ökonomische Faktoren“, „Biologie und 'Rasse““, „Umwelt“, „Wissenschaft, Technologie und Erfindungen“, „Macht“ und „öffentliche Meinung und Massenmedien“ (Howell; Prevenier 2004, S. 165-174). Ebenfalls gehen die Autoren auf die Rolle des Individuums ein. Wenn auch häufig 'große Persönlichkeiten' eine wichtige Rolle in der Menschheitsgeschichte spielen, man denke bspw. an Luther, sei es gefährlich, deren Rolle zu überschätzen – demgegenüber, und das bietet direkten Anschluss an Heydorns Bildungstheorie, könne auch der 'gewöhnliche' Mensch als Triebkraft der Geschichte verstanden werden (vgl. ebd., S. 176 f.).

Alle diese Faktoren finden sich in der Geschichte der Universität wieder, wenn auch je nach Epoche und Faktor unterschiedlich stark. Von besonderem Interesse in dieser Arbeit sind jedoch zwei Faktoren, die mit den genannten zwar verflochten sind, aber doch eine eigene Qualität besitzen: (emanzipatorische) *Bildung* und (unterdrückende) *Herrschaft*. Während Herrschaft, so die Theorie Heydorns, dem Motiv ihrer Erhaltung folgend die je gegebenen Umstände (und damit die Menschen) unter ihre Kontrolle zu bekommen sucht, überschreite die Bildung mit dem Motiv individueller und kollektiver Mündigkeit die unterdrückenden Verhältnisse zunächst im Bewusstsein, versuche dann aber auch in der Welt wirksam zu werden. Sind Herrschaftserhaltung und Emanzipation also die interessierenden Motive, so sind sie doch zunächst abstrakt. Erst der Einbezug der anderen Faktoren, der je materiellen und geistigen Gegebenheiten einer Zeit, kann verständlich machen, weshalb die Herrschaft etwa sich so und nicht anders zu erhalten sucht. Beim Aspekt der Bildung kommt erschwerend hinzu, dass ihr ein Moment der Spontaneität innewohnt, das Heydorn mit folgenden Worten umschreibt: „Der Mensch taucht auf und verweist auf sein Bedürfnis, er ver-

nichtet für einen Augenblick alle Zwänge, die ihm der Erziehungsprozess seiner Geschichte auferlegt“ (Heydorn 2004i/1974, S. 270). Bildung kann gerade deshalb nicht erschöpfend aus ihren äußeren Bedingungen verstanden werden, weil sie diese überschreitet. Da Spontaneität per se methodisch nicht zu kontrollieren oder zu erklären ist, muss die Analyse der Bildung in dieser Arbeit sich dieser Leerstelle zumindest bewusst sein. Emanzipation ist keine historische Notwendigkeit, sondern bewusstes, intentionales Handeln im Angesicht der Unterdrückung und kann so allenfalls in einem eigenen Bildungsprozess nachvollzogen werden – das ist der Versuch dieser Arbeit auf dem Weg zur Beantwortung der gestellten Fragen.

3.3 Exkurs: Sprache als Methode? Verdeckten Irrationalitäten auf der Spur

"Wir haben nur gelernt, das offen Irrationale zu überführen; die Irrationalität, die sich als Ratio ausgibt, hält sich verborgen." (Heydorn 2004i/1974, S. 272)

Mit diesen Worten fasst Heydorn in aller Deutlichkeit ein methodologisches Problem. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus dessen Bildungstheorie ist gerade die, dass (unterdrückende) Herrschaft sich historisch immer mehr verfeinert und sich durchaus im Gewand des Fortschritts zeigen kann, wie er am Beispiel der Gesamtschuldiskussion eindrücklich zeigt (vgl. Heydorn 2004e/1970, S. 264 f.). Äußerste Vorsicht auch bei scheinbar emanzipatorischen Entwicklungen gebietet diese Erkenntnis für die Analyse und Deutung der historischen Tatbestände.

In diesem Zusammenhang möchte ich kurz auf eine Besonderheit in Heydorns Werken eingehen, die ihnen eine eigentümliche Aktualität verleiht: die Sprache. Das eine oder andere Zitat mag es bereits gezeigt haben: Heydorns Sprache unterscheidet sich deutlich vom üblichen wissenschaftlichen Ausdruck. Dies einfach als einen Mangel an Wissenschaftlichkeit abzutun, verfehlt, so meine ich, die dahinterliegende Intention ums Ganze. Andreas Gruschka beschreibt in seinem Aufsatz treffend, was Sprache für Heydorn bedeutet: „Sie ist selbst erster Ausdruck unserer Bildungsbewegung“ (Gruschka 2009, S. 55). Ganz bewusst habe Heydorn zu einer Zeit des Übergangs von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer mehr empirisch orientierten sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft anachronistisch am Bildungsbegriff festgehalten und eine gegenwartskritische historische Bildungstheorie formuliert, während die wissenschaftlichen Kollegen im Kontext einer Curriculumsforschung fröhlich in die Zukunft blickten (vgl. ebd., S. 57). Während Heydorn

beispielsweise in der Sprache des Neopositivismus der Gesamtschulreform die Bewusstseinsparalysierung durch die Auslieferung an naturwissenschaftlich zementierte Notwendigkeiten kritisiert, dramatisiert er die Kritik durch seine Wortwahl. Er hebt die Widersprüche machtvoll ins Bewusstsein: „Der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit schaltet jeden Zweifel aus; niemand will rückständig sein“ (Heydorn 2004e/1970, S. 270), „man will glauben machen, dass alle dem mythologisch verselbstständigten Prozess in gleicher Weise unterworfen sind wie einst Thron und Altar“ (ebd.), „die neue [positivistische, T.S.] Sprache landet sofort in den Ascheimern der Verwertungsprozesse“ (ebd., S. 271). Mit seiner Sprache unternimmt Heydorn hierbei also ein Doppeltes: zum einen übt er Kritik an einer bloß affirmativen Fassung des Bestehenden als Herrschaftsstabilisierung und zum anderen zeigt er durch die ästhetische Überschreitung und Dramatisierung auf Möglichkeiten bewusster Gestaltung. In den Worten Gruschkas ist Heydorns Schreiben das Streben danach, „Darstellung und Dargestelltes in einer Einheit“ (vgl. Gruschka 2009, S. 55) auszuführen. Eine ausdrückliche Ernsthaftigkeit schwingt in vielen von Heydorns Aussagen mit. Bildgewaltige Metaphern fassen die Widersprüche ökonomisch halbiertes Rationalität in einer Form, die die Leserin oder den Leser unmöglich kalt lässt, eine Positionierung erzwingt: „Norm ist Immanenz ohne Inhalt, Peitschenschlag für die Überflussproduktion“ (Heydorn 2004e/1970, S. 274). Mit weit gespannten Querverbindungen erhält Heydorn skizzenartig stets die 'gesamte' Geschichte gegenwärtig. Ist etwa in den obigen Zitaten von „Mythos“, von „Thron und Altar“ die Rede, so parallelisiert Heydorn die Gesamtschulreform mit den Zeiten, in denen die unhinterfragte Mythologie oder (später) Monarchen die Menschen beherrschten. Er macht damit immer wieder deutlich: Es geht hier und heute noch immer um die selbe Sache, um die es bereits den antiken Griechen ging, nämlich um Aufklärung, um das Abschütteln der Fesseln menschlicher Vernunft.

Heydorn schreibt, das zeigt auch sein Leben (vgl. Koneffke 2004), aus tiefster Betroffenheit. Statt sich dem Leid der unterdrückten Menschheit durch ein „shield of words“ (Christie; Zehr 2007, S. 13), ein Schutzschild aus distanzierter, objektiver Sprache zu entziehen, setzt er sich und den Leser den schmerzhaftesten Seiten moderner Rationalität bewusst aus: „Am Beispiel der Tierforschung entwickeln die Verhaltenswissenschaften das Herrschaftswissen der Gegenwart [...], an die Stelle der bewegenden Vernunft tritt die Rattenforschung“ (Heydorn 2004e/1970, S. 270).

Nicht in der Flucht, sondern in der Bewusstwerdung von Widersprüchen sucht Heydorn Perspektiven, Auswege. Die methodologischen Überlegungen des bisherigen Kapitels vereinernd möchte ich im Folgenden die Methode dieser Arbeit umschreiben.

3.4 Zusammenführung: die Methode dieser Arbeit – Bildung und Herrschaft als Treibkräfte der Universitätsgeschichte

Der Exkurs wirft eine Frage auf: Was bedeutet die Reflexion über Sprache für diese Arbeit und ihre Sprache? Wenn vielleicht auch nicht derart existenziell wie bei Heydorn, so bin ich doch vom Thema dieser Arbeit persönlich und auch emotional betroffen. Die Suche nach einem bewussten Verhältnis zu der Institution, die die vergangenen sieben Jahre meines Lebens so stark bestimmt und verändert hat, ist sicherlich eine starke Motivation der Themenwahl gewesen. Ich schreibe nicht als ein bloß Außenstehender, nicht allein, weil diese Zeilen selbst Teil einer Prüfung sind und Prüfungen zentrales Thema meiner Fragestellung. Wenn ich an Universität denke, so kommen mir ebenso Erinnerungen an Lehrende, Kommilitoninnen und Kommilitonen, an gelesene Bücher, an Vorlesungen und Seminare, an Essays, Referate, Klausuren, mündliche Prüfungen und Hausarbeiten, an Freude und Verzweiflung, nicht zuletzt an Orte und ihre Gerüche. Lerne ich also etwas über die Universität und ihre Bildung, dann auch über mich selbst, aber dem eigentlichen Anspruch nach auch etwas über *die Menschheit und ihr Streben nach Wahrheit*. Unmöglich kann mich das unbeteiligt lassen. Wie die bisherigen begrifflichen Anstrengungen, so wird auch das Ringen um Deutungen der historischen Daten und Phänomene von diesem Motiv angetrieben sein.

Verwende ich in den folgenden Analysen also deutlich mehr bildhafte Sprache als zuvor, so ist das kein Ausdruck von Vergesslichkeit hinsichtlich der Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens, sondern der bewusste Versuch, zunächst verborgene Sachverhalte in ihrer Bedeutung für uns als Menschheit und als Ausdruck meiner Bildungsbewegung überhaupt erst einmal zu fassen. Ob die Fassung jeweils tragfähig ist, müssen die Argumente zeigen.

Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend wird die geschichtliche Analyse und Deutung von den *Annahmen* ausgehen, dass *a)* die Universität als gesellschaftliche Institution Funktionen in der Gesellschaft übernimmt, seien sie offen oder verdeckt, dass sie *b)* als Bildungsinstitution in den Widerspruch von Emanzipation von und

Verstrickung in unterdrückende Herrschaft verflochten ist, der sich insbesondere auch im Bereich universitärer Prüfungen niederschlägt, dass diese Herrschaft sich zudem *c)* in ihrem Versuch, sich zu erhalten, hinter vermeintlichem Fortschritt verbergen kann und dass aber trotz der Gefahr, selber Opfer von Verblendung zu sein, *d)* Kritik auf der Grundlage des übergeschichtlichen Maßstabs universeller menschlicher (kommunikativer) Vernunft möglich und sinnvoll ist.

Methodisch soll die Betrachtung von Real- und Ideengeschichte, von materiellen Gegebenheiten und deren geistiger Erfassung und Überschreitung, Bildung, verstanden als Bewusstseinsbildung, deutlich machen. Während in mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Gesellschaften die Lebenswelt noch nicht derart ausdifferenziert war (vgl. Habermas 1981, Bd. 2, S. 474 f.), wird mit der Moderne beim Blick auf die Bildung auch der differenziertere Blick auf System und Lebenswelt erfolgen müssen, nicht zuletzt um Herrschaftsphänomene angemessen erfassen zu können.

Die zeitliche Einteilung wird sich im Wesentlichen an den Epochen Mittelalter, Frühe Neuzeit, Moderne und Gegenwart orientieren. Als geeignete Hintergrundfolie sind sowohl Bildungsreformen ein Anzeiger von Veränderung, sowie Leitwissenschaften in ihrer Bedeutung geeignete Hinweise auf das epochenspezifische Bewusstsein (vgl. Koch 2008, S. 10 f.). Hans-Albrecht Koch fasst in der Einleitung seines Werkes über die Geschichte der Universität die Abfolge der Leitwissenschaften wie folgt zusammen: Theologie im Mittelalter, Jura in der frühen Neuzeit, sodann im 19. Jahrhundert die klassische Naturwissenschaft, im 20. Jahrhundert die Sozialwissenschaft und im 21. Jahrhundert die Biowissenschaften (vgl. ebd.). Die Analyse und Deutung des Verhältnisses von Bildung und Herrschaft wird je Epoche oder Zeitabschnitt in drei übergeordneten Schritten erfolgen: 1.) von den je vorzufindenden ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen im Allgemeinen über 2.) deren Auswirkung auf und Verarbeitung durch die Universität (Studium, Forschung und Lehre) hin zur 3.) Frage danach, wie in Prüfungen das Verhältnis Bildung-Herrschaft konkret wird. Die Besonderheiten der jeweiligen Epochen können dabei trotz grundlegend gleicher Systematik im Einzelfall andere Schwerpunktsetzungen oder Gewichtungen erfordern.

Somit ist der Zugang zum Material nun gebahnt. Die Analyse wird zeigen, wie instruktiv das gewählte Vorgehen ist und ob es tatsächlich relevante Deutungen erlaubt.

4. Die Universität – Entstehung und Wandel einer Bildungsinstitution

4.1 Das Mittelalter – Geburtsstunde und Bewährungsprobe

Die ersten Universitäten Europas entstehen im ausgehenden 12. Jahrhundert in Paris und Bologna⁶. Dieses Kapitel wird unter anderem zu klären haben, was die Bedingungen und Umstände für die ersten Gründungen waren und welche Interessen dabei eine Rolle spielen, Menschen gezielt von der unmittelbaren Daseinsfürsorge in dieser Weise freizustellen (gesellschaftliche Funktion). Ein zweiter Teilaspekt wird klären müssen, wie die Universität es schafft, über die Anfänge hinaus eine Dauerhaftigkeit auch in widrigen Umständen zu behaupten, während andere Zusammenschlüsse verschwinden.

4.1.1 Sozioökonomische Grundlagen – die Universität als Kind des Mittelalters

Als die Universität Paris im Jahre 1215 als erste Universität überhaupt offizielle Statuten erhielt, galt dies zugleich als Akt der Bildungsreform, verstanden als 'Rückführung' zur eigentlichen, zur besseren Form („reformatio in melius“) (vgl. Rüegg 1993a, S. 45). Von Beginn an, so scheint es, ist die Universität untrennbar mit Reform verbunden. Die Bezeichnung „universitas“ konnte damals noch nicht für sich allein stehen, bedeutete sie doch zunächst nur „Ganzheit“ oder „Gemeinschaft“ und war auch Bezeichnung von Zünften, so Jacques Verger. Erst die Präzisierung als „universitas magistrorum et scholarium“ oder auch als „studium generale“⁷ (Verger 1993b, S. 51) qualifizierte diese Institution als eine Ganzheit aus Lehrern und Schülern.

Wie nun kam es dazu, dass sich zu dieser Zeit solche Zusammenschlüsse bilden und festigen konnten? Zunächst ist die enge Verbindung zu Städten augenfällig. Nicht zuletzt hatten landwirtschaftliche Verbesserungen (z.B. Dreifelderwirtschaft) die Grundlage geschaffen, eine wachsende Zahl von Menschen vom Überlebenskampf mit der Natur freizustellen. Die Kreuzzüge brachten zudem, so Rüegg, einen blühenden Fernhandel mit sich (vgl. Rüegg 1993a, S. 27 f.). Dem Wachstum der Städte in Größe und wirtschaftlicher Bedeutung entspricht das Wachstum des Selbstbewusst-

6 Nicht zufällig wurden die gegenwärtigen Reformen an genau diesen Orten symbolträchtig initiiert: 1998 in Paris (Sorbonne-Erklärung) und 1999 in Bologna (Bologna-Erklärung) (vgl. Koch 2008, S. 271).

7 Das damalige „studium generale“ bezog sich auf die ganze Körperschaft der Universität und hat nicht viel gemein mit dem zumeist einführenden, allgemeinbildenden Überblick, der heute mit diesem Wort belegt ist und aus dem Kontext amerikanischer 'Re-education' nach dem Zweiten Weltkrieg stammt.

seins ihrer Bürger. Das bringe Spannungen mit sich (vgl. Rüegg 1994, S. 146 f.); der Feudaladel erkennt die Gefahr, die Stadtbürger ihre Möglichkeit, beide fordern juristische Klarheit. Bologna bietet ideale Vorbedingungen für den Umgang mit der gewachsenen Komplexität, ist nicht nur Knotenpunkt von Handel und Pilgeri, sondern besitzt bereits angesehene Rechtsschulen (vgl. Rüegg 1993a, S. 29 f.). In Scharen strömen bald junge Menschen und Lehrer in diese Stadt, die modellhaft für viele weitere Gründungen stehen kann, um das römische Recht zu studieren. Paris ist das zweite Modell für Gründungen, ihre prominente Wissenschaft die Theologie. Die Bildung kommt an beiden Orten der Herrschaft zuvor. Noch bevor ernsthaftes kaiserliches oder päpstliches Interesse geweckt ist, schaffen es angesehene Lehrer, derart viele Schüler anzuziehen, „dass diese sich zur Wahrung ihrer Interessen gegenüber lokalen Mächten, in Paris auch zur Regelung ungezügelter Konkurrenz zwischen verschiedenen Lehrern und Schulen, zu 'Universitäten' zusammen[schließen]“ (ebd., S. 31).

Mindestens in diesen eher informellen Anfängen ist das Interesse an der Suche nach oder Ordnung von Wahrheit in einer komplexer werdenden Welt wohl Hauptantrieb der Zusammenschlüsse, war doch zu dieser Zeit noch nicht absehbar, dass der gesellschaftliche Aufstieg bis in den niederen Adel hinein eine Aussicht sein könnte. Die weitere Institutionalisierung einschließlich der Privilegien für die Magister und ihre Studenten⁸ allerdings vollzieht sich unter wachsendem Interesse und Zugriff durch Papst und Kaiser (vgl. Nardi 1993, S. 87 f.). Die Kirche erkennt früh die Möglichkeit, ihre Machtposition auszubauen, das wird an Paolo Nardis Ausführungen deutlich. Wenn das Papsttum etwa die Rechte der Pariser Scholaren bestätigt, den höheren Unterricht ordnet und gar das Studium für Geistliche erleichtert, indem diese ihre Einkommen aus Pfründen neben dem Studium behalten dürfen, dann legt es damit den Grundstein für eine geistige und geistliche Elitenbildung (vgl. ebd., S. 90 f.); der Nachschub für die eigenen Reihen soll gesichert sein, zumal der Konflikt mit der weltlichen Herrschaft ständig schwelt. Die neu entstandenen Körperschaften scheinen derart direkte Eingriffe in ihre Tätigkeiten kaum als Unterdrückung oder Widerspruch zu ihrer Aufgabe verstanden zu haben. Entsprechend der kirchlichen Vorherrschaft stellte ohnehin dieser Stand die meisten Studenten und Magister (vgl. ebd., S.

⁸ Noch auf lange Zeit werden ausschließlich Männer studieren und lehren. Erst im Italien des 18. Jahrhunderts werden zaghaft einige wenige Frauen zum Studium zugelassen (vgl. Frijhoff 1996a, S. 77).

87). Schutz und Förderung durch den Papst galten zudem offenbar als Garanten ungestörter Geistesarbeit und stifteten vermutlich auch ein nicht geringes Maß an Identität und Autorität. Wie wichtig diese beiden aus der Sicht der Körperschaften selbst waren, erkennt man an der ganz und gar nicht wahrheitsgemäßen Erfindung viel weiter zurückliegender Gründer: die Universität von Paris beispielsweise behauptete, durch Karl den Großen gegründet worden zu sein und blickt damit schon kurz nach ihrer eigentlich Gründung auf gute drei Jahrhunderte der Tradition zurück (vgl. Rüegg 2010, S. 22). In Bologna wurde gar eine Gründungsurkunde angefertigt, die auf den spätantiken Kaiser Theodosius II., also gut 700 Jahre zurückreichen sollte (vgl. ebd.). Die relativ autonomen Körperschaften, gegründet unter Gleichen, klammern sich hilfeschend an die Herrschaft; die ersten Schritte ohne Ketten, das blendende Licht universeller Verständigung, machen Angst. Die Kraft der eigenen Vernunft besteht nicht im Vergleich zur Autorität von Kaiser und Papst. Willig begibt sich das Kind, das so gern schon erwachsen wäre, in deren Schoß und 'vergisst', dass es nur Adoptiveltern sind. Zur gleichen Zeit hält bspw. die religiöse Bewegung der Waldenser dieses Licht der Universalität um den Preis des Scheiterhaufens hoch, notfalls als menschliche Fackel: „lux lucet in tenebris“ ist ihr auf tragische Weise passendes Motto: das Licht leuchtet in der Finsternis. Egon Boshof erwähnt sie in seinem Buch über den Weg vom Mittelalter in die Moderne (Boshof 2007), und in der Tat gehen sie der Reformation recht einsam voran, praktizieren und vertreten die Laienpredigt, revolutionärerweise sogar für Frauen und übersetzen die ihnen so wichtige Bibel aus dem Lateinischen in die Sprachen der 'einfachen Leute', als die sie sich auch verstehen, obwohl sie aus allen gesellschaftlichen Stellungen kommen. Die Laienpredigt ist es auch nicht zuletzt, mithin der gleiche Zugang zur Wahrheit für jeden, der das Papsttum veranlasst, diese Ketzer bis in die Alpenhöhlen des Piemont hinein zu verfolgen (vgl. ebd., S. 171 f.). Die kompromisslose Universalität versteckt sich in den Bergen, bleibt gesellschaftlich nahezu bedeutungslos bis Luther, seinerseits Doktor an der Universität zu Wittenberg, die Lawine lostritt, die ganz Europa überrollen wird. Der Handschlag mit der Herrschaft, mit der Universalität der Kirche, ob nun als solcher empfunden oder nicht, so legt dieser Vergleich nahe, ermöglicht der Universität erst ihre Festigung und Ausbreitung, andernfalls wäre sie wohl in die Nichtigkeit hinein verdrängt worden. Und doch wäre es verkürzt, die Universität ausschließlich in der Rolle eines Lieferanten treuer Kleriker und fürstli-

cher Beamter zu betrachten, die sie zweifelsohne hat (vgl. Nardi 1993, S. 100). Vielmehr ist darin, dass sie diese Funktion auch erfüllt, ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz zu sehen. Ginge es allein um materielle Interessen, so Rüegg, wäre die Universität ebenfalls längst untergegangen wie etwa die Zünfte:

„Erst die gemeinsame Verantwortung für die Organisation und Kontrolle des systematischen Erkenntnisstrebens, des Studiums, gab den Freiheiten und Privilegien der Scholaren und Magister einen Sinn, der ihre unmittelbaren Interessen überstieg und so der Autonomie der Universität auf ihrem ureigensten Gebiet, der wissenschaftlichen Lehre und Forschung, Dauer verlieh.“ (Rüegg 1993a, S. 39)

Die Gründung einer Universität zu Prag im Jahre 1347 läutet den Beginn des Universitätswesens auch im bisher vernachlässigten Mitteleuropa ein (vgl. Verger 1993b, S. 66). Im Jahre 1378, so Verger, beginnt mit dem großen Schisma ein bedeutender Umbruch in der Geschichte der Universität. Gab es nun auf einmal zwei konkurrierende Päpste, so wurde die Einheit der christlichen Kirche damit nachhaltig zerstört. Hinzu kamen die Pest, Kriege und wirtschaftliche Zusammenbrüche (vgl. ebd.). Für die daran anschließende Vervielfachung der Universitäten in Europa (von 28 um 1378 bis hin zu 65 im Jahre 1500) (vgl. ebd.) lassen sich zwei wichtige Gründe finden. Zum einen erkannten mehr und mehr Städte und Fürsten die ökonomischen und machstabilisierenden Vorteile einer eigenen Universität und gründeten nun zunehmend auf eigene Initiative Universitäten (vgl. ebd.). Zum anderen wurde durch die beschriebene Situation das damalige Weltbild eines christlichen Friedensreiches bis in die Grundfesten hinein erschüttert. Walter Rüegg führt im Epilog seines Bandes über die mittelalterlichen Universitätsgeschichte die „Suche nach neuen Symbolen der Sicherheit“ als Erklärung an (Rüegg 1993b, S. 389). Hatten Universitäten schon zuvor die Aufgabe übernommen, geistige Ordnung in eine komplexer werdende Welt zu bringen, so war diese Aufgabe nun umso dringender geworden. Beides zusammen bewirkt mit dem Aufkommen des Humanismus eine folgenreiche Entwicklung der Wissenschaften, auf die Reformation und Aufklärung aufbauen werden (vgl. ebd., S. 390 f.). Hiermit ist der Übergang vom Mittelalter in die Frühe Neuzeit als Prozess von Bewusstseinsbildung angezeigt.

4.1.2 Strukturen und Inhalte der mittelalterlichen Universitäten – von der Scholastik zum Humanismus

War das vorangegangene Kapitel eine überblicksartige Analyse und Deutung der gesamtgesellschaftlichen Umstände der Entstehung und Ausbreitung der Universitäten im Mittelalter, so soll dieses Kapitel eine Ebene darunter auf die konkretere Organisation und die Inhalte des höheren Unterrichts ihren Fokus legen, um dort dem Widerspruch von Bildung und Unterdrückung genauer nachzuspüren.

Struktur und Organisation:

Laut Walter Rüegg war die Gründung der ersten Universitäten als autonome Körperschaften bestimmt durch das Streben der Magister und ihrer Schüler nach Rechtsschutz und ungestörter Tätigkeit. Für die weitere Ausdifferenzierung in Fakultäten sind bereits Prüfungen ein wesentlicher Grund (vgl. Rüegg 1993a, S. 39 f.). Ein akademischer Grad, die sogenannte „licentia ubique docendi“ (ebd., S. 40), die Erlaubnis, überall zu lehren, war früh schon die Bedingung universitärer Lehre (vgl. ebd., S. 39). Verliehen vom Fachkollegium (und gelegentlich auch vom Papst) drängte sie dieses dazu, sich dieser großen Verantwortung entsprechend in Fakultäten zu vereinen und das Studium zu kontrollieren. Vier Fakultäten gab es damals, Theologie, Recht, Medizin und die Fakultät der artes, wobei Rang und Prestige der Fakultäten höher war, je mehr sie an Religion und je weniger auf Bereicherung sie ausgerichtet waren (vgl. Verger 1993b, S. 54). Entsprechend galt die Theologie als die Leitwissenschaft, als Vorbild reiner Wissenschaft. Die Artistenfakultät hatte vor allem propädeutischen Charakter, bereitete die jungen Studenten, oft gerade eidmündig gewordene Jünglinge von 14 Jahren (vgl. Schwinges 1993a, S. 171) auf ein Studium an einer der höheren Fakultäten vor, von denen eine Universität, um als solche gelten zu dürfen mindestens eine besitzen musste. Bedenkt man, dass der Zugang zur Universität grundsätzlich jedem Christen in ganz Europa offenstand, wird der frühe Beginn mit Unterricht u. a. in Lesen und Schreiben des Lateinischen verständlich. Die vier Fakultäten lassen einen weiteren Schluss zu: Hätte allein die Nachfrage nach gesellschaftlich verwertbarem Wissen die Universitäten bestimmt, so wären gewiss auch andere Fächer wie Architektur, Bergbau, Agrikultur usw. an der Universität gelehrt worden, so Rüegg (vgl. Rüegg 1993a, S. 41). Es war wesentlich das Verständnis von Wissen als öffentliches Gut, das laut ihm die Fakultäten bestimmte und über unmittelbare Berufsbefähigung hinauswies (vgl. ebd., S. 44).

Magister und Scholaren:

Die frühen Universitäten verfügten über keine eigenen Gebäude. Grundlegend war das Verhältnis der Professoren zu ihren Schülern. So war die Einschreibung an einer Universität im Mittelalter gleichbedeutend mit der Einschreibung bei einem Lehrer, einer 'Schule' (vgl. Verger 1993a, S. 148). In den Anfängen war es an vielen Universitäten üblich, dass die Studenten die Lehre direkt in Form sogenannter 'collectae' honorierten, was eine gewisse Konkurrenz um Studenten unter der Lehrerschaft begünstigte. Trotz aller Spannungen hebt Verger jedoch das große Zusammengehörigkeitsgefühl und die enge Bindung von Studenten an ihren Professor hervor, das sich auch darin ausdrückt, dass letztere weit über die Vermittlung von Lehrinhalten hinaus für den (moralischen) Lebenswandel ihrer Schüler verantwortlich waren (vgl. ebd., S. 149 ff.). Während die einen Autoren die Egalität und Solidarität in der 'scientific community' feststellen, die sich durch die Einheitlichkeit in Fächern und Methoden über ganz Europa recht einheitlich erstreckte (vgl. Rüegg 1993a, S. 47), relativieren die anderen diese Gleichheit und Universalität wieder mit dem Verweis auf die unterschiedlichen Schichten, aus denen die Studenten stammten und denen entsprechend sich Hierarchien herausbildeten (vgl. Schwinges 1993b, S. 188). Große Unterschiede gab es zudem im Lehrkörper hinsichtlich Bezahlung und Ansehen der ordentlichen und außerordentlichen Professoren (vgl. Verger 1993a, S. 142 f.). Hierin, so könnte man diese widersprüchlichen Beschreibungen deuten, spiegelt sich der noch nicht festgelegte Charakter der mittelalterlichen Universität wider. Im Spannungsfeld von gleichberechtigtem Erkenntnisstreben und einer von Unterdrückung gekennzeichneten Feudalgesellschaft werden zaghafte Ansätze der Gleichheit des Menschen wach, können sich aber kaum der übermächtigen Realität verbinden und müssen immer wieder zurückgenommen werden.

Wissenschaft und Lehre:

Forschung im heutigen Sinne war der mittelalterlichen Universität völlig fremd. Sie verstand es vielmehr als ihren Auftrag, das vorhandene Wissen zu ordnen und zu bewahren, um dadurch die vernünftige Ordnung in Gottes Schöpfung zu erkennen (vgl. Rüegg 1993a, S. 46 f.). Entsprechend lag im streng regulierten scholastischen Unterricht großes Gewicht auf den alten Autoritäten, wenn auch nicht völlig kritiklos: Wissenschaft wurde als kumulativer Prozess verstanden, bei dem die „Zwerge“ auf den Schultern der „Riesen“ stehend doch ein bisschen weiter blicken konnten, als

diese es ihrerzeit vermochten (vgl. ebd.). Vorlesung und Disputation waren die Formen des höheren Unterrichts. Letztere bestand in einem mündlichen Streitgespräch auf der Grundlage aristotelischer Logik und mit Argumenten aus den 'Autoritäten', deren Beherrschung die Vorlesungen dienten (vgl. Verger 1993b, S. 55). So hilfreich diese Bescheidenheit und Betonung der menschlichen Fehlbarkeit auch dafür waren, Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens zu entwickeln und Argumente gründlichst zu prüfen, so hinderlich war diese Form der Rationalisierung doch dem kritischen Bewusstsein von Unterdrückung. Bis in die Lehre hinein reicht die Herabsetzung des eigenen Denkvermögens; die 'Autoritäten' bleiben stumme Götzen, bis man sie im Humanismus als Menschen zu verstehen beginnt (vgl. Rüegg 1993b), die nicht nur für sich, sondern zu uns reden, mit denen man durch ihre Werke über die Zeit hinweg diskutieren kann. Der von den Schultern des Riesen gesprungene Zwerg wird erstaunt erkennen wie groß er doch ist, wenn er ins Angesicht des Riesen sieht.

Latein war und blieb die Sprache der Wissenschaft – das verband die Gemeinschaften europaweit. Dabei waren Schriftlichkeit und Mündlichkeit gleichermaßen bedeutende Zugänge zur Wahrheit, während experimentelle Methoden erst im Zuge des erwähnten Humanismus langsam Eingang in die Wissenschaft fanden (vgl. Verger 1993b, S. 55). Eine damals gängige Kritik an der Nutzlosigkeit der scholastischen Wissenschaftler drückt Sebastian Brant, ein Rechtsprofessor im Basel des ausgehenden Mittelalters in seinem 1494 herausgegebenen satirischen Gedicht „Das Narrenschiff“ sogar in seiner Muttersprache aus. Dort heißt es bspw.:

„Von büchern hab ich grossen hort
Verstand doch drynn gar wenig wort
Vnd halt sie dennacht jn den ernen
Das ich jnn wil der fliegen weren
Wo man von künsten reden düt“ (Brant 1494, o. S.)

Geschrieben zur Zeit des Übergangs von der Scholastik zum Humanismus deutet sich hier bereits ein Bewusstseinswandel an, der die Wissenschaft langsam aber sicher aus der ständigen Wiederholung immer gleicher Wissensbestände (vgl. Verger 1993b, S. 55) in einer Art Elfenbeinturm stärker in die Öffentlichkeit hinauslockt und den Wunsch nach praktischer Anwendbarkeit des Wissens und nach Erkenntnisfortschritt wachsen lässt. Gleichermäßen wächst das Interesse am Menschen in einer Gesellschaft erschütterter Selbstverständlichkeiten (vgl. Rüegg 1992, S. 112 f.).

4.1.3 Universitäre Prüfungen im Mittelalter – Ritual und Institutionalisierung

Wie bereits erwähnt, stand der Zugang zur mittelalterlichen Universität grundsätzlich allen Christen ohne Eingangsprüfung offen (vgl. Rüegg 1993a, S. 46 f.). Auch wenig Begüterte, die die Kosten von Büchern, Unterkunft und Verpflegung allein nicht hätten tragen können, fanden oft bereitwillig Unterstützung, Wissenschaft galt als Geschenk Gottes an alle Menschen, gemeint waren alle Männer. Erst gegen Ende des Mittelalters dann wurde es üblicher, vor dem Studium eine andere Schule zu besuchen (vgl. Schwinges 1993b, S. 219 ff.). Die Aufnahme an der Universität kam durch den formalen und zunehmend auch zeremoniellen Akt der Immatrikulation zustande, bei der der Kandidat in einem Eid seinen Gehorsam gegenüber dem Rektor und den Statuten sowie seinen Willen zur Förderung des Wohls der Universität bekräftigte. Dieser Akt wurde immer wichtiger, je mehr Studenten die mit dem Studium verbundenen Privilegien in Anspruch nahmen (vgl. Schwinges 1993a, S. 170).

Das Studium selbst war zwar streng geregelt, Prüfungen waren dabei jedoch eher eine Seltenheit. Der unterste akademische Grad, der Baccalaureus Artium, beendete für die meisten das Studium (vgl. Verger 1993a, S. 215 f.). Dass auch viele Studenten ohne jegliche Graduierung die Universität verließen, war auch deshalb (noch) kein Problem, weil keine enge Bindung zwischen formalen Abschlüssen und außeruniversitärer Berufslaufbahn bestand. Auch ein niemals (formal) geprüfter Student konnte ohne Probleme fürstlicher Beamter werden, wenn er mit seinen Fähigkeiten zu überzeugen vermochte. Eine etwas ernsthaftere Prüfung war zudem erst die Magisterpromotion, der sich nur ca. zehn Prozent der Studenten unterzogen und die explizit auf eine Laufbahn in universitärer Lehre ausgerichtet war. Hier spielten Zeit und Geld eine Rolle, denn wer Lizentiat oder Magister werden wollte, musste nicht nur länger studieren, sondern auch Examensgebühren zahlen (vgl. ebd., S. 141). Das Prüfungsverfahren gibt Aufschluss über das Verhältnis von Herrschaft und Bildung an der damaligen Universität und soll aus diesem Grund nun im Fokus der Analyse stehen.

Darin, dass der Lehrer nach eigenem Ermessen seinen 'Schützling' zum Examen vorschlagen durfte, spiegelt sich einmal mehr das besonders enge Verhältnis der beiden. Dem Professor wurde es überlassen, die Qualifikation, intellektuell wie moralisch, zur Lizentiatenprüfung festzustellen (vgl. ebd., S. 140 f.). Man könnte darin ein Moment der Herrschaft sehen, schließlich hatte der Student keine formalen Optionen, sich selbst vorzuschlagen und der Professor damit theoretisch die Macht, sich eine

gefügte Anhängerschaft zu halten. Und in der Tat spielt das Verhältnis des Studenten zu seinem Lehrer wohl eine Rolle für die relative Stabilität der Lehrmeinungen für mehr als zwei Jahrhunderte. Ebenso wie die alten Texte gelten die Lehrer offenbar als Autoritäten, aus deren Hand man demütig und dankbar die wohl geordnete Wahrheit empfängt. Ein interessanter Unterschied zu den persönlich eher fremden Autoritäten wie König, Papst oder auch einem Aristoteles allerdings besteht in der fast schon familienähnlichen Verbindung eines Professors zu seinen Schülern. Laut Schwinges nannte man die Schule eines Professors durchaus auch „familia“ (vgl. Schwinges 1993a, S. 162 f.). Dem vorschnellen Schluss aus der theoretischen Machtposition eines Professors auf Unterdrückung sei hiermit der Verweis auf die persönliche Betroffenheit beider Seiten entgegengestellt. Bedenkt man nun noch, dass es nicht unüblich war, sich schon ab 14 Jahren an einer Universität zu immatrikulieren, dann wird es möglich, sich den Professor als eine Art *Vaterfigur* vorzustellen. Nach vielen gemeinsamen Jahren des Lehrens und Lernens erscheint ein enges Vertrauensverhältnis nicht abwegig. Im Gegensatz zu den unnahbaren Autoritäten hat der Student im Professoren womöglich ein persönliches Gegenüber, das ernsthaft am Wohl seines Schützlings interessiert ist wie am Wohl seiner eigenen Kinder. In einem solchen Verhältnis bleibt die väterliche Autorität gewiss Autorität, nur fällt es hier deutlich schwerer, Herrschaft als (bewusste) Unterdrückung zu verstehen. Im Glauben an eine göttlich geordnete Welt können beide Seiten auf diese Weise das Beste nicht nur für sich, sondern durchaus füreinander wollen. Das Examen für die universelle Lehrbefähigung (*licentia ubique docendi*) nun kann einerseits als Kontrolle der korrekten und reinen Lehre verstanden werden. Aus Sicht des vorschlagenden Professors und seines Studenten andererseits könnte es als eine Art *adoleszenter Ablösungsprozess* zu sehen sein, ein *Übergang ins akademische Erwachsenenalter*, mit dem der Lehrer dem Schüler seine Ebenbürtigkeit bescheinigte.

Der nächste Schritt nach dem Vorschlag bestand laut Verger darin, dass sich der Student einem Prüfungsausschuss aus Magistern vorstellte, der noch einmal über die Erfüllung der moralischen und studienmäßigen Anforderungen beschied (vgl. Verger 1993a, S. 140). Die universelle Lehrbefähigung für die gesamte europäische Christenheit zu vergeben war eine verantwortungsvolle Aufgabe und wurde entsprechend ernst genommen.

Eine Disputation vor dem selben Ausschuss über ein zuvor ausgelostes Thema stellte dann die eigentliche Prüfung dar (vgl. ebd.). Entsprechend der großen Bedeutung der Mündlichkeit und Beredsamkeit in Zeiten vor der Druckerpresse bestand also auch die Prüfung aus einem Streitgespräch, in dem der Kandidat nicht allein sein Wissen, sondern auch sein rhetorisches Talent unter Beweis zu stellen hatte. Laut Schwinges wurden Lizentiatenprüfungen nahezu ausnahmslos bestanden. Grund für das seltene Nicht-Bestehen war eher unmoralischer Lebenswandel als fehlender Intellekt (vgl. Schwinges 1993b, S. 216 f.). Die Betonung des Lebenswandels, oder, bei Rüegg, des 'akademischen Ethos' (vgl. Rüegg 1993a, S. 46 f.) lässt darauf schließen, dass die Universität auch die Erziehung oder Charakterbildung als ihren Auftrag verstand. Wissenschaft galt nicht allein als Broterwerb, sondern als ein das ganze Leben umfassender Beruf. Das Streben nach der *Einheit von Erkenntnis und Leben*, die darin steckt, ist eine wesentliche Voraussetzung für emanzipatorische Bildung bis in unsere Gegenwart hinein. Die Wahrheit besitzt einen eigenen Wert, für den sich die Arbeit am Charakter lohnt. Erst mit zunehmendem Prestige des Professorenberufs verliert diese Einheit an Wert.

Bescheinigte der Kanzler dem Geprüften mit dem Lizentiat nun die intellektuelle Befähigung zu Lehre, so war zur eigentlichen Aufnahme dieser Tätigkeit noch das öffentliche Examen nötig, das laut Verger als „inceptio“, als Antritt galt (vgl. Verger 1993b, S. 140). Vorwiegend diente diese inceptio als ein zeremonieller Akt, Scheitern war hier ausgeschlossen. Um den Eintritt des neuen Magisters in den Kreis der Professoren gebührend zu symbolisieren, war dieser Akt von feierlichen Ansprachen, Gebeten und der Übergabe von Insignien (Baret, Handschuhe, Buch), sowie vom Antritt der Lehre in einer ersten 'Disputatio' geprägt (vgl. ebd.).

In diesem Sinne ließe sich die Graduierung als ein *Ritual* verstehen. Laut Brosius et al. kann man die grundlegenden Kriterien für Rituale in diesem Fall erfüllt sehen: Räumlich und zeitlich eng abgegrenzt wird in mittelalterlicher Prüfungspraxis an der Universität in immer wiederkehrenden, bewussten, feierlich überhöhten und formal geregelten Handlungen vor den Augen vieler (Öffentlichkeit) dem Prüfling seine Lizenz übergeben und damit ein bedeutender Statuswechsel für diesen vollzogen (vgl. Brosius et al. 2013, S. 13 f.). In seiner Dissertation über Arnold Gehlens Anthropologie und Ethik geht auch Bernhard Beller auf den Ritualbegriff ein. Besonderes Augenmerk legt er dabei auf die besondere Art der Zweckfreiheit und das im Gegensatz

zum Spiel nahezu unveränderliche Vorgeschriebensein der Abläufe im Ritual, die sich in der universitären Graduierung wiederfinden lassen: „Vorgeschrieben nicht im Sinne zwingender Anweisungen oder Befehle, denen man sich zu beugen hat, sondern vorgeschrieben, weil in ihnen die, aus Sicht der Handelnden, wahre Ordnung der Welt selbst zum Vorschein kommt“ (Beller 2010, S. 146). Sowohl Brosius et al. als auch Beller heben dabei die enge Verbindung von Ritualen mit der Sinnfrage hervor (vgl. ebd., S. 149 f.; Brosius et al. 2013, S. 15 f.). Anschaulich beschreibt Beller in diesem Kontext, dass eine Antwort auf die 'Warum-Frage' etwa bei einem Krebsleiden zwar der körperlichen Heilung dienlich sein kann, dass aber zumindest emotional dem Menschen in solchen Situationen die 'Wozu-Frage' nicht minder bedeutsam ist. Diese allerdings lasse sich eben nicht rein (natur-)wissenschaftlich klären. Das Bedürfnis nach Deutung sei nach Gehlen ein Teil des menschlichen Bedürfnisses nach Sicherheit, neben den physischen Sicherheitsbedürfnissen (vgl. Beller 2010, S. 150). Daran ansetzend, so die Argumentation, kanalisieren Rituale starke Emotionen und erhalten dem Menschen die Handlungsfähigkeit, indem sie die Ereignisse in den Horizont einer übergreifenden, sinnhaften Ordnung der Welt stellen (vgl. ebd., S. 150 f.). Da Rituale nicht nur den Einzelnen betreffen, ebenso wie die zugrundeliegende Ordnung der Welt, erfahren sich die Beteiligten durch das Ritual auch als Teil einer Gemeinschaft, so Beller (vgl. ebd., S. 152). Auf diese Weise werde aus der überfordernden Flut von Reizen und Anforderungen der Welt ein Ganzes abgewonnen. Der Autor verweist im Anschluss an Gehlen darauf, dass sich viele der grundlegenden Institutionen unserer Gesellschaft zunächst aus zweckfreiem, rituellem Handeln entwickelt haben (vgl. ebd., S. 155). So leisten Rituale nach Beller also ein Doppeltes: Auf der kollektiven Ebene dienen sie der Sinnstiftung über Komplexitätsreduktion und auf der individuellen Ebene bewirken sie Identifikation, Identitätsbildung (vgl. ebd., S. 153 f.).

Bezogen auf die Universität in ihrer Entstehungszeit lässt sich vermuten, dass die beschriebenen Examensrituale eine wesentliche Bedeutung bei der Stabilisierung dieser Institution nach innen und nach außen spielen. In gewisser Weise könnte man sagen, dass sie die Universität erst mit Hervorbringen, indem sie zunächst die Beziehungen der Mitglieder handhabbar machen; in der 'wahren Ordnung' der Welt wird die Unsicherheit der pädagogischen Beziehung dadurch reduziert, dass eine klare Grenze für den Übertritt in die intellektuelle Ebenbürtigkeit gezogen wird. So wird die Iden-

tifikation der Mitglieder *als* Student oder *als* Professor deutlicher. Die erwähnten Insignien (Kopfbedeckung, Handschuhe, Buch) setzen zugleich die Aufgabe der Universität nach außen in Szene. Statt einer prachtvollen Krone ziert mit dem Barett relative Bescheidenheit das Haupt des Akademikers, feine Handschuhe deuten dennoch auf ein feines 'Handwerk', mit dem man sich die Hände nicht beschmutzt, auf Reinheit. Das Buch, damals etwas äußerst kostbares, dient als die Quelle der Wahrheiten. Zeigt ein Zepter weltliche Herrschaft an, so deutet das Buch auf eine Herrschaft im Bereich des Wissens, die sich durch die Lehrtätigkeit sodann konkretisiert.

Die Deutung von Prüfungen an mittelalterlichen Universitäten als Rituale erweist sich also als äußerst fruchtbar. Unter der Fragestellung nach dem Verhältnis von Bildung und Herrschaft wird etwa deutlicher, dass die Institutionalisierung der Universität sich durchaus den Prüfungen als einer ihrer grundlegenden Aufgaben verdankt. Statt das aber sogleich als Nachweis zu verstehen, dass hier Papsttum oder Kaiser vorausschauend ihren Machtausbau planen, legt die Perspektive des Rituals die Deutung nahe, dass hier zunächst Menschengruppen auf der Suche nach Erkenntnis das Bedürfnis nach Identität, nach Sinnhaftigkeit und damit Sicherheit verspüren: wer ist Lehrer, wer ist Schüler und ab wann ist ein Schüler mündig? Diese Deutung scheint auch deshalb plausibel, weil, wie oben gesagt, erst allmählich das Interesse weltlicher und kirchlicher Herrschaft wächst, und zwar proportional mit der gesellschaftlichen Bedeutung, die die neue Institution durch ihre Studenten, Professoren und Absolventen gewinnt. Bernhard Beller beschreibt in seinen Ausführungen, wie etwa bestimmte Jagdrituale Totemismus zur Folge hatten und so durch die Schonung bestimmter Tiere später zu deren Züchtung führten (vgl. ebd., S. 154). Die zweckrationale Züchtung folgt hier dem zweckfreien Ritual, nicht umgekehrt. In ähnlicher Weise scheint dies auch für die frühe Universität zu gelten: Zuerst stiften Prüfungen und akademische Grade Sinn und Identität. Deren Träger erweisen sich jedoch auch in der Gesellschaft als nützlich in bestimmten Belangen (wie etwa theologischen oder juristischen). Dies erkennt die Herrschaft und nutzt es sodann versuchsweise zu ihrem Vorteil. Ein weiteres Argument, das für diese Deutung spricht, liegt in der Begrenztheit des 'Herrschaftswissens' der Herrschenden zu dieser Zeit. Dem Papsttum oder den weltlichen Herrschern zuzuschreiben, sie wollten mit der Universität von Beginn an eine machtkonservierende 'Elitenschmiede' errichten, impliziert ein Wissen darum, wie das funktionieren kann. Dazu fehlten jedoch m. E. die Erfah-

rungswerte, denn die Universität war trotz aller Ähnlichkeiten mit bestehenden Institutionen doch im Kern etwas Unbekanntes.

So ergibt sich die umgekehrte Schlussfolgerung, dass Universitäten ohne das Ritual der Prüfungen wohl kaum gesellschaftliche Relevanz erlangt hätten und somit auch kaum den Schutz von Kaiser oder Papst. Mithin wären die Zusammenschlüsse, die ja zu Beginn wesentlich an die Person des Lehrers gebunden waren, mit dem Tod dieses Lehrers vermutlich schnell wieder eingegangen. Die universitäre Bildung, so die Quintessenz aus diesem Abschnitt, braucht die Prüfung und darüber vermittelt auch die Herrschaft, um in der mittelalterlichen Gesellschaft überhaupt dauerhaft relevant zu werden.

4.2 Die Frühe Neuzeit (ca. 1500-1800) – Fortschritt und Säkularisierung

Mit der Reformation, die mit Luther einen universitären Auslöser hat, zerbricht die bereits rissige Einheit des europäischen Christentums endgültig. Große Entdeckungsfahrten rütteln zudem am tradierten Wissen und fördern einen Bewusstseinswandel. Für die Universitäten bringt das wiederum bedeutende Veränderungen mit sich. Das folgende Kapitel soll diesem Wandel nachspüren und erkunden, in wie weit sich die gesellschaftlichen Funktionen von Universität mit verändern und welche Folgen das für universitäre Bildung im Spannungsfeld von Herrschaft und Emanzipation hat.

4.2.1 Sozioökonomische Grundlagen – Alles neu macht die Neuzeit

Mit den Anfängen der Aufklärung durch Renaissance, Humanismus und Reformation gerät die gesamte europäische Gesellschaft in ungeahnte Bewegung. Bereits im ausgehenden Mittelalter hatten die beschriebenen Umwälzungen und Katastrophen sowie der Aufstieg des städtischen Bürgertums die von Rüegg beschriebene Suche nach „neuen Symbolen der Sicherheit“ (Rüegg 1993b, S. 390) und damit die Hinwendung zum Menschlichen vorangetrieben: Die Menschlichkeit, die 'humanitas', erscheint derart gefährdet, dass sie zum Fokus menschlichen und auch wissenschaftlichen Interesses wird (vgl. ebd.), das Bewusstsein versucht das sich rasant verändernde Sein wieder einzuholen. Aus den antiken Autoritäten werden menschliche Gesprächspartner über die Zeit hinweg, der *Dialog* gewinnt an Bedeutung, so Rüegg (vgl. Rüegg 1996, S. 24). Nicht nur in den Geisteswissenschaften, sondern auch naturwissenschaftlich erschließt der Humanismus neue Wege. Entscheidender Vorteil im Dialog auf Augenhöhe ist die Möglichkeit hypothetischer Äußerungen. Der tradierten Lehre

widersprechende Gedanken können hier frei geäußert werden, weil sie nicht notwendig schon das Ende des Denkprozesses und die feste Meinung der Gesprächspartner sein müssen (vgl. ebd., S. 39). Das Denken wird freigesetzt, eine andere Welt wird vorstellbar. Ein solches Bewusstsein der Möglichkeiten passt gut zu den aufsteigenden Stadtbürgern und einer aufkommenden frühkapitalistischen Geldwirtschaft, die schon längst mit dem Zinsverbot der alten Ordnung in Widerspruch geraten ist (vgl. Rüegg 1993b, S. 390). Im Gegensatz zum Mittelalter findet Rüegg mit dem Humanismus zudem in der Abgrenzung von jenem und dem Altertum ein eigenes Epochenbewusstsein vor (vgl. Rüegg 1996, S. 22). Das macht exemplarisch deutlich: der Mensch, vor allem der Bürger, versteht sich nun nicht mehr als ewig festgelegt, sondern als Gestalter seines Schicksals. Die Entdeckungsfahrten eines Christopher Kolumbus können in diesem Kontext aus gewandelten ökonomischen und geistigen Verhältnissen verstanden werden. Die gelösten Schiffstau zum Aufbruch in neue Gestade entsprechen den gelösten Bindungen an die geistige Überlieferung. Das neue Bewusstsein verdankt sich in seiner außerordentlichen Verbreitung auch dem durch Johannes Gutenberg um 1450 erfundenen Buchdruck mit beweglichen Lettern (vgl. ebd., S. 25). Das geschriebene Wort gewinnt an Bedeutung in dem Maße, in dem die Menschen Zugang zu Büchern bekommen und auch selbst zu Autoren werden können. Im Zuge der sich wandelnden Zeit- und Weltverständnisse treten ehemalige Untugenden wie Rastlosigkeit und Neugier zum überlieferten akademischen Ethos der Ruhe und Selbstbescheidung in Konkurrenz. Rüegg verdeutlicht den Wandel anschaulich, indem er zeigt, dass „neu“ nach der Entdeckung Amerikas zum Leitwort wird und nun im Titel nahezu jeder Veröffentlichung zu finden ist (vgl. ebd., S. 31). Das Programm des Humanismus, sich den Ursprüngen, den Originalquellen (also auch der Bibel in ihren Originalsprachen) zuzuwenden (vgl. ebd., S. 47 f.), sowie das beschriebene Dialogprinzip bilden auch den Kontext für Luthers folgenreichen Thesenanschlag im Jahr 1517. Der Wissenschaftler Martin Luther verstand sich als 'Gleicher unter Gleichen', wollte seine Erkenntnisse zur Debatte stellen. Hierin wird anhebende Universalität erkennbar. Mit der Reformation expandierte das Universitätswesen im nun konfessionell gespaltenen Europa. Laut Frijhoff wuchs im gleichen Maße auch der staatliche bzw. kirchliche Zugriff auf die Universitäten, die nun, je nach Lage, die Konfession ihres Landesherrn vertraten (vgl. Frijhoff 1996, S. 80). Di Simone bringt die Dramatik dieser Entwicklungen auf den Punkt, indem sie heraus-

stellt, dass Universitäten zu Waffen im ideologischen Kampf in zweifacher Hinsicht werden: zum einen verteidigen und verbreiten sie die 'wahre' Lehre unter den Studenten ihres Landes in Zeiten erster Nationalisierungstendenzen, zum anderen decken sie die stark wachsende Nachfrage nach treuen Verwaltungsbeamten im sich zentralisierenden Staat (vgl. di Simone 1996, S. 244 f.). Konnte man zuvor noch die Freiheit und Autonomie der Universitäten gewahrt sehen, wird spätestens mit diesen Entwicklungen der Versuch unternommen, Bildung im Sinne der Herrschaft zu Staatsanstalten für Elitenbildung zu instrumentalisieren.

Neben der Expansion ist auch eine Differenzierung des Universitätswesens die Folge der Entwicklungen. Auf katholischer Seite etwa entstehen Jesuitenuniversitäten mit nur zwei Fakultäten, die mit ihrer strengen Bildungslaufbahn (vgl. ebd., S. 240) ein recht erfolgreiches Gegenmodell entwickeln, um den Autoritäten wieder Geltung zu verschaffen. Wie ein Schutzwall breiten sich jesuitische Hochschulen um die reformierten Territorien aus; die schwindende, alte Ordnung verbarrikadiert sich hinter ihren Universitäten. Solche Einrichtungen sind alles andere als die Speerspitze der Aufklärung. Wird zudem die Universität im Verlauf der Frühen Neuzeit immer mehr zur Domäne des wohlhabenderen Bürgertums (vgl. ebd., S. 256), so versucht sich der angeschlagene Adel in eigens gegründeten 'Ritterakademien' eine elitäre und weltmännische Bildung nach französischem Vorbild zu sichern, die neben Redegewandtheit auch körperliche Übungen einschließt (vgl. Blankertz 2011, S. 39 f.). Das Monopol der Universitäten in der wissenschaftlichen Forschung geht laut Rüegg verloren, es kommen Akademien und Spezialschulen für wirtschaftlich relevante und auch technische Bereiche (Bergbau, Handel) auf. Darüber hinaus ziehen sich viele Professoren aus der Universität zurück, um direkt im lukrativen Dienst von Fürsten und von der 'lästigen Lehrtätigkeit' befreit forschen zu können (vgl. Rüegg 1996, S. 49).

Für den Wandel kennzeichnend ist auch ein Wechsel der Leitwissenschaften hin zur Jurisprudenz um die Zeit des Barock und zur Philosophie und Naturwissenschaft im 18. Jahrhundert. Nach Wilhelm Schmidt-Biggemann vollzieht sich die Abkehr von der Theologie als Leitwissenschaft wesentlich auch deshalb, weil die konfessionellen Theologien sich in ihren Wahrheitsansprüchen gewissermaßen gegenseitig paralysieren (vgl. Schmidt-Biggemann 1996, S. 406). Die Jurisprudenz nun löse eher pragmatische Probleme, die sich mit der Reformation und der Entdeckung Amerikas ergaben, etwa zum Thema Menschenrechte. Parallel dazu konzentrierte sich das theolo-

gische Interesse vermehrt auf die Natur. Aus der natürlichen Theologie, die Gott, Freiheit und Unsterblichkeit aus der Natur zu erklären hoffe, entstehe die Naturphilosophie der Aufklärung (vgl. ebd., S. 408 f.). Natur wird zum Garanten von Objektivität, der Naturbegriff zur Versöhnung der Wissenschaften in einem übergeordneten Konzept (vgl. ebd., S. 417 f.). Aus dem Versuch der Rechtfertigung entwickelt sich zunehmend Religionskritik, denn was sich nicht am Maßstab der Natur messen lässt, gilt als fragwürdig. Mit der Philosophie als Leitwissenschaft trete immer mehr der Anspruch einer autonomen Vernunft als „Richterin der Wissenschaften“ (ebd., S. 422) gegenüber Staat und Religion zu Tage (vgl. ebd.).

Es macht den Eindruck, die Universität verliere im Verlauf der Frühen Neuzeit in vielerlei Hinsicht den Anschluss an die rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen. Wird Universität nun zur reinen Berufsausbildung und damit zur Dienerin des Bestehenden? Das folgende Zitat von Walter Rüegg scheint das nahe zu legen:

"Was in der mittelalterlichen Universität eine – willkommene – Nebenwirkung des Lehrens und Lernens wissenschaftlicher Methoden gewesen war, wurde im 16. Jahrhundert zur Hauptaufgabe der Universitäten: die Ausbildung von Pfarrern, Priestern, Ärzten, Anwälten, Richtern, Staatsbeamten." (Rüegg 1996, S. 43)

Hinzu kommt, dass viele der bedeutendsten Entdeckungen und Erfindungen der Zeit, etwa von Galilei, Kopernikus und Kepler außerhalb der Universitäten gemacht werden (vgl. Pedersen 1996, S. 378 f.). Während die Erde der Sonne als Mittelpunkt der Welt Platz macht und diese bahnbrechende Erkenntnis die Menschheit in neuem Licht erleuchtet, geht die Universität, geblendet von den glänzenden neuen Karriereaussichten, gewohnt ihren alten Gang, so scheint es. Die sogenannte „wissenschaftliche Revolution“ (Rüegg 1996, S. 29) wird nicht die einzige bleiben, die mehr oder weniger an der Universität vorbei geht. Auch die Industrielle Revolution, die das menschliche Wirtschaften und Leben für immer nachhaltig verändert, wird in ihren technischen Grundlagen eher in Spezialschulen für Ingenieure vorbereitet (vgl. Pedersen 1996, S. 375 f.) und zu den politischen Revolutionen (1776 in den Vereinigten Staaten, 1789 in Frankreich) scheint der von Rüegg beschriebene Funktionswandel hin zur Berufsausbildung ebenfalls nicht gut zu passen. Für eine differenziertere Perspektive sind nun die Universität und ihre Bildung etwas genauer in den Fokus zu nehmen.

4.2.2 Strukturen und Inhalte der frühneuzeitlichen Universitäten – Expansion, Differenzierung, Professionalisierung

Struktur und Organisation:

Dass um 1650 die Gründungen neuer Universitäten nachlassen und stattdessen zunehmend andere Einrichtungen wie Akademien und Spezialschulen die Arena der Wissenschaft betreten, deutet darauf hin, dass die Strukturen den ursprünglichen gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr gerecht werden (vgl. Fijhoff 1996, S. 75 f.). Das, was zuvor die ureigenste Aufgabe der Universität zu sein schien, die methodisch kontrollierte Suche nach und Bewahrung von Wahrheit, leisten andere Einrichtungen plötzlich offenbar erfolgreicher. Einer der Hauptgründe darf wohl in dem beschriebenen Zugriff des (absolutistischen) Staates (vgl. auch Müller 1996, S. 263) gesehen werden, der sich mit Universitäten eine treue Dienerschaft heranzubilden hofft. Im konfessionell gespaltenen Europa kann sich die Herrschaft, ganz gleich ob katholisch oder reformiert, keine so freie Wissenschaft mehr erlauben wie noch zuvor⁹ – das 'Adoptivkind' hatte schließlich das eigene Haus in Brand gesetzt. Entsprechend gehört es unter strenge staatliche Kontrolle. Es entsteht der Eindruck, die Suche nach Wahrheit sei der Luxus einer Gesellschaft gewesen, die dachte, es werde dadurch ohnehin alles beim Alten bleiben. Dass diese Suche ihr gefährlich werden könnte, bemerkt die Herrschaft zu spät. Noch einmal jedoch soll so etwas nicht geschehen. Mit staatlich finanzierten und verbeamteten Professoren, statt studentisch honorierten, löst sich der Sonderstatus des mittelalterlichen Akademikerstandes Müller zufolge in Adel oder Bürgertum hinein auf, die Universität muss ihr Handeln pragmatisch rechtfertigen, wird gleichsam herausgedrängt aus ihrem zweckfreien Refugium (vgl. ebd., S. 265). Bis in den Verlauf der Ausbildung hinein kontrolliere nun der Staat die Universitäten, die Bedeutung universitärer Examina für die berufliche Laufbahn wachse im gleichen Zuge (vgl. ebd.). Die Organisation in vier Fakultäten bleibt bestehen und bewirkt womöglich zusätzliche Starrheit. Eine folgenschwere Kombination aus dem herrschaftlichem Zugriff einerseits und einem angesichts des sozialen Aufstiegs und Prestiges gewachsenen Selbstbewusstsein andererseits bringt nun die Kehrseite des Humanismus zum Vorschein: Aus der Betonung der Rhetorik (vgl. Pedersen 1996, S. 367) und dem Ideal des vollendeten 'gentleman' (vgl. di

⁹ Viele der außeruniversitären wissenschaftlichen Fortschritte wurden an fürstlichen Höfen gemacht (vgl. Pedersen 1996, S. 384), die Herrschaft verbindet sich der 'Spitzenforschung' als ihr fortschrittlicher 'Gönner' und kann so einen Einfluss bewahren.

Simone 1996, S. 257) kehrt sich diese Bildungsbewegung gegen ihre universalistischen, dialogischen Momente. Die Träger dieser Bewegung verstehen sich immer mehr als Eliten und grenzen sich somit nach unten hin ab. Es leuchtet ein, dass Universität aus einem solchen Verständnis heraus kein allzu großes Interesse am Wandel entwickelt, der ihr mit universeller menschlicher Vernunft im Zuge der Aufklärung die Daseinsberechtigung streitig macht. Allerdings wird es nun immer schwieriger von „der Universität“ zu reden. In einer Universitätslandschaft, die sich angesichts der genannten Bedingungen regional immer weiter differenziert und diversifiziert, wie etwa Notker Hammerstein feststellt (vgl. Hammerstein 1996, S. 501), muss zunehmend den je nationalen Entwicklungen Rechnung getragen werden. So gibt es ihm zufolge durchaus große Unterschiede zwischen den eher starren Universitäten Frankreichs und Englands und den reformbereiten Unis der Niederlande oder der deutschen Länder. Während erstere einen stärkeren Auszug der Wissenschaft zu verzeichnen haben, sei bei letzteren so manche Universität sogar zum Träger der Aufklärung avanciert (vgl. ebd., S. 497 f.).

Ein äußerst interessantes Beispiel für die zweite Sorte bietet die 1694 gegründete, aus einer Ritterakademie hervorgegangene Universität Halle. Herwig Blankertz drückt treffend aus, was dort geschah: „Der preußische Staat schloss in Halle seinen Bund mit den Mächten des geistigen Fortschritts“ (Blankertz 2011, S. 55). Als „Oppositionsuniversität“ (ebd.) zu den konservativen sächsischen Universitäten in Wittenberg und Leipzig war sie zunächst Teil herrschaftlicher Strategien. In so fern kann hier von Emanzipation kaum die Rede sein, wenn auch die Herrschaft eine *aufgeklärt* absolutistische ist. Nicht zuletzt boten eine Umstrukturierung und die Berufung einiger führender Köpfe der Aufklärung doch den perfekten Nährboden für eine Neubelebung emanzipatorischer Bildung im Sinne der Mündigkeit. So wurden hier die neuen Wissenschaften in die eigentlich propädeutische philosophische Fakultät aufgenommen und mit ihnen „das Prinzip der Denk- und Lehrfreiheit“ (ebd.). Die philosophische Fakultät nun stieg auf zur bedeutendsten, wurden in ihr doch neben neuen Inhalten auch neue Formen der Vermittlung erprobt und etwa Lehre statt im damals immer noch vorherrschenden Latein in deutscher Muttersprache gehalten (vgl. ebd.). Thomasius und Wolff, zwei der großen Namen dieser Zeit, bildeten hier die Beamten und Juristen Preußens aus, der Pietist Francke erzog die Lehrer und Prediger in praktischer (und damit der Aufklärung kompatibler) Frömmigkeit (vgl. ebd.,

S. 55 f.), beides hatte für die damalige Zeit Sprengkraft. Nach Blankertz drohte laut einem damals üblichen Sprichwort einem hallischen Studenten das Abgleiten in Atheismus (durch Wolff und Thomasius) oder in den Pietismus (durch Francke) (vgl. ebd.). Hier ist Säkularisierung angezeigt, Forschung für den Fortschritt, freies Denken von freien Menschen. Von Halle führt ein roter Faden zur Humboldt'schen Universität. Während die Revolution in Frankreich die verkrusteten Universitäten unter sich begraben wird, schafft es die universitäre Bildung im Bund mit der 'aufgeklärten Herrschaft' in Preußen, sich in die Zukunft hinein zu retten. Wieder einmal braucht die Universität offenbar die Herrschaft, kann sich das Potenzial emanzipatorischer Bildung an dieser Institution nur um den Preis der Selbsttäuschung erhalten, im Staate schon die Verwirklichung universeller Vernunft zu sehen. Ähnliches gilt für andere Universitäten, die nach und nach die neuen Ideen und Fächer in sich aufnehmen, wie Frijhoff bekräftigt (vgl. Frijhoff 1996a, S. 70).

Lehrkörper, Studenten und das Studium:

Peter Vandermeersch beschreibt das mittelalterliche Verhältnis von Professoren und Studenten als ein dynamisches. Stets lösen neue promovierte Studenten ihre Lehrer ab (vgl. Vandermeersch 1996, S. 181 f.). Im Gegensatz hierzu entstünden in der Frühen Neuzeit vermehrt feste Lehrstühle und der Professorenberuf löse sich von der studentischen Laufbahn ab. Auch wenn es große Unterschiede zwischen den jeweiligen Lehrern gebe, so steige mit der staatlichen Besoldung das Prestige dieses Berufes, der trotz aller Eingriffe doch gewisse Freiheiten hinsichtlich der Methoden und Inhalte ihrer Lehre in sich bewahre (vgl. ebd., S. 185 f.). Im Zuge der Nationalstaatenbildung werden die Professoren von Mitgliedern der europäischen „Gelehrtenrepublik“ (ebd., S. 196) zu Nationalgelehrten. Ebenso beginne mit der Frühen Neuzeit die Spezialisierung der Professoren angesichts einer Vervielfältigung des Wissens (vgl. ebd., S. 202 f.). Diese zunehmende Institutionalisierung und Festigung der Rolle des Hochschullehrers scheint dem väterlichen Verhältnis der Professoren zu ihren Studenten im Wege zu stehen, das die Analyse der mittelalterlichen Universität noch nahelegte. Selbst die promovierten Studenten galten schließlich nun nicht mehr unbedingt als ebenbürtig, so lange sie keinen Lehrstuhl innehatten. Das stärkt die Vermutung, das Verhältnis distanzieren sich in der Frühen Neuzeit vergleichsweise, zumal nun die Ausbildung für die praktische Tätigkeit als Anwalt, Arzt oder Lehrer Hauptfunktion der Universitäten zu sein scheint. Unter Aspekten von Bildung und

Herrschaft fällt hier jedoch eine klare Deutung noch schwer. Zwar widerspricht ein derart vorgefertigter Unterschied zwischen Lehrer und Schülern der Idee emanzipatorischer Bildung. Andererseits darf nicht vergessen werden, dass auch das väterliche Verhältnis zunächst asymmetrisch ist. Ob hier trotzdem Bildung im Sinne eines pädagogischen Diskurses möglich ist, hängt von der je konkreten Ausgestaltung des Verhältnisses ab, die hier nicht im Detail untersucht werden kann. Ein distanzierteres Verhältnis kann in Kombination mit der studentischen Auswahl mehrerer Lehrer, die jetzt durch spezialisierte Lehrstühle möglich wird, schließlich auch die Distanzierung von der Verhaftung an Herrschaft bewirken. Nicht mehr so eng an 'seinen' Professor gebunden, entdeckt der Student in den Differenzen zwischen den Lehrern und ihren Lehren womöglich die eigenen gedanklichen oder auch 'materiellen' Ketten, die ihm und der Menschheit angelegt sind. Selbstbestimmter als zuvor kann er Subjekt seiner eigenen Bildung werden.

Maria di Simone zeigt in ihrem Artikel, dass bis zum Ende des 18. Jahrhunderts hin keinerlei schulische Zugangsvoraussetzung zum Studium bestand (vgl. die Simone 1996, S. 238). Stattdessen war jedoch die Konfession entscheidend. Juden und Frauen blieben in aller Regel ebenfalls vom Studium ausgeschlossen (vgl. ebd.). Auch eine zunehmende Diskriminierung von Armen ist laut di Simone zu erkennen. Die Kollegien, die ehemals als Unterkünfte für ärmere Studenten gegründet wurden, nehmen vermehrt zahlungsfähige Studenten auf und organisieren häufig eigene Lehrveranstaltungen in ihren Gebäuden, die Promotion wird erheblich teurer, die Kleidung ähnelt immer mehr der adligen, statt, wie zuvor, der geistlichen (vgl. ebd., S. 254 ff.); das Bürgertum hüllt sich in feine Stoffe und enthüllt damit seinen Aufstiegswunsch. Die mittelalterliche Idee von der Wissenschaft als Gottes Geschenk an alle Menschen bröckelt mit der betörenden Aussicht auf Ansehen und Wohlstand. Die Privilegien (z.B. Zoll- und Steuerprivilegien), die die Studenten im Mittelalter hatten, verschwinden allmählich im Verlauf der Frühen Neuzeit (vgl. Müller 1996, S. 269).

Laut Laurence Brockliss entsteht neben der klassischen Vorlesung und der Disputation im 18. Jahrhundert die neue Form des *Seminars* zuerst an der Universität Göttingen und bringt den stärkeren Einbezug der Studenten in die Lehre mit sich (vgl. Brockliss 1996, S. 455). Mit dem Seminar rettet sich auch die Lehre an der Universität in die Zukunft. Diese Form entspricht dem Gedanken der Aufklärung deutlich besser als die alten. War Halle Vorreiter mit neuen Inhalten, so führt von

Göttingen der Weg zu Humboldt über die neuen Formen. Ein Blick auf die Wissenschaft in der Frühen Neuzeit soll im Folgenden für weiteren Aufschluss sorgen.

Wissenschaft:

Wie gezeigt, beginnt in der Frühen Neuzeit die bekannte Welt gewissermaßen auseinanderzufallen. Die christliche Kirche zerbricht nachhaltig, ein selbstbewusstes Bürgertum betritt allmählich über die Wirtschaft das Feld der Politik, Europa wird angesichts der Entdeckungsfahrten nach und nach aus dem Zentrum der Erde gerückt und die Erde macht ihrerseits der Sonne im Zentrum der Welt Platz. Bildung vollzieht sich im dialektischen Verhältnis von Sein und Bewusstsein. Die sich verändernden materiellen Bedingungen wollen vom menschlichen Bewusstsein verarbeitet werden. Sind sie in Gedanken und Begriffe gefasst, so entfaltet über diese vermittelt der Geist wiederum Wirksamkeit im (materiellen) Sein. In so fern sollte die Bedeutung der Wissenschaft bei der geistigen Erfassung der Welt nicht unterschätzt werden. Wissenschaft in diesem Sinne ist Bewusstseinsbildung. Wie die Wissenschaften das Sein im Bewusstsein verarbeiten, beeinflusst wesentlich auch die soziale Wirklichkeit und die Perspektiven auf und für die Gattung Mensch in der Welt.

Diesen Einfluss betont auch Wilhelm Schmidt-Biggemann in seinem aufschlussreichen Artikel über die Entwicklung der frühneuzeitlichen Wissenschaft(en) (vgl. Schmidt-Biggemann 1996, S. 391). Ihm zufolge diente in Zeiten sich ablösender Leitwissenschaften die philosophische bzw. Artistenfakultät als das einigende Band. Schließlich waren sämtliche universitäre Wissenschaftler durch sie hindurchgegangen und hatten hier ein mehr oder weniger gemeinsames Grundverständnis darüber erworben, was Wissenschaft sei (vgl. ebd.). Chronologisch macht die Scholastik den Anfang. Das aus dem Mittelalter stammende scholastische Wissenschaftsverständnis, der (thomistische) *Aristotelismus*, bestehe aus den drei Elementen *scientia*, *prudentia* und *ars*. Die *scientia* werde charakterisiert durch die Metaphysik, einen unveränderlichen begrifflichen Rahmen für alles Veränderliche. Im Gottesbegriff, so Schmidt-Biggemann, finde die Theologie in diesem Verständnis der Wissenschaft um ihrer selbst willen ihre würdige Begründung als damalige Leitwissenschaft. Die *prudentia* nun bezeichne die 'praktischen' Wissenschaften im Sinne der Analyse von Handlungen, um das Ziel einer solchen zweckmäßig zu erreichen. Hierunter falle auch die *Jurisprudenz*. Unter den Begriff der *artes* fallen Schmidt-Biggemann zufolge in der Scholastik die Wortwissenschaften Grammatik, Rhetorik, und Logik, die

allesamt der Darstellung und Kontrolle des Wissens dienten und an der philosophischen Fakultät beheimatet waren (vgl. ebd., S. 393 f.). Dass die Medizin in keinen dieser Bereiche passt und damit zunächst isoliert dastand (vgl. ebd., S. 394), dient ihr später durchaus zum Vorteil als Vorreiterin der Aufklärung an den Universitäten, weil sie keine so großen Probleme haben wird, neues Wissen und ein engeres Verhältnis zur Praxis einzubeziehen. Das belegt etwa das berühmte erste 'anatomische Theater', das 1609 in Padua eröffnet wurde (vgl. Pedersen 1996, S. 365), lange bevor es flächendeckend Laboratorien an Universitäten gab.

Neben dem Aristotelismus entsteht laut Schmidt-Biggemann der sogenannte „hermetische Neuplatonismus“ (Schmidt-Biggemann 1996, S. 396). Dessen Metaphysik gehe davon aus, dass die göttliche Weisheit im Kern unbegreifbar und nur analog in ihren Manifestationen in der Geschichte erfassbar sei, Wahrheit entspreche göttlicher Offenbarung. Mit dem spirituell aufgeladenen Gedanken, das Sichtbare verweise stets auf Unsichtbares entstehen u. a. die Alchemie, Astrologie und die homöopathische Medizin durch den Neuplatonismus. Hieraus gehen nicht zuletzt auch ein radikales Bewusstsein von Kontingenz und die mystische Theologie hervor (vgl. ebd., S. 397). Es scheint plausibel, diese Denkweisen auf die Unsicherheiten der Frühen Neuzeit zu beziehen. Womöglich verarbeitet der hermetische Neuplatonismus die Erfahrung des Scheiterns an dem Versuch, die sich wandelnden Verhältnisse mit herkömmlichen Methoden zu verstehen. In der Spiritualität jedoch liegt auch die Gefahr von Bewusstseinsfeindschaft angesichts der überfordernden Realität. Das begriffliche Denken droht sich ob seiner Sprachlosigkeit in Spiritualität zu flüchten. Göttliche Offenbarung in dieser mystischen Form ist zudem nicht unbedingt etwas, was dem Bewusstsein aller Menschen gleicherweise zugänglich wäre; eine Art Priestertum der Wissenschaft deutet sich hier als Gefahr für die universelle menschliche Vernunft an. Die Frage, ob von hier aus Kontinuitäten zum postmodernen und poststrukturalistischen Denken unserer Zeit zu finden sein könnten, erscheint äußerst interessant, kann hier jedoch nicht in gebotener Tiefe behandelt werden, es muss bei der Hypothese bleiben.

Während der Neuplatonismus sich zwar hauptsächlich außerhalb der Universitäten entwickelt, so beeinflusst er nach Schmidt-Biggemann doch die dritte wissenschaftliche Strömung, den *Ciceronianismus*, da dieser über keine eigene Metaphysik verfügt. Aus der Ablehnung der Scholastik und ihrer Metaphysik heraus fokussiere

dieses Wissenschaftsverständnis, das sich zunächst nur auf die philosophischen Fakultäten beschränkt, die Historie und die Enzyklopädie (vgl. ebd., S. 398 f.). Vor dem Hintergrund der damaligen gesellschaftlichen Umstände ließe sich diese geistige Strömung als der Versuch deuten, die Unsicherheiten zu bewältigen, indem die Mannigfaltigkeiten sauber geordnet in Enzyklopädien 'eingefangen' werden. Phänomene erst einmal *einordnen* und (historisch) wiedererkennen bzw. nachschlagen zu können, mag das Gefühl der Unkontrollierbarkeit dämpfen und bietet somit die Gelegenheit zu wohlüberlegtem Handeln und geordnetem Denken in Distanz zur unmittelbaren Notwendigkeit. In der Ablehnung der Metaphysik gibt diese Strömung jedoch gewissermaßen die Maßstäbe ab, die es ermöglichten, die Phänomene der Welt auch kritisch zu beurteilen. Verschwinden diese Maßstäbe ersatzlos, besteht die Gefahr, das Gegebene stets zu bejahen und die enzyklopädische Ordnung der Welt, mithin das Sein mit dem Sollen in eins zu setzen, wie es bspw. die im Theorieteil beschriebene Aufklärungspädagogik in deutschen Landen laut Heydorn tatsächlich tut. Ein Beispiel für das durchaus aufklärerische Denken dieser Strömung bietet der Roman „Jakob und sein Herr“ von Denis Diderot, dem wohl bekanntesten unter den Enzyklopädisten. Der Roman aus dem ausgehenden 18. Jahrhundert beginnt mit einigen Fragen, die in schneller Abfolge, recht barsch und direkt die Leserschaft ansprechend beantwortet werden, wie z.B. „Wie hießen sie [die Protagonisten, T. S.]? 'Was kann euch daran liegen?'“ (Diderot 1921, S. 1). Immer wieder tritt im Verlauf der Erzähler in den Dialog mit den Leserinnen und Lesern. So heißt es etwa kurz nach Beginn:

„Du siehst, lieber Leser, dass ich auf dem besten Wege bin, und dass es nur von mir abhinge, dich ein Jahr, zwei Jahr, drei Jahr auf die Erzählung von Jakobs Liebeshändeln warten zu lassen; ich brauchte ihn nur von seinem Herrn zu trennen und jeden in so viele Begebenheiten zu verwickeln, wie mir beliebte.“ (Diderot 1921, S. 4)

In der Auseinandersetzung mit dem Fatalismus des Jakob stellt der Roman grundlegende Fragen danach, wie sehr wir Menschen selbst Autor unserer Geschicke sind und zeigt sich dabei durchaus religionskritisch. Der Erzähler erscheint nicht wie damals üblich als allwissend, lässt sich dafür jedoch auf einen Dialog mit dem Publikum ein, ohne eine eindeutige Lösung vorzugeben. Anstelle göttlicher Vorsehung, auf deren Weisheit man sich zu verlassen geneigt sein könnte, zeichnet dieser Roman eher einen Menschen, der in die Welt geworfen ist und der in unabschließbarer Denk-

bewegung ein Verhältnis zu dieser erst gewinnen muss. Säkularisierung deutet sich hier an.

Laut Schmidt-Biggemann ermögliche der Ciceronianismus nun den Übergang zur Naturphilosophie der Aufklärung. War Luther vom Aristotelismus zum biblizistischen Ciceronianismus übergegangen, so verdränge die konfessionelle Spaltung die Bibel aus der Rolle metaphysischer Rechtfertigung (vgl. ebd., S. 401 f.).

Als die christliche Welt zerbricht, zerbricht mit ihr der Wahrheitsanspruch. Das führe zu einer Art Paralyse und „Diskreditierung der konfessionellen Theologie“ (ebd., S. 406). Das, was über alle theologischen Differenzen bleibe, sei die Theologie der Philosophen, die natürliche Theologie als der Versuch, Gott und die Freiheit aus der *Natur* neu zu erklären. Natur werde zum Leitbegriff von Theologie und Philosophie (vgl. ebd., S. 406 f.). Parallel dazu vollzieht sich im Bereich der nun zur Leitwissenschaft aufsteigenden Jurisprudenz eine interessante Entwicklung. Die Entdeckung Amerikas und die Reformation werfen neue juristische Fragen auf. Wie etwa sind die entdeckten nichtchristlichen Amerikaner rechtlich zu behandeln, wie konfessionelle Abweichler? Abhilfe liefern das *Naturrecht* und die folgenreiche Erklärung von Religion zur Privatsache, die laut Schmidt-Biggemann eine dem Staat gleichgültige Privatsphäre erst ins Leben ruft (vgl. ebd., S. 411). Nun, so stellt er fest, wird eine Konzeption des Staates nach rationalen Kriterien wie der Zweckmäßigkeit seiner Einrichtungen möglich (vgl. ebd.). Die Jurisprudenz, die nun völlig als Staatsdienerin vereinnahmt ist und auch Aufgaben der Ökonomie übernimmt, wird allerdings unfähig, die Legitimation staatlicher Herrschaft zu kritisieren, so Schmidt-Biggemann (vgl. ebd., S. 412).

Daraus lässt sich auch der Aufstieg der Philosophie zur Leitwissenschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts verstehen. Mit dem genannten Naturbegriff verband sie den Anspruch reiner Objektivität, so stellt Schmidt-Biggemann heraus. Die nachhaltige Abkehr von der Theologie und damit der Beginn säkularisierter Wissenschaft nehme mit der Möglichkeit der zunehmenden mathematischen Erfassung des Irdischen seinen Anfang. Der Widerspruch zur bisherigen philosophischen Naturerfassung sprengte die Verbindung zur Theologie, aus anfänglichen religiösen Rechtfertigungsabsichten wird Religionskritik und Kritik an der Schriftoffenbarung (vgl. ebd., S. 418 f.). Am Maßstab der Natur gemessen, werde die Bibel allmählich zu einer Quelle neben vielen. Die philosophische Universalgeschichte, in deren Kontext

Schmidt-Biggemann auch etwa Hegel stellt, übernehme die Rolle der Heilsgeschichte und die autonome Vernunft, konkretisiert in der Philosophie, werde zur „Richterin der Wissenschaften“ (ebd., S. 422).

Es ist dies eine enorme Freisetzung des Bewusstseins und zugleich eine Art Wurf aus dem jenseitigen Paradies. Der Mensch ist nun wie nie zuvor sich selbst Subjekt und wie nie zuvor sich selbst so ausgeliefert, wie es auch Diderots Roman exemplarisch verdeutlicht. Diese neue Freiheit bringt auch Leid hervor, stellt sie dem freigesetzten Menschen doch brutal seine eigene Verantwortung für den Zustand der Welt vor Augen. Wenn der Mensch sein Heil nicht im Diesseits findet, so wird er es überhaupt nicht finden. Die beruhigende Verlässlichkeit eines versöhnten Jenseits gibt keinen Halt mehr. Mit dem versperrten 'Fluchtweg' ins Jenseits und der hinzugewonnenen Verantwortung für das Diesseits wird allerdings auch echter menschlicher Fortschritt im Sinne einer Aufhebung von Unterdrückung und Leid wahrscheinlicher, weil dringender.

Zum Zusammenhang von Forschung und Lehre: Der soeben beschriebene Vorgang zieht sich über die gesamte Frühe Neuzeit hinweg und dessen vorläufiges Ende kann mit einiger Plausibilität als der Anfang moderner Forschung gedeutet werden. Konfessionell ungebunden und sich nur auf die eigene Vernunft stützend findet der Mensch gewissermaßen eine ganz neue Welt vor. Nicht mehr die Autoritäten, sondern die Innovationen sind interessant, nicht mehr so sehr die Bücher, sondern die Augen gelten als Quelle der Wahrheit. Brockliss beschreibt, dass in diesem Zusammenhang Beobachtung, Erfahrung und der gesunde Menschenverstand zu den wesentlichen Momenten der Forschung werden (vgl. Brockliss 1996, S. 443). Bis diese aufklärerische Art der Forschung in den ersten Universitäten Eingang findet, sind bereits viele ihrer großen Pioniere aus den Unis ausgezogen, um an Akademien oder fürstlichen Höfen gut bezahlt und frei von der Lehrverpflichtung bahnbrechende Entdeckungen zu machen (vgl. ebd., S. 444 f., vgl. auch Pedersen 1996, S. 378 f.). Die neue Forschung richtet sich, wie bereits erwähnt, mit zunehmend mathematischen Methoden an die Natur. Es leuchtet ein, dass an den in dieser Hinsicht verspäteten Universitäten grundsätzlich keine Einheit dieser Forschung mit der verpflichtenden, althergebrachten, zumeist streng regulierten Lehre möglich ist. Forschung und Lehre sind entkoppelt. Einzige Ausnahme ist die Medizin, die die Universität nie verlässt, auch weil die Forschung an echten Leichen nur hier gestattet ist (vgl. Brockliss 1996,

S. 447). Dennoch betont Brockliss die Bedeutung der universitären Lehre als Vorbereitung auf das neue Denken und die neue Forschung (vgl. ebd., S. 492 f.).

In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, zu erwähnen, dass die Forschung an den Akademien und Höfen häufig staatlich angeordnete Auftragsforschung zur Lösung technischer und wirtschaftlicher Probleme ist (vgl. Pedersen 1996, S. 388). Das entspricht einerseits dem aufklärerischen Streben nach Naturbeherrschung, lässt jedoch andererseits in der Verbindung mit der Herrschaft und der Betonung der Beobachtung, Mathematik und Empirie gleich nach der 'Entdeckung' der Geschichte im Epochenbewusstsein eine gewisse Geschichtslosigkeit in die naturwissenschaftliche Forschung Einzug nehmen, die herrschaftskritische Potenziale verdunkelt. Im Hinblick auf die Trennung von System und Lebenswelt kann hier ein wichtiger Schritt der Entkopplung technischer Rationalität von der kulturellen Überlieferung gesehen werden. Erst in der Verbindung von materialer Bildung zur Naturbewältigung und formaler Bildung für ein Bewusstsein der je historischen Perspektiven liegt jedoch die Möglichkeit echter Emanzipation. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob naturwissenschaftliche Forschung Militärtechnik entwickelt, um die unterdrückende Herrschaft in ihrem Erhaltungskampf zu bewaffnen, oder ob sie sich in den Dienst kollektiver Mündigkeit stellt und untersucht, wie durch Technik ein effizienteres, gerechteres Wirtschaften und ein selbstbestimmteres Leben für alle möglich sein kann. Bestens ausgestattet am königlichen Hof forschen zu dürfen, stärkt aller Wahrscheinlichkeit nach die Tendenz, die Herrschaft als vernünftig und fortschrittlich anzusehen und nicht so genau zu nehmen, wofür die neue Technik verwendet wird (oder auch den Krieg als gerechtfertigt anzusehen). Aus diesem Grund wird erst die Rückkehr der Forschung an die Universitäten, beginnend mit der Humboldt'schen, das betäubte Potenzial emanzipatorischer Bildung in der Verbindung von Forschung und Lehre neu erwecken.

4.2.3 Prüfungen an der frühneuzeitlichen Universität – eine reine Formalität?

Die Universität der Frühen Neuzeit ist im Gegensatz zur mittelalterlichen eine gefestigte Institution, gesellschaftlich relevant und bekannt. Prüfungen als Ritual für die Identitätsbildung der Universitäten erscheinen daher nicht mehr so notwendig wie noch zuvor. Wie gezeigt ist es die Berufsqualifikation, die nun ihre gesellschaftliche Relevanz wesentlich ausmacht. Dennoch hebt Willem Frijhoff unter der Frage nach der Symbolwirkung damaliger akademischer Grade zumindest die Funktion als je in-

dividuell bedeutsames Initiationsritual hervor, mit welchem der Jüngling zum Mann werde (vgl. Frijhoff 1996b, S. 287). Zu Beginn der Epoche dienen akademische Grade als Bescheinigung der kulturellen mehr als der intellektuellen Fähigkeiten, erst im Verlauf werde die Passung von Grad und Qualifikation verbessert. Dass es laut Frijhoff keinerlei Zwischenprüfungen gibt und die Mindeststudiendauer das Hauptkriterium für den Grad darstellt, illustriert dies anschaulich (vgl. ebd., S. 290 f.). Dem auf das Lizentiat folgenden, kostspieligen, aber nach wie vor intellektuell nicht weiter voraussetzungsvollen Doktorgrad komme vor allem eine große Symbolwirkung zu. In der Theologie löse der Doktor gewissermaßen den Priester an Autorität ab. Dennoch gelte der akademische Grad noch lange nicht als Garant für ausreichende Qualifikation, wie die Einführung staatlicher oder kirchlicher Examina zeige, aus denen etwa das heutige Staatsexamen hervorgehe. Durch den staatlichen Zugriff und eine zunehmende Professionalisierung verliere der Grad im Verlauf der Epoche seinen korporativen Gehalt, gewinne später jedoch mit dem Humboldt'schen Universitätsmodell einen neuen, wissenschaftlichen. Die Promotion werde dadurch zur eigenständigen wissenschaftlichen Leistung, im 19. Jhd. sogar zur eigenständigen Forschungsleistung (vgl. ebd., S. 303). Zunächst einmal ist die Universität in ihrer ursprünglichen Autonomie auch im Bereich der Prüfungen bedroht. Konnte die Lehrerschaft im Mittelalter noch unter sich klären, wer welchen akademischen Grad verliehen bekommen soll, so werden Prüfungen nun zunehmend zur harten Realität außerhalb korporativer Selbstverwaltung.

In der aufgezeigten Entwicklung wird ein Funktionswandel akademischer Prüfungen und Grade erkennbar: Von der korporativen Selbstbestätigung und der ritualisierten akademischen Generationenabfolge weg wird von universitären Prüfungen zunehmend der Qualifikationsnachweis beim Übergang in die Berufswelt gefordert, dem diese zu Beginn nicht gewachsen sind. Waren mittelalterliche Prüfungen also noch hauptsächlich Ausdruck wissenschafts- und damit universitätsinterner Übergänge, getragen und gestaltet von den Mitgliedern der Universität, so geraten sie in der Frühen Neuzeit selbst auf den Prüfstand gesellschaftlicher Nützlichkeit für den Übergang von der Universität in den Beruf.

Die höheren Anforderungen der damaligen Berufswelt können als Motor der Professionalisierung verstanden werden und schlagen sich auch in schwierigeren Prüfungen nieder. Als eine Illustration dafür, dass akademische Grade nun auch außer-

halb der universitären Sphäre bedeutsam waren, kann der von Fijhoff erwähnte Prüfungsbetrug gelten, der zur gleichen Zeit zunahm (vgl. ebd., S. 303 f.). Es scheint plausibel, dass hier der Zugang zu beruflichen oder gesellschaftlichen Positionen den Anlass gibt.

Weiterhin belegt diese Tatsache die gewachsene Distanz zwischen Prüfern und Prüflingen, die durch die größere Bedeutung der Schriftlichkeit verstärkt wird. Die *Einheit von Erkenntnis und Leben*, die wie gezeigt noch das klare Ziel mittelalterlicher Universitätsmitglieder war, kann nicht zuletzt dadurch zerbrechen, dass die Beziehungen an Verbindlichkeit einbüßen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen staatlichen Eingriffe einerseits und der Aufstiegschancen andererseits scheint das Potenzial emanzipatorischer Bildung paralytisch, das darin steckt, nach dieser Einheit zu streben. Wissen(schaft) und moralische Verpflichtung trennen sich. Dementsprechend und in Einklang mit der beschriebenen Objektivität der Natur geht es in den Prüfungen vermehrt nur um wissenschaftliche Leistungen, weniger um den moralischen Lebenswandel. Ohnehin dürfte eine Beurteilung des Lebenswandels angesichts einer sich grundlegend in ihren Werten wandelnden Gesellschaft zunehmend schwerer fallen. Diese Ausdifferenzierung von den Ansprüchen nach Wahrheit und Richtigkeit könnte zunächst als Rückschritt erscheinen, ermöglicht aber perspektivisch eine differenziertere Reflexion über die moralische Verpflichtung der Wissenschaften, weil nun nicht mehr die tradierten Moralvorstellungen unhinterfragt gelten. Erst mit Humboldt jedoch wird die Universität ein neues Verhältnis hierzu, eine Art neuen 'akademischen Ethos' gewinnen.

4.2.4 Zwischenfazit – universitäre Bildung vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit

In Zeiten, in denen neben den Städten und dem Wohlstand auch die Unsicherheiten wachsen, schließen sich wissbegierige Schüler den Lehrern an, von denen sie Antworten zu bekommen hoffen. Aus diesen zunächst informellen Zusammenschlüssen werden nicht zuletzt deshalb öffentlich anerkannte, korporativ verwaltete Gemeinschaften, weil sie über das Ritual der Prüfung und Graduierung und strenge Moralvorschriften eine dauerhafte Identität gewinnen können. Die Absolventen erweisen sich den päpstlichen und kaiserlichen Interessen zunehmend als dienlich und können unter dem Schutz dieser Herrscher ihre orientierende Funktion in der Gesellschaft aufrecht erhalten und gar ausbauen, besonders auch in Zeiten zerbrechender kirchlicher Einheit im großen Schisma.

Mit der Reformation beginnt die Herrschaft im konfessionell zerbrechenden und sich langsam in Nationen gliedernden Europa dann, die Gefahr universitärer Bildung erkennend, immer tiefer in die ursprüngliche Autonomie einzugreifen. Einerseits wächst die gesellschaftliche Relevanz der Universitäten damit für die Bereitstellung treuer Beamter. Erst das sich verändernde Wissenschaftsverständnis an Universitäten rettet ihnen jedoch andererseits den Bestand, denn zunehmend gerät die tradierte scholastische Bildung als verkrustet und realitätsfern in die Kritik und Spezialschulen oder Akademien für Ingenieure und Kaufleute drohen sie mit ihrer pragmatischen Ausrichtung auf Naturbewältigung und Fortschritt in die Bedeutungslosigkeit zu verdrängen. Die Französische Revolution etwa schafft auf französischem Boden sämtliche Universitäten zugunsten von Spezialschulen ab (vgl. Charle 2004, S. 43 f.). Diejenigen Universitäten, die die Gedanken der Aufklärung in sich aufnehmen, schlagen neben der ohnehin geschehenden Differenzierung und Professionalisierung den Weg der Säkularisierung der Wissenschaft ein. Wo das gelingt, wird die Aussicht auf emanzipatorische Bildung wieder erkennbar. Die frühneuzeitliche Universität hatte zu Beginn der Epoche dem herrschaftlichen Zugriff nichts entgegenzusetzen, weil Herrschaft einerseits göttlich eingesetzt war oder andererseits das Bestehen der Universitäten überhaupt erst sicherte. Als ideologische Waffen eingesetzt, erkennt die Menschheit zunächst, dass sich Bildung gegen die *fremde* Herrschaft wenden kann. Spätestens mit der Säkularisierung dann gerät aber die systematische Bezweiflung der *eigenen* Herrscher in greifbare Nähe. Hat nicht mehr Gott, sondern der Mensch die Herrscher 'eingesetzt', kann dieser sie auch absetzen.

4.3 Die Moderne (1800-1945) – Die gefährdete Einheit von Forschung und Lehre

In den bisherigen Epochen konnte trotz aller Spaltungen noch mit einiger Berechtigung von *der* Universität die Rede sein. Spätestens im Kontext der Humboldt'schen Bildungsreform als einem von zwei sich völlig unterschiedlich entwickelnden Modellen, dazu mit einem immer bedeutsameren Universitätswesen außerhalb Europas, muss eine deutliche Einschränkung erfolgen. Auch wenn andere Universitätssysteme immer wieder zur Kontrastierung Einbezug finden, so liegt von nun an der Fokus stärker auf dem preußisch-deutschen Universitätssystem und seiner Entwicklung.

4.3.1 Sozioökonomische Grundlagen – Industrialisierung, Imperialismus, Faschismus

Die Französische Revolution und in ihrer Folge das napoleonische Kaiserreich verändern Europa nachhaltig. An der Formulierung universeller Menschenrechte, aber auch etwa daran, dass die Revolution eine eigene Kalenderrechnung beginnt, ist das bürgerliche, aufklärerisch säkularisierte Selbstverständnis zu erkennen, dessen Entwicklung im vorigen Kapitel nachvollzogen wurde. Der Mensch nimmt hier bewusst seine eigene Geschichte in die Hand und verwirft sogar bis in die Zeitrechnung hinein den Bezug auf Religion.

Mit Napoleon Bonapartes Bestrebungen, in großen Teilen Europas die Vorherrschaft zu gewinnen, verbindet sich bald eine folgenreiche Auseinandersetzung zweier Modelle von Universität. Das napoleonische Modell höherer Bildung ist gewissermaßen eine Schöpfung aus dem Nichts, denn die Universitäten Frankreichs waren im Zuge der Revolution gänzlich abgeschafft worden (vgl. Charle 2004, S. 43 f.). Ohne also Rücksicht auf Geschichte und Tradition zu nehmen, kann Napoleon die neuen Bildungseinrichtungen gänzlich den Bedürfnissen seiner Herrschaft anpassen (vgl. ebd., S. 52). Laut Charle sind diese Bedürfnisse hauptsächlich die Stabilisierung der neuen Ordnung, die Versorgung des neuen Staates mit Beamten und die Verhinderung allzu großer, die Herrschaft gefährdender Geistesfreiheit (vgl. ebd., S. 52 f.). Das macht plausibel, wieso das französische Modell noch weit in das 19. Jahrhundert auf strengstens (bis in die Prüfungsordnungen hinein) kontrollierte Spezialschulen setzt, wie Rüegg feststellt (vgl. Rüegg 2004, S. 18). Dass Humboldt 1810 in Berlin eine Universität in Fortschreibung und Ausbau der aufklärerischen Tendenzen aus Halle und Göttingen gründen kann, verdankt sich offenbar wesentlich dieser napoleonischen Bedrohung. Charle betont nämlich, dass die Berliner Gründung sich explizit gegen das napoleonische System richtet (vgl. Charle 2004, S. 55). Erst als Antithese gewinnen Humboldts Pläne auch in den Augen der Herrschaft ihre Berechtigung. Im unmittelbaren Zusammenhang hatten die Stein-Hardenberg'schen Reformen den preußischen Staat modernisiert und bürokratisiert (vgl. Rüegg 2004, S. 33). Die Vereinigung von Forschung und Lehre in großer Autonomie, geschützt und zur Genüge finanziert vom sich ansonsten weniger einmischenden Staat, kann als ein entscheidender Meilenstein der Universitätsgeschichte und als Sieg des menschlichen Wahrheitsstrebens, der emanzipatorischen Bildung über die Unterdrückung gelten. Unge-

meine Modellwirkung wird von Berlin ausgehen (vgl. ebd., S. 19). Im Kontext der napoleonischen Kriege jedoch zeigt sich auch, wie sehr dieser Sieg der 'Gunst der Stunde', den außergewöhnlichen Verhältnissen zu verdanken ist. Die preußische Universität war als Antithese eine überaus erfolgreiche Eroberung von geistigen Gefilden, die Napoleons Spezialschulen ebenso bedrohten wie seine Armeen den preußischen Staat.

Insgesamt, so Paul Gerbod, löse sich der Staat im 19. Jahrhundert immer weiter von der Kirche. Wohl auch daraus ist dessen wachsendes Interesse an der Erziehung seiner Untertanen zu verstehen, der ihm die Bezeichnung als „Erziehungsstaat“ (Gerbod 2004a, S. 83) einbringt. Schließlich kann er sich nicht mehr wie früher darauf verlassen, als von Gott legitimiert und eingesetzt zu gelten. Stattdessen sucht er vermehrt mit erzieherischen Mitteln seine Herrschaft zu festigen. Das betrifft auch die Universitäten, die nach Gerbod allein schon finanziell in größere Abhängigkeit geraten als noch zuvor, als sie etwa eigene Pfründen besaßen (vgl. ebd., S. 83 f.). Wohl wissend, dass universitäre Bildung dem Staat gefährlich werden kann, entstehen nun europaweit Unterrichtsministerien mit Zuständigkeiten auch für die Universitäten. Die Staaten nehmen Einfluss auf Lehrstuhlbesetzungen und, etwa im Falle der Lehrer- oder Medizinerbildung, auch auf die Prüfungen (Staatsexamen) (vgl. ebd., S. 86 ff.).

Die Karlsbader Beschlüsse, die starke Einschränkungen etwa für die Pressefreiheit aber auch für die universitäre Autonomie mit sich bringen, setzen bereits 1819 der als gefährlich empfundenen liberalen und nationalen Bewegung der deutschen Studentenschaft ein vorläufiges Ende bzw. verdrängen diese in den Untergrund (vgl. Grevers, Vos 2004, S. 230 ff.). Das belegt, wie fragil die von Humboldt erwirkten Freiheiten sind. Kaum ist die napoleonische Bedrohung verschwunden, meint die Herrschaft in den gewährten Freiheiten eine neue für die Wiederherstellung ihrer vorrevolutionären Blüte zu sehen.

Erstmals in der Geschichte der Universität kommen im 19. Jahrhundert gleich mehrere studentische Bewegungen und ein lebendiges studentisches Vereinswesen auf, die trotz unterschiedlicher Ziele und Mittel alle von einem veränderten Selbstverständnis der Studentenschaft zeugen, wie es aus dem Aufsatz von Grevers und Vos hervorgeht (vgl. ebd., S. 229 ff.). Nicht mehr die eigenen universitären Angelegenheiten scheinen hier im Vordergrund zu sein, wie das zuvor bis in die Frühe Neuzeit

hinein der Fall gewesen war. Stattdessen wenden sich die Studenten selbstorganisiert allgemeinen gesellschaftlichen Problemen zu, wie etwa beim Wartburgfest 1817, wo sie in ersten Reihen einen liberalen deutschen Nationalstaat fordern (vgl. ebd., S. 231). Oft grenzüberschreitend organisiert und nicht selten gar bewaffnet, wirken solche Bewegungen nach Grevers und Vos als Motor, Ausbildungsstätte und radikale Spitze breiterer gesellschaftlicher Bewegungen. Die Studenten verstehen sich zunehmend als Gestalter ihrer Gesellschaft, statt nur als Aufsteiger in derselben. Begünstigend für dieses Selbstbewusstsein wirken laut Grevers und Vos das Fehlen von Rollenkonflikten etwa im Vergleich zu Lehrlingen und die an der Universität erworbene Fähigkeit zur kritischen Analyse der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 228). Anders als beispielsweise die staatlich besoldeten Professoren waren die Studenten relativ frei von pragmatischen Hindernissen einer kritischen Einstellung, das emanzipatorische Potenzial kann sich hier besonders leicht entfalten. Ist es aber das Potenzial, das in der universitären Bildung steckt, oder haben die Inhalte der Lehre und die Methoden der Forschung damit eher wenig zu tun? Es ist eine wichtige Frage, ob die Politisierung der Studenten einen Bezug zur Wissenschaft erkennbar werden lässt. Wäre dies der Fall, so könnte man plausiblerweise vom emanzipatorischen Potenzial universitärer Bildung durch Wissenschaft reden. Im nächsten Teilabschnitt ist diese Frage etwas genauer zu diskutieren. Schon jetzt jedoch ist deutlich: in irgend einer Weise bietet die moderne Universität den Studenten den Raum und die Möglichkeiten, systematisch kritische Distanz zum Gegebenen zu beziehen.

Um 1845 sorgen schlechte Ernten, Wirtschaftskrisen und Cholera-Epidemien dafür, dass die Studenten die soziale Frage entdecken und sich sozial engagieren (vgl. ebd., S. 242 f.). Die auch daraus mit erwachsende, radikaldemokratische 1848er Revolution schließlich zeigt, dass nun Demokratie in Gleichheit und Freiheit den Maßstab angibt, auch für Wissenschaft und Lehre, wie es das Parlament 1848 beschließt (vgl. ebd., S. 245 f.). Die Erkenntnis der Universalität menschlicher Vernunft, erwachsen aus dem Leiden und der Entfremdung vieler in Zeiten der Industrialisierung, bricht sich für eine kurze Zeit Bahn.

Früh nach dem Scheitern der Revolution und im Zuge der Restauration allerdings nimmt die demokratische Bewegung ein Ende. Laut Grevers und Vos wächst dagegen die ohnehin vorhandene nationale Begeisterung unter den Studenten umso mehr (vgl. ebd., S. 248 f.). Ist die Demokratie nicht zu haben, so vielleicht immerhin der

Nationalstaat. Um 1870/71 gipfelt die patriotische Begeisterung der Studenten, in deren Fahrwasser sich auch zunehmend Judenhass nährt, dann darin, dass etwa ein Drittel der damals insgesamt ca. 13800 Studenten an deutschen Universitäten in den Deutsch-Französischen Krieg zieht (vgl. ebd., S. 257). Weil Frankreich sich seine Niederlage mit der Schwäche ihres bis dato nahezu unveränderten napoleonischen Universitätsmodells erklärt, beginnen nun auch hier einige Elemente der humboldtschen Idee Fuß zu fassen (vgl. ebd.).

Andererseits wird im ausgehenden 19. Jahrhundert die Kluft zwischen dem philosophisch ausgerichteten Modell nach Humboldt und der Realität der Industrialisierung mit ihrem Bedarf an technisch versierten Ingenieuren und naturwissenschaftlicher Forschung immer größer (vgl. Charle 2004, S. 63). Das erklärt, wieso nun vom französischen Modell inspirierte technische Schulen wie Bergbau- oder Militärakademien zunächst zu Technischen Hochschulen und um die Jahrhundertwende mit dem Promotionsrecht zu Technischen Universitäten aufsteigen, gegen den Widerstand der 'alten' Universitäten (vgl. Guagnini 2004, S. 500 ff.). Den Bedürfnissen des Imperialismus dienlich, nehmen nun immer neue Fächer Einzug in die Lehre. Mit der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Jahr 1911, die später zur Max-Planck-Gesellschaft werden wird, beginnt eine Ära der Großforschung und mithin eine Ablösung von Forschung und Lehre (vgl. Charle 2004, S. 65). Abgesehen von der eher international ausgerichteten sozialistischen Studentenbewegung, so Grevers und Vos, gewinnen zur gleichen Zeit national ausgerichtete Studentenverbände im Aufschwung der Jugendbewegung einen großen Teil der Studierenden „für ein intolerantes, aggressives Germanentum“ (Grevers, Vos 2004, S. 274).

Der Erste Weltkrieg scheint diese Einstellung unter den Mitgliedern der Universitäten noch zu verstärken, der Weimarer Staat gilt ihnen als Feind des deutschen Volkes (vgl. ebd., S. 289). Gepaart mit wachsender Geistesfeindschaft, die sich an der Geringschätzung der Philosophie im Deutschland seit der Jahrhundertwende (vgl. Rüegg 2004, S. 31) und an der Betonung von Körperlichkeit etwa durch den Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbund (NSDStB) niederschlägt, wird der relativ leichte Übergang auch der Universitäten in den Nationalsozialismus angezeigt (vgl. Grevers, Vos 2004, S. 290). Die zwei Weltkriege geben zudem ein eindrückliches Beispiel dafür ab, was bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert gilt: Wissenschaft wird allgegenwärtig, sei es in der Verwaltung (z.B. durch Statistik) oder in der Technik (vgl.

Hammerstein 2004, S. 517). So führt Hammerstein auch die Geringachtung der Geisteskraft im Gegensatz zur Körperkraft im Nationalsozialismus als einen Grund an, weshalb die wissenschaftliche Forschung der deutschen Seite kaum kriegsdienlich war, obwohl es Otto Hahn, einem deutschen Physiker, als erstem gelungen war, Atome zu spalten. So wird die erste Atombombe in den USA entwickelt, wo die Anwendungsbezogenheit der Wissenschaft ohnehin weit ausgeprägter ist; die Vereinigten Staaten werden damit zum Vorbild der Wissenschaft in Europa nach 1945 (vgl. ebd., S. 541). Die Atombombe demonstriert: die Wissenschaft kann das Schicksal der Menschen bestimmen, nie zuvor war sie so mächtig, nie zuvor so gefährlich in den Händen der Herrschaft.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass 'die Herrschaft' zwischen 1800 und 1945 sehr verschiedene Formen annimmt. Mit der Bürokratisierung wird Herrschaft zunächst gewissermaßen immer weiter entpersonalisiert und eine rationale Verwaltung kommt auf. Spätestens mit der Weimarer Republik verschwindet dann die alte Form personaler Herrschaft durch Fürsten oder einen Kaiser. Wie beschrieben war nicht zuletzt unter den Universitäten die Abneigung gegen Weimar groß, ebenso ein sich verstärkender Judenhass und die Ausgrenzung von Minderheiten (vgl. Grevers, Vos 2004, S. 260 f.). Obwohl in der Republik also der Idee nach die Adressaten zugleich die Urheber ihres Rechts waren, herrschte nicht automatisch eine Vernunft, die alle (betroffenen) Menschen für gleich würdig hält, in einen Diskurs gleichberechtigt einzutreten. Von vernünftiger Herrschaft in diesem radikal-demokratischen Sinne kann hier also nicht die Rede sein¹⁰. Damit gilt für die Weimarer Republik, wenn auch in anderer Weise als für das Kaiserreich und die Diktatur Hitlers, dass sich partikulare Interessen durchsetzen und Menschen unterdrücken können. In diesem Sinne könnte man sagen, es *herrschen* dort demokratiefeindliche Kräfte, und sei es in den Köpfen der Menschen, ohne direkt politisch an der Macht zu sein. Allerdings wird es so immer schwieriger, die 'Herrschenden' auszumachen. Nicht jeder etwa, der sich in Weimar den Kaiser zurückwünscht, kann als Herrscher gesehen werden, obwohl er durchaus Interessen einer unterdrückenden Herrschaft vertreten kann. Herrschaft versteckt sich hier, indem sie sich in das Bewusstsein der Menschen hinein versenkt, etwa in der Form völkischen Überlegenheitsdenkens. Es erscheint unmöglich, eine klar umgrenzte Elite zu benennen, die über all die Ent-

10 Mehr oder weniger gilt das wohl momentan für alle bestehenden Demokratien.

wicklungen den Überblick behält und wie ein 'teuflischer' Marionettenspieler die Geschichte der Nation und die Gedanken der Menschen geplant manipuliert. Plausibler erscheint, dass auch die Herrschaft sich gewissermaßen vervielfältigt und über je verschiedene Wege ihre Macht und Überlegenheit zu erhalten trachtet. In abgeschwächter Form gilt das bereits für die Frühe Neuzeit. So versuchen bspw. Großindustrielle womöglich vordergründig, ihre ökonomische Herrschaft auszubauen, während der 'alte' Adel in der Moderne das Ziel verfolgt, gefährdete politische Macht oder Wohlstand (transformierend) zu erhalten. Gemein ist beiden Gruppen, die sich durchaus überschneiden können, das Streben, Überlegenheiten zu ihren Gunsten zu bewahren. Ein solches konservierendes Interesse unterstellt, ist Wandel unter Aspekten emanzipatorischer Bildung immer auch darauf hin zu befragen, was trotz aller Veränderung beim Alten bleibt.

4.3.2 Strukturen und Inhalte der deutschen Universität in der Moderne

Struktur und Organisation:

Die Gründung der Berliner Universität durch Humboldt bringt einige bedeutende Veränderungen in Struktur und Organisation mit sich. Entsprechend dem im vorangegangenen Kapitel zur Frühen Neuzeit festgestellten Aufstieg der Philosophie zur Leitwissenschaft, in Deutschland repräsentiert durch Kant, Fichte und Schleiermacher, gilt diese auch in Berlin als das einigende Band (vgl. Charle 2004, S. 55 f.). Wahlfreiheiten für die Studierenden und eine große Offenheit für Neuerungen trotz unveränderter Fakultätengliederung sowie die Einheit von Forschung und Lehre vor dem Hintergrund eines neuen, dynamischeren Wissenschaftsverständnisses können als wesentliche Eckpunkte gelten. Hinzu kommt ein gestiegenes Einkommen der Hochschullehrer, die sich innovativerweise zunehmend aus Privatdozenten rekrutieren und nun, genügend ausgestattet, sich ganz ihren universitären Aufgaben zuwenden können. Zu diesen gehört auch die Selbstverwaltung durch die Ordinarien in Gremien auf verschiedenen Stufen bis hin zu einem obersten Konzil oder auch Senat für gesamtuniversitäre Angelegenheiten, die sich bis über den Zweiten Weltkrieg hinaus mehr oder weniger so erhalten wird (vgl. Gerbod 2004b, S. 111). Ungeachtet aller Freiheiten, so betont Charle, bestehe eine enge Überwachung vonseiten des Staates weiterhin (vgl. Charle 2004, S. 56 f.).

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts und dem wachsenden Bedarf an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern nehme in Deutschland die Popularität des Humboldt'schen

Modells ab. Zudem werden die humanistischen Gymnasien weniger, viele Studenten und Studentinnen aus den Realgymnasien oder Oberrealschulen können als sogenannte „Brotstudenten“ (ebd., S. 65) der zweckfreien Allgemeinbildung kaum mehr etwas abgewinnen. In Preußen galt bereits seit 1834 das Abitur als obligatorische Zugangsvoraussetzung. Wurde dieses bis etwa 1870 noch von fast allen Studierenden an humanistischen Gymnasien erworben, so nimmt der Anteil anderer Schulen laut Fritz Ringer seitdem rapide zu (vgl. Ringer 2004, S. 203 f.). Seit 1860 war das preußische Schulsystem außerdem systematisch stärker nach sozialen Funktionen und Klassen gegliedert (vgl. ebd., S. 216). Einerseits kann die universitäre Lehre etwa in der Mathematik nun auf höherem Niveau ansetzen, weil sie auf die Vorbildung ihrer Studierenden zählt (vgl. Bockstaele 2004, S. 412). Das kommt auch der humboldtschen Idee entgegen, die Hierarchien zwischen Professoren und Studierenden im gemeinsamen Forschen abzubauen. Andererseits verfestigt dieser Umstand die Klassengegensätze, die Wissenschaft wird elitärer. Die Herrschaft, in diesem Fall der preußische Staat, geht hier gewissermaßen nach dem Prinzip 'divide et impera' (teile und herrsche) vor. Sich gegeneinander abgrenzende Klassen verlieren im Auf- oder Abstiegskampf hinter dem Schleier ökonomischer Gegensätze leicht die Gattung als Ganze aus dem Blick.

Will man den Wandel im Selbstverständnis und in den gesellschaftlichen Funktionen der Universitäten verfolgen, so eignet sich auch ein Blick auf die Gebäude. Im 19. Jahrhundert genügen die bisherigen Gebäude, meist alte Klöster, Spitäler oder Paläste, den wachsenden Studierendenzahlen und dem Bedarf an Forschung nicht mehr (vgl. Gerbod 2004b, S. 198 f.). Eigene Gebäude werden errichtet, zunächst meist zentral in viereckiger Anlage mit klosterähnlichem Innenhof, nach dem Ersten Weltkrieg zunehmend über weitere Räume verstreut und einzeln (vgl. ebd.). Die Einheit der Wissenschaften durch Philosophie, dazu eine klösterliche Abgeschlossenheit weisen auf den Neuhumanismus und seine 'zweckfreie' Bildung hin. Die vier Seiten, Symbol der vier Fakultäten, umfassen die gesuchte Leerstelle der Wahrheit in ihrer Mitte, die sie zusammenhält und welcher alle Seiten, wenn auch aus verschiedenen Winkeln, gleich nah sind. Die breit verteilten Gebäude dagegen scheinen einerseits zu sagen, die Uni habe sich aus ihrer Askese in die Welt hinein geöffnet. Andererseits scheint nun die Einheit verloren zu sein. Diese Entwicklung verläuft parallel mit

einer Bildung, die sich zwischen den Polen eines reinen Gedankenreiches und dem völligen Aufgehen in der Notwendigkeit des Gegebenen bewegt.

Lehrkörper, Studenten und das Studium:

Im Zuge der voranschreitenden Bürokratisierung der Gesellschaft und dem gleichzeitigen Aufschwung der Meritokratie wird die häufige Vererbung von Stellen abgelöst durch den Wettbewerb (vgl. Klinge 2004, S. 116). Das Ansehen steigt für Geistes- und Naturwissenschaftler, für erstere mit dem vermehrten Einbezug in die politische Öffentlichkeit gekoppelt, für zweitere mit dem Aufstieg von Kolonialismus und Industrie (vgl. ebd., S. 120). Für die Lehre werde nun auch die Habilitation nötig, die inzwischen sehr verbreitete Dissertation allein reicht nicht mehr hin. Eine 'normale' Laufbahn führe sodann von der Privatdozentur über das Extraordinariat, für Spezialgebiete der sich ohnehin spezialisierenden Wissenschaften, hin zur ordentlichen Professur und der damit verbundenen Zuständigkeit für ein ganzes Fachgebiet. Mit dem beschriebenen Aufstieg der Wissenschaften, den Matti Klinge mit der Säkularisierung und dem Niedergang der Kirche parallelisiert, nehme der Hochschullehrer als Vertreter einer wissenschaftlichen und nationalistischen Weltanschauung gewissermaßen eine 'prophetische' Rolle ein. Die Universitäten, so Klinge, werden zu den „Kirchen einer säkularen Welt“ (ebd., S. 133).

Eine wachsende Wissenschaftsgläubigkeit der Menschen ob des immer deutlicher sichtbaren (natur-)wissenschaftlichen Fortschritts stellt auch Konrad Jarausch fest (vgl. Jarausch 2004, S. 318). Allgemeinbildung weiche mit dem Bedeutungszuwachs und der Spezialisierung der Wissenschaft langsam aus dem Studium und verlagere sich in das Gymnasium. Stattdessen liege der Fokus im Studium auf dem Fachwissen, das nun immer strenger und häufiger überprüft werde, denn es rechtfertigt nicht zuletzt berufsständische Privilegien (vgl. ebd., S. 303 f.). Auch den Wandel von traditioneller Gelehrsamkeit hin zur modernen, forschenden Wissenschaft zeichnet das Studium dieser Epoche aus (vgl. ebd., S. 305). Seminare, die neuen Formen der Lehre, entsprechen diesen Anforderungen besser als die alten Vorlesungen. Neben dem Fachwissen wird entsprechend die formale Bildung, die Befähigung zur eigenständigen Aneignung von Fachgebieten durch Forschung, immer bedeutsamer. Die gewachsene akademische Berufswelt wirkt zudem, etwa über Berufsverbände, mit der Forderung nach Praxisnähe immer mehr auf die Universitäten und ihr Studium zurück (vgl. ebd., S. 318).

Wissenschaft:

Wie bereits angedeutet, schafft es die humboldtsche Universität, die anachronistisch gewordenen Überreste scholastischer Wissensbewahrung äußerst produktiv zu überwinden. Anstelle der Theologie, die inzwischen kaum mehr Orientierung geben kann, wirkt die Philosophie als verbindendes Element aller Wissenschaften und stiftet so neue Einheit in der Suche nach dem „letzten Grund“ (Rüegg 2004, S. 28), wo die alte zu zerbrechen droht.

Nichtsdestotrotz ist die außerordentliche Ausdifferenzierung der Wissenschaft nicht aufzuhalten. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts dann zerfällt laut Jarausch auch die Einheit durch die Philosophie mit dem Aufkommen immer neuer, vor allem naturwissenschaftlicher Disziplinen und Methoden (vgl. Jarausch 2004, S. 305) im Zusammenhang mit der Industrialisierung. Angesichts einer solchen 'Wissensexplosion' wird verständlich, warum es zunehmend schwieriger wird, den Überblick auch nur über eine komplette Disziplin zu behalten. Die neue Dynamik des Wissens insgesamt wirkt wiederum zurück auf die jeweilige Disziplin. Das Hegel'sche Verständnis von jeglicher Wahrheit als historischer, der Aufstieg der Geschichte zur eigenständigen Disziplin und später die Entstehung moderner Sozialwissenschaften daraus können laut Asa Briggs explizit im Kontext dieses sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels verstanden werden (vgl. Briggs 2004, S. 379).

Hierin liegt Potenzial emanzipatorischer Bildung, das möglicherweise auch hilft, das Aufkommen studentischer Bewegungen verständlich zu machen. Der Wandel will im Bewusstsein eingeholt werden. Entsprechend dem aufklärerischen Selbstverständnis des Menschen als Herr seiner Geschicke kann er es immer weniger dulden, bloßes Opfer der Umstände zu sein. Die Wissenschaft bietet mit dem humboldtschen Modell von Universität einen Freiraum für solche Bewusstwerdung, nicht zuletzt durch eine weniger hierarchische Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden. Die mögliche Erkenntnis nun, dass das Leiden vieler Menschen menschengemacht ist, birgt Sprengkraft – das erworbene Bewusstsein Einzelner soll kollektiv wirksam werden, etwa in der Revolution. Der Student versteht sich so als geistige Elite der Bewegung, als Pädagoge des Volkes. Solch revolutionäre Erkenntnis findet sich jedoch gewiss nicht einfach in den damaligen Lehrbüchern. Besonderer Wert muss also der formalen Bildung in diesem Zusammenhang beigemessen werden, der Fähigkeit, eigenständig und methodisch-systematisch den Wandel verstehen zu können, etwa indem

man gelesene Werke kritisch auf die Verhältnisse bezieht. Auch hierfür ist die humboldtsche Bildung bestens geeignet, schafft sie doch Distanz zur Unmittelbarkeit durch ihren Rückbezug auf die griechische Antike.

Eine andere Art von Bildung kommt neben den Geisteswissenschaften mit den sich verselbstständigenden Naturwissenschaften auf. Getragen von großer gesellschaftlicher Euphorie und angespornt durch immer neue Entdeckungen und Erfindungen wird die klassische Naturwissenschaft ab Mitte des 19. Jahrhunderts zur Leitwissenschaft (vgl. Koch 2008, S. 11). Auch die Sozialwissenschaft strebt in deren Nachfolge, als sie Anfang des 20. Jahrhunderts zur Leitwissenschaft aufsteigt, noch eine naturwissenschaftliche Exaktheit und Objektivität an (vgl. ebd.). Immer mehr schafft es der Mensch, die Natur zu seinen Zwecken zu bändigen. In Zeiten des Imperialismus jedoch sind diese Zwecke häufig eng national begrenzt; Konkurrenz nimmt vermehrt Einzug unter Wissenschaftlern verschiedener Nationen, wie etwa der Nobelpreis illustriert, der seit 1901 verliehen wird (vgl. Hammerstein 2004, S. 517). Naturwissenschaft wird somit auch zum Prestigeobjekt, Hort nationalen Stolzes. Sie kann sich dieser partikularistischen Vereinnahmung kaum erwehren, denn mit der Trennung von den Geisteswissenschaften schneidet sie ihre philosophischen und historischen Wurzeln ab, will etwas eigenständiges sein. Welch gefährliche Konsequenzen das von der humanen Basis gelöste technisch-rationale Denken haben kann, veranschaulicht etwa der deutsche Biologe Ernst Haeckel. Aus Darwins Evolutionstheorie leitete er eine komplette Weltanschauung ab, die, so Anto Leikola, direkten Anschluss an Ideen der nationalen Rassenhygiene bietet (vgl. Leikola 2004, S. 437 f.). Der Dschungel liegt direkt vor der Haustür der Zivilisation, der Zweite Weltkrieg beweist das auf grausame Weise. Jahrhunderte menschlicher Bildung gehen in wenigen Jahren in Flammen auf. Dass die deutschen Geisteswissenschaften dem kaum etwas entgegenzusetzen haben, mag ebenfalls aus der erfolgten Ablösung verstanden werden, denn ihnen ist damit gewissermaßen das Interesse an der materiellen Realität fast gänzlich genommen, wenn sie nicht bereits national vereinnahmt sind. Die sogenannte 'Davoser Disputation' zwischen Martin Heidegger und dem später ins Exil emigrierenden, jüdischen Hamburger Universitätsrektor Ernst Cassirer im Jahr 1929 kann als Veranschaulichung des damaligen Konflikts dienen. Cassirers Einstand für einen unendlichen, angstbefreiten Menschen, verliert gegenüber dem angstbereiten und endlichen Menschen Heideggers (vgl. Koch 2008, S. 200) an Zustimmung. Der

Übergang von der Demokratie in die Diktatur ist hier bereits zu erahnen, Angst treibt in deren 'starke Arme'.

Konnte ein Kant am Ende der Frühen Neuzeit noch problemlos über Pädagogik, Anthropologie, Astronomie und Mathematik lesen (vgl. Rüegg 1996, S. 33), wäre das nun undenkbar. Innerhalb weniger Jahrzehnte differenziert sich die Wissenschaft derart stark aus, dass zu fragen wäre, ob überhaupt noch von 'der' Wissenschaft die Rede sein kann. Allein die Chemie etwa, gerade zu Beginn des 19. Jahrhunderts zur eigenen Disziplin geworden, hat sich um 1900 bereits in vier Teildisziplinen (organische, anorganische, physikalische, analytische) aufgespalten (vgl. Bockstaele 2004, S. 415). Neben allen wissenschaftlichen Erfolgen und Fortschritten, die so erst möglich werden, ist jedoch noch einmal deutlich zu betonen, dass sich damit auch für eine (unterdrückende) Herrschaft neue Türen öffnen. Der hochspezialisierte Blick auf die Welt eignet sich dazu, für partikuläre Interessen instrumentalisiert zu werden, so er nicht immer wieder den Bezug zum eigenen Gewordensein sucht und damit auch nach der Menschheit als Ganzer fragt.

Nachdem nun in Grundzügen die Entwicklungen der modernen Universität bis 1945 analysiert ist, soll im folgenden Kapitel der Aspekt universitärer Prüfungen genaueren Aufschluss über das Verhältnis von Bildung und Emanzipation in dieser Zeit ermöglichen. Die Frage nach dem Zusammenhang mit Forschung und Lehre spielt hierbei erstmals eine explizite Rolle, weil die Humboldt'sche Universität diese Einheit hervorbringt.

4.3.3 Universitäre Prüfungen der Moderne – Zur Einheit von Forschung, Lehre, ...und Prüfung?

So sehr die Humboldt'sche Universität mit ihrer großen Modellwirkung (vgl. Rüegg 2004, S. 19) die Bildung, Forschung und Lehre einerseits aus alten Abhängigkeiten von Kirche und Staat befreit, so kurz überdauern einige dieser Freiheiten andererseits. Die Moderne bringt mit dem bürokratisierten Erziehungsstaat ein ungekanntes Ausmaß an Rationalisierung mit sich, das vor den Universitäten nicht haltmacht. Universitäre Prüfungen können dabei als der Hauptzugriffspunkt durch den Staat gelten, während Forschung und Lehre vergleichsweise frei bleiben. Das Aufkommen und der Ausbau von Staatsprüfungen in Medizin, Recht und im Gymnasiallehramt, sowie die Notwendigkeit ministerieller Genehmigung von Prüfungsordnungen fechten die Autonomie universitärer Selbstverwaltung durch Kollegialorgane an (vgl.

Gerbod 2004a, S. 88 ff.). Interessant ist, dass gerade diese drei Fächer der staatlichen Kontrolle bedürfen. Hier, so könnte man deuten, offenbart die Herrschaft mit ihrem Misstrauen gleichsam ihre Ängste: unfähige Mediziner gefährden die körperliche Gesundheit, 'unfähige' oder auch 'falsch ausgebildete' Anwälte und Lehrer gefährden gar den Staat bzw. die Herrschaft. Dass bspw. Philosophie und Geschichte scheinbar keiner Staatsprüfung bedürfen, zeugt im Umkehrschluss von der Harmlosigkeit ihrer Bildung oder zumindest davon, dass die Herrschaft Philosophen und Historiker nicht als Gefahr sieht. Zwar registriert Paul Gerbod auch den Widerstand der Universitäten gegen die beschriebenen Vereinnahmungen, kommt jedoch letztlich nicht umhin, zu konstatieren, dass die Autonomie der mittelalterlichen Anfänge nicht wieder erreicht wird (vgl. ebd., S. 96). Dennoch gilt laut Rüegg noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein allgemein, dass Prüfungen, so umfangreich und schwierig sie auch werden, erst am Ende des Studiums stattfinden (vgl. Rüegg 2004, S. 33).

Vermutlich hilft das den Prüfungen, ihren Charakter als Übergangsritual zu bewahren. Andererseits, so bestätigt es auch Jaraus, steht nun nur noch die Fachkompetenz im Zentrum der Prüfung (vgl. Jaraus 2004, S. 304). Im Kontext der Wissensexplosion in der Moderne wird damit fraglich, ob die Kandidatin oder der Kandidat mit einer Spezialbefähigung den vollständigen Übergang in die Erwachsenenwelt verknüpfen kann. Ohne dies im Detail untersuchen zu können, liegt die Vermutung nahe, dass eine hochspezialisierte Dissertation nun eher die Übernahme einer enger begrenzten beruflichen oder auch gesellschaftlichen Rolle vorbereitet als dass sie ohne weiteres zum Übergang ins 'ganze' Erwachsensein hinreicht.

Fraglich ist außerdem, in wie fern die Universitäten die Prüfungen noch als ihre eigenen betrachten können. Der bürokratisierte Verwaltungsapparat, der in dieser Epoche entsteht, sorgt neben aller Gleichberechtigung schließlich auch dafür, dass tendenziell die Zweckrationalität in puncto Prüfungen mehr als zuvor in den Vordergrund rückt: Wo immer mehr Aspekte rechtlich geregelt sind, gibt es immer weniger Spielraum für Verständigung und ein größeres juristisches Arsenal für strategische Kommunikation im Sinne einer Kolonialisierung der Lebenswelt. Je festgelegter die Prüfungen in Gegenstand und Form sind, desto vergleichbarer geht es einerseits zu. Andererseits geht mit den staatlichen Regelungen von Prüfungen aber ein *Vertrauen* in die Kompetenz der Universitäten verloren, selbst, und das heißt grundsätzlich *korporativ*, zu entscheiden, wann etwa einem Mediziner ausreichende Kenntnis sei-

nes Faches zu bescheinigen sei. So gesehen greift der Staat damit in einen der ureigensten Bereiche universitärer Autonomie ein. Während Forschung und Lehre wie nie zuvor als Einheit gelten können, scheint die Staatsprüfung aus Sicht der Universität ein notwendiger Appendix zu werden. Dass in der öffentlichen Wahrnehmung laut Jarausch die bürokratisch geregelte Überprüfung gewissermaßen wichtiger wird als die Fachkompetenz selbst (vgl. ebd., S. 303 f.), unterstützt diese Deutung und kann als Beispiel für die von Hanson analysierte „hyperreality of testing“ (Hanson 1994, S. 298), der Hyperrealität von Prüfungen, gelten: Die Tatsache, staatlich geprüft zu sein, wird realitätswirksamer als die Fachkompetenz. Die Promotion jedoch bleibt das Vorrecht der Universitäten.

Mit dieser beginnenden 'Entfremdung' der Universität von ihren Prüfungen wird der Blick frei auf bisher unbeachtete Aspekte universitärer Prüfungen in Zeiten vor der strengen Regelung und damit auch für Perspektiven möglicher Überwindung. Gerade die Promotionen, die sich wie gezeigt in der Moderne zur eigenen Forschungsleistung entwickeln, erhalten die Möglichkeit einer Einheit von Forschung, Lehre *und* Prüfung am Leben, die die Humboldt'sche Universität in diesem Ausmaß erst hervorbringt. Zugleich Prüfung und Forschungsleistung, kann die oder der Promovierende ihre bzw. seine wissenschaftliche 'Eigenständigkeit' hier auch deshalb besonders gut unter Beweis stellen, weil der Prüfungsgegenstand selbstgewählt ist und damit tendenziell auf großes eigenes Interesse stößt. Hinzu kommt, dass Promovierende nicht selten auch an der Lehre beteiligt sind. Die systematische Suche nach Wahrheit als Bewusstseinsbildung kann in einem solchen Fall der gemeinsamen Nenner von Forschung, Lehre und Prüfung sein. Auffällig im Vergleich zur mittelalterlichen oder auch frühneuzeitlichen Prüfung ist hierbei, dass mit einer Promotion die 'Aufnahme' in die 'erwachsene' Wissenschaft nicht deshalb erfolgt, weil der Kandidat bzw. die Kandidatin nun das kanonisierte Fachwissen ausreichend gut überblickt. Vielmehr trägt sie bzw. er *im Vollzug der Prüfung* zur Erweiterung eben dieses Wissens bei und gilt somit schon in der Prüfung gewissermaßen als mündig im Sinne eines pädagogischen Diskurses nach Richter, ist bereits 'erwachsen', wenn auch auf Probe. Mithin trägt die promovierende Person bereits die volle *Verantwortung* für ihre Forschung inklusive der Entscheidung, welches Interesse diese Arbeit antreiben soll: ein größeres Bewusstsein über Mensch und Welt oder das eigene Ansehen, (kollektive) Mündigkeit oder ein Titel, Bildung oder Herrschaft. Es liegt hierin die Chance auf einen

neuen akademischer Ethos. In diesem Punkt obliegt es den zu Prüfenden, ob die Prüfung in Einheit mit der Forschung und Lehre erfolgt oder ausschließlich der eigenen beruflichen Karriere, also Partikularinteressen, dient. Einheit mit Forschung und Lehre muss hier nicht inhaltliche Übereinstimmung meinen, sondern den *Bezug zur Wahrheit*, der durchaus auch in der Abgrenzung zur 'gängigen' Lehre oder derjenigen des Lehrers/der Lehrerin konkret werden kann. Ob das Ergebnis der Forschung dann als wahr gelten kann, steht in keinem Lehrbuch und auch nicht in der alleinigen Macht der Prüfenden, sondern muss gewissermaßen argumentativ entschieden werden. Es finden sich darin Parallelen zum Heydorn'schen Confessor, der es wagt, als Person auch für unbequeme Wahrheiten einzustehen. Heydorn sagt in diesem Zusammenhang:

"Nicht im Anonymen, sondern vor einem Gegenüber muss Selbstbewusstwerdung vollzogen werden; der Mensch fordert den Menschen heraus." (Heydorn 2004b/1967, S. 38)

Im Sinne einer solchen Herausforderung verstanden, kann die Prüfung durchaus ihren Charakter *als Prüfung* für einen Übergang bewahren. Die zu Prüfenden haben nun in besonderer Weise selbst etwas zu sagen, nachdem sie zuvor lange genug gelehrt worden sind; sie fordern ihren Hochschullehrer bzw. ihre Hochschullehrerin heraus: „Prüfen Sie, was ich zu sagen habe!“ Damit verbunden wirft die Prüfung außerdem die sehr persönliche Frage auf: „Sehen Sie und erkennen Sie an, dass ich (mit, von und in Abgrenzung zu Ihnen) etwas gelernt bzw. mich gebildet habe?“ Diese Frage ernsthaft zu stellen, macht verletzlich und braucht das Vertrauen der zu Prüfenden darauf, dass die prüfende Person 1) dazu eine verlässliche Aussage machen kann und 2) dass sie die persönliche Dimension dieser Frage erkennt und aufgrund eigener Betroffenheit eine aufrichtige und dabei trotzdem nicht zerstörende Antwort gibt. Gerade die bzw. den jeweilig Prüfende/n für kompetent und vertrauenswürdig zu halten, ermöglicht eine Offenheit, sich der Kritik dieser Person bewusst auszusetzen, statt innerlich in eine unverletzliche Distanz zu gehen.

Mit einem solchen persönlichen, herausfordernden Bezug zur Wahrheit korrespondiert womöglich ebenfalls das Phänomen der Studentenbewegungen der analysierten Epoche. Prüfungen werden gegenseitig: die Geprüften haben gelernt, die Prüfer zu prüfen. Für die Herrschaft bedeutet das potenzielle Gefahr. Die Geister verselbstständigen sich, wenden sich womöglich gegen die Gesellschaft, die sie mit ihrem Miss-

trauen rief. Der einzige Weg für die Herrschaft, diese Gefahr einzudämmen, wird es sein, noch mehr zu misstrauen, noch mehr, noch unpersönlicher zu prüfen: ein konservierender Wandel.

4.4 Von 1945 bis zur Gegenwart – die Massenuniversität und ihre Bildung

Teilweise gegensätzliche Schlagworte wie Expansion, Diversifizierung, Europäisierung, Globalisierung und Regionalisierung oder auch Demokratisierung und Management kennzeichnen die Entwicklungen der europäischen Universitäten seit 1945. Die sogenannte Bologna-Reform kann trotz einiger Brüche doch in Kontinuität mit diesen in der Nachkriegszeit beginnenden Entwicklungen gesehen werden, wie zu zeigen ist. Mit dem Schritt in die Gegenwart endet gewissermaßen der 'Kriegsgang der Geschichte'. Eine Reflexion über sich aus der überblicksartigen historischen Analyse ergebenden Perspektiven wird möglich und soll sodann den Abschluss dieser Arbeit bilden.

4.4.1 Sozioökonomische Grundlagen – Fluch und Segen der Massenuniversität

Im Jahr 1945 sind die deutschen Universitäten ein Trümmerhaufen, nicht nur im materiellen Sinne. Seit der Machtergreifung Hitlers waren viele führende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler emigriert oder ermordet worden. Entsprechend betonen Rüegg und Sadlak, dass der rasch voranschreitende Wiederaufbau explizit „als pädagogisch-intellektuelle Aufgabe“ (Rüegg, Sadlak 2010, S. 80) verstanden wurde. Gemessen an diesem Ziel passierte durch fehlende Konzepte bis auf den Ausschluss belasteter Lehrer (vgl. Neave 2010, S. 48) und den Abtransport großer Gerätschaften für naturwissenschaftliche Forschung im Zuge der Deindustrialisierung (vgl. Rüegg, Sadlak 2010, S. 83) insgesamt jedoch wenig grundlegendes; eine umfassende Universitätsreform blieb in den westlichen Besatzungszonen aus. Die Einführung eines sogenannten 'studium generale' als allgemeinbildende Veranstaltung in der Hoffnung auf bessere politische Bildung an Universitäten war die einzige nennenswerte Errungenschaft (vgl. ebd.). Das zeigt das zugrundeliegende Verständnis über das Verhältnis von Nationalsozialismus und Wissenschaft: Letztere galt eher als von den Nazis gekapert, statt innerlich durchdrungen, weshalb sie nach der Naziherrschaft auch grundsätzlich genauso weiter machen könnte. In der sowjetischen Zone sollten die nun umfassend und strengstens kontrollierten Universitäten im Zuge der Umorganisation zum Einparteienstaat den dringenden ökonomischen Bedürfnissen dienen

und den 'sozialistischen' Menschen formen helfen. Die dadurch erfolgte Isolation wird im wesentlichen bis zum Zusammenbruch des Sowjetsystems und darüber hinaus wirken (vgl. Neave 2010, S. 50 f.).

Dank der Unterstützung durch die Besatzer können die Universitäten der westlichen Zonen früh ihre Autonomie zurückgewinnen, die Wissenschaft insgesamt erholt sich schnell. Das zeigt neben der Gründung der Max-Planck-Gesellschaft 1948 aus der ehemaligen Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft vor allem auch die Entstehung der DFG aus der Notgemeinschaft für deutsche Wissenschaft und dem Forschungsrat im Jahr 1951 (vgl. Rüegg, Sadlak 2010, S. 85) – die Finanzierung von Forschung und damit ein wichtiger Faktor für den internationalen Anschluss war gesichert. Zusätzlich sorgen Austauschprogramme für die Bildung internationaler Netzwerke (vgl. ebd., S. 92). Das entspreche zunehmend dem öffentlichen Bedürfnis nach Sicherheit, denn ganz Europa fühle sich zwischen den wissenschaftlich oder technologisch überlegenen Großmächten unterlegen und fordere konkurrenzfähige Wissenschaft und Technik (vgl. ebd., S. 96 f.). War in Zeiten der Reformation die Wissenschaft zunächst eine ideologische Waffe, so kann man deuten, wird sie spätestens jetzt, in Form technologischer Konkurrenz, zusätzlich zu einer handfesten Ressource im Machtkampf der Systeme. Die enormen Bemühungen in puncto Raumfahrt illustrieren dies. 1957 nimmt sich die BRD mit dem Wissenschaftsrat, einem Bund und Länder übergreifenden wissenschaftlichen Planungsorgan zusammen mit Vertretern aus Wissenschaft und Wirtschaft, dieses Bedürfnisses an (vgl. ebd.).

Während die Wissenschaft hier vollends herrschaftlich vereinnahmt zu sein scheint, entsteht nicht zuletzt an den Universitäten Widerstand gegen die Unterdrückung durch staatliche Autoritäten, der sich in den späten 1960er Jahren überall in Europa an studentischen Protestbewegungen manifestiert (vgl. ebd., S. 103). Der Protest kann auch deshalb große Zahlen an Studierenden erfassen, weil die Universitäten seit den 1960ern systematisch von Eliten- zu Masseninstitutionen ausgebaut worden waren (vgl. Neave 2010, S. 54 f.). Im Zuge dieser enormen Expansion des Universitätswesens entstehen Fachhochschulen, die mit ihrer Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt durch Anwendungsbezug zunächst noch eine Ergänzung darstellen sollen, ab den 1970er Jahren jedoch zur ernsthaften Konkurrenz der Universitäten aufsteigen (vgl. ebd., S. 67). Zusammen mit einem bis heute wachsenden, auf Marktbedürfnisse flexibel sich ausrichtenden nicht-staatlichen Hochschulsektor beginnt hier eine starke

Diversifizierung und Segmentierung des Hochschulwesens in ganz Europa (vgl. ebd., S. 71), das die Frage immer drängender macht, was eigentlich deren Verhältnis sei. Eine auffällige Parallele zur Frühen Neuzeit zeigt sich hier: Stellten Akademien und königliche Hofforschung ihrerzeit das zarte *Forschungsmonopol* der Universitäten in Frage, so weisen die vielen neuen Hochschultypen nun auf ein gesellschaftlich empfundenenes Defizit der universitären *Lehre* hin. Wie in der Frühen Neuzeit scheint die Universität nicht mehr auf der Höhe der Zeit zu sein; dem weltweit werdenden Konkurrenzkampf fallen auch noch die letzten Reste humboldtscher Bildung zum Opfer. Dass historisch gesehen gerade eben noch Krieg herrschte, der wesentlich auf halbiertes technischer Rationalität aufbauen konnte, scheint angesichts des 'Kalten Krieges' vergessen, die Möglichkeiten eines konstruktiven Neubeginns nach dem Krieg schwinden.

Die Studentenbewegung der 1968er, im Übrigen getragen durch Studierende der Geisteswissenschaften (vgl. Koch 2008, S. 239 f.), brachte dieses Problem ins Bewusstsein der Menschen und kann als Ausdruck emanzipatorischer Bildung gesehen werden. Die erreichte Demokratisierung drückt sich etwa in der Beteiligung der Studierenden und anderer zuvor nicht beachteter Gruppen der Universität, wie Hilfswissenschaftler, an den Gremien aus. Die Ambivalenz der dadurch angeregten Hochschulgesetzgebung beschreibt Koch wie folgt:

„Mit der Verabschiedung der ersten Hochschulgesetze war dem Zugriff des Staates auf die akademischen Institutionen ein für allemal die Tür weit geöffnet worden. Solche Eingriffe wurden bald häufiger und immer tiefer.“ (Koch 2008, S. 239)

Ein exponentiell gestiegener Verwaltungsaufwand im Zuge der damit einsetzenden Bürokratisierung der Universitäten machen diese in den Augen von immer mehr Menschen zu schwerfällig (vgl. Rüegg, Sadlak 2010, S. 109 f.). Demokratie erscheint nicht konkurrenzfähig, langwierige Entscheidungsprozesse behindern die 'eigentliche' Arbeit. Dass auch oder gerade hier Bildung passieren könnte, dass sich in dieser anstrengenden Arbeit gar die Chance auf Fortschritt im Bewusstsein der Menschen birgt, geht offenbar unter. Eine herrschaftlich instrumentalisierte Wissenschaft und die Bürger im wachsenden Streben nach Reichtum und Wohlstand (vgl. Halsey 2010, S. 191) erkennen Fortschritt zunehmend nur dann als solchen an, wenn er neue Technik hervorbringt, messbar ist. Über Datensammlungen, Berichte und Prognosen eine rationale Bildungsplanung einzurichten, war auch das Anliegen des Bildungsgesamt-

plans der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1974). Ein so weitreichender Versuch der bundeseinheitlichen Bedarfserfassung und gegenseitigen inhaltlichen Abstimmung des gesamten Bildungswesens von der frühen Kindheit über Schule und Universität bis zur Weiterbildung ist neu für die BRD. „Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit [werden] zu einander ergänzenden und bedingenden Prinzipien des künftigen Bildungswesens“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bd. 1, S. 8), heißt es dort, und neben der Curriculumsreform seien „Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots“ (ebd.) die geeigneten Wege zur Verwirklichung. Auch wenn der Bildungsgesamtplan scheitert, so inspiriert doch seine Grundausrichtung die Entwicklungen im Bildungssystem der BRD bis heute (vgl. Friedeburg 1989, S. 416 f.). Parallelen zu Bologna sind ebenfalls erkennbar, beispielsweise in den Forderungen nach einer kürzeren Studiendauer.

Die Ölkrise Mitte der 1970er Jahre und eine insgesamt kriselnde Wirtschaft verstärken die Tendenz zur Rationalisierung zusätzlich durch den damit ausgelösten Sparkurs der europäischen Staaten (vgl. ebd.). Die europäischen Universitäten gehen nun eine folgenschwere Allianz mit Formen des Managements ein: Nach Lockwood ist „die Vorherrschaft der Exekutivgewalt gegenüber der dialogischen Kollegialität“ (Lockwood 2010, S. 121) für die Universitäten die einzige Option, in ihrer Finanznot eine gewisse Autonomie durch wirtschaftliche Effizienz und öffentliche Wirkung zu bewahren (vgl. ebd., S. 123 f.). Durch schnellere und professionellere Verwaltungsentscheidungen kann die 'Wissensexplosion' in Form sich immer weiter ausdifferenzierender Fächer trotz knapper Mittel von den Universitäten gestemmt werden. Mit steigender Komplexität, etwa durch die wachsende Kooperation mit der Wirtschaft, die Verrechtlichung des Hochschulwesens, die Konkurrenz durch private Hochschulen und Institute oder die öffentliche Rechenschaftspflicht (vgl. ebd. 129 f.), macht sich aber das betriebswirtschaftlich ausgerichtete Management immer unverzichtbarer. Entsprechend selbstbewusst mischt es sich seither mehr und mehr in alle Bereiche der Universität ein. Von der Kontrolle der Arbeitszeit über die Wahl der Forschungsprioritäten bis hin zum Logo für die Vermarktung (vgl. ebd., S. 148 f.) bleibt kein Bereich verschont. Aus Lockwoods Sicht macht das Management die Universitäten anpassungsfähig und damit auch zukunftssträftig (vgl. ebd., S. 151). So sehr Konkurrenz das Geschäft beleben mag, so wenig hat dieses Geschäft jedoch

noch mit Demokratiebildung zu tun. Diese Form der Zukunftsfähigkeit wird um den Preis verständigungsorientierten Handelns in Forschung und Lehre erkaufte, Geld und Macht herrschen nun vermehrt auch in den Universitäten. Bewusstseinsfeindlich scheint außerdem das zugrundeliegende Verständnis, es gebe eine Zukunft, für die wir uns ausschließlich durch Verbetrieblichung befähigen könnten. In seiner Alternativlosigkeit hat dieses Verständnis den Hang dazu, eine selbsterfüllende Prophezeiung zu werden. Der Mensch kürzt sich aus dieser Gleichung jedoch heraus; wie die Zukunft aussieht, liegt offenbar nicht in seiner Hand, sondern in der des Marktes. Alle Aufklärung scheint vergessen. Fortschreitende Entfremdung vom ursprünglich korporativen Charakter macht die Uni zum austauschbaren Dienstleister unter vielen. In diesem Kontext kann auch die Europäisierung der Universitäten gesehen werden, die mit Bologna nur einen Höhepunkt erreicht, der bereits viel früher angelegt wurde. Einte die mittelalterliche Universität die kirchliche Zugehörigkeit, sowie das Lateinische als Sprache der Wissenschaft, so einigen in neuerer Zeit explizit die Anforderungen einer sich globalisierenden Wirtschaft das europäische Hochschulwesen. 1973 schon stellte eine Kommission der EWG fest, dass die Anwendung der Römischen Verträge von 1957 dazu zwingt, sich auch mit der Bildung in so fern auseinanderzusetzen, als es die bestmögliche wirtschaftliche Kooperation erfordere (vgl. Rüegg, Sadlak 2010, S. 117). Vergleichbarkeit der Abschlüsse, Austauschprogramme wie ERASMUS, und seit Bologna auch die Vereinheitlichung und Modularisierung des Studiums, sowie die europaweite Abstimmung durch die European University Association (EUA) sind einige der Folgen. Die Rolle neuer Informationstechnologie wie beispielsweise Computer und Internet für die Dynamik der Entwicklung darf ebenfalls nicht unterschätzt werden.

Gerade für die letzten Jahre stellt Rüegg außerdem eine verstärkte Amerikanisierung des europäischen Hochschulwesens in der Form fest, dass einige wenige Eliteuniversitäten sich aus dem durchschnittlichen Hochschulwesen herausheben und internationale Reputation anstreben (vgl. Rüegg 2010, S. 42 f.). Ein genauerer Blick auf ausgewählte Aspekte soll bei aller Unübersichtlichkeit und Komplexität nun die Deutung erleichtern.

4.4.2 Strukturen und Inhalte der Universitäten von 1945 bis heute

Organisation und Struktur: Wie beschrieben, entwickeln sich die bundesdeutschen Universitäten spätestens seit den 1960er Jahren zu Masseninstitutionen. Mit der 68er

Studentenbewegung, so Koch, vollzieht sich ein erster Wandel in der Organisation hin zu einer Demokratisierung im Sinne größerer Beteiligung. Aus der 'Professorenuniversität' wird die Gruppenuniversität, paritätisch besetzte Gremien beschließen, was zuvor allein den Professorinnen und Professoren vorbehalten war (vgl. Koch 2008, S. 238 f.). Mit der Hochschulgesetzgebung stemmt nun allerdings auch der Staat einen Fuß in die Tür, der bleiben wird. Der enorme Anstieg der Studierendenzahlen verstärkte zudem die Ausdifferenzierung der Fakultäten in immer kleinere Fachbereiche auf Kosten der inneren Kohärenz und um den Preis umfassender Bürokratisierung (vgl. ebd., S. 240). Trotz aller aufkommenden Interdisziplinarität wird nach Finkenstaedt die grundsätzliche Gliederung nach Fächern erhalten bleiben (vgl. Finkenstaedt 2010, S. 159 f.). Mit der Wirtschaftskrise jedoch geraten die langwierigen und deshalb teuren demokratischen Prozesse immer weiter in Bedrängnis. Größere Effizienz und gewissermaßen die Rettung verspricht die Einführung des Managements in den Universitäten (vgl. Rüegg, Sadlak 2010, S. 111). Da seither anteilig zunehmend weniger Geld aus der Staatskasse fließt, muss ein immer größerer Anteil der Finanzen aus anderen Quellen gewonnen werden – das bringt laut Lockwood zusätzliches Risiko und ist ein weiterer Schritt in Richtung Unverzichtbarkeit professionellen betriebswirtschaftlichen Managements inklusive systematischer, massenhafter Datensammlung (vgl. Lockwood 2010, S. 144 f.). Bologna ist in dieser Hinsicht kein Diskontinuität, sondern eher der Durchbruch marktwirtschaftlicher Prinzipien, etwa durch den Akkreditierungszwang neuer Studiengänge durch externe, privatwirtschaftliche Agenturen (vgl. Koch 2008, S. 272 f.). Nie zuvor wurde derart stark und tiefgreifend in die ursprünglichen Autonomien der Universität eingegriffen. Dass ein eigentlich demokratischer Staat immer mehr seiner historisch gewachsenen Macht an den Universitäten an die Wirtschaft abtritt, kann als Kolonialisierung der Lebenswelt im Habermas'schen Sinne *par excellence* verstanden werden. Davon auszugehen, die Universitäten seien nun komplett verbetrieblichte Fachkräfte- und Forschungsfabriken, wäre dennoch falsch und würde in dieser Totalität etwa auch die Möglichkeit dieser Masterarbeit in Frage stellen. Vielmehr ruft die marktwirtschaftliche Zurichtung auch Widerstand hervor, der in Form politisch aktiver Studierender und Lehrender durchaus politisches Gewicht gewinnt. Gerade an der Universität dürfte die herrschaftliche Bewusstseinsparalysierung schwerer fallen als anderswo, denn sie ist eine Institution, zu deren Grundverständnis Bewusstseinsbildung wesent-

lich dazugehört, wie die Geschichte bisher einerseits belegt. Andererseits mahnt die Geschichte aber auch vor allzu großer Selbstsicherheit. In der Frühen Neuzeit wären die Universitäten daran beinahe erstickt, denn sie hatten dem gesellschaftlichen Aufstieg die Priorität vor der Wahrheitssuche gegeben. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Wissen und Fachkräften ließe sich auch heute ohne Universitäten decken, teilweise geschieht das bereits. Keine der inzwischen aufgekommenen Alternativen jedoch geht in gleicher Weise auf eine korporative Struktur zurück; fraglich, ob sie eine korporative Zukunft haben werden. Womöglich trägt die Universität im schweren Rucksack ihrer 800jährigen Geschichte etwas einzigartiges, bewahrenswertes mit sich.

Lehrkörper, Studierende und das Studium:

Mit der Expansion der 1960er Jahre differenziert sich auch der Lehrkörper aus. Dauerstellen, etwa für Wissenschaftliche Mitarbeiter unterhalb der Professur, nehmen anteilig stark zu, so Finkenstaedt (vgl. Finkenstaedt 2010, S. 161). Trotz der wachsenden Bedeutung akademischer Grade für die Übernahme von Lehraufgaben stellt er außerdem fest, dass die Anfängerposten bis heute hin zumeist durch Vorschläge von Professorinnen oder Professoren besetzt werden. Dieser Vertrauensbeweis sei noch immer wirksamer als ein komplett formalisiertes Auswahlverfahren (vgl. ebd., S. 161 f.). Was die Lehrverpflichtung angeht, so seien Betreuungsrelationen maßgebend. Allgegenwärtig sei in heutiger Lehre auch die Technik, sowie ein erhöhter Verwaltungsaufwand durch gestiegene Prüfungszahlen (vgl. ebd., S. 178). Forschung, als die zweite Seite der Tätigkeiten eines Hochschullehrers, mache ihrerseits überhaupt erst die universitäre Laufbahn möglich und stehe andererseits in Konflikt mit der Lehre. Letztere sei generalisierend und ziele auf Examinierung, während Forschung zunehmend spezialisiert erfolge und Veröffentlichungen zum Ziel habe. Das Ausmaß der Spezialisierung werde dadurch illustriert, dass der/die nächste Ansprechpartner/in für den/die Professor/in heute meist nicht an der selben Universität, sondern häufig gar im entfernten Ausland sich befinde (vgl. ebd., S. 159), erst die moderne Kommunikationstechnik macht das möglich. Hier besteht die Gefahr einer Trennung der einst so instruktiven Einheit von Forschung und Lehre.

Die Spezialisierung bleibt auch für das Studium nicht folgenlos. Koch zählt für die BRD 9000 verschiedene Studiengänge (vgl. Koch 2008, S. 254). Parallel hierzu stellt Rothblatt eine Tendenz zur Interdisziplinarität des Studiums fest. Diese gegenläufig-

gen Tendenzen, kombiniert mit wachsender Prüfungslast durch Zwischenprüfungen nach amerikanischem Vorbild seien nicht zuletzt dem Arbeitsmarkt äußerst genehm (vgl. Rothblatt 2010, S. 225), die normierten Querdenker von morgen sind es gewohnt, ständig überprüft zu werden. Steckt in der allzu starken Spezialisierung die Gefahr, größere Zusammenhänge zu übersehen, so enthält die Interdisziplinarität dafür doch das Potenzial übergreifender Bewusstwerdung und emanzipatorischer Bildung, denn sie stellt die Frage nach dem Gemeinsamen in aller Vereinzelung.

Mit der Expansion schwindet zugleich ein Kern früherer Universitäten: das enge Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. Nur die Eliteuniversitäten, so Rothblatt, können eine so enge Beziehung noch aufrecht erhalten (vgl. ebd., S. 229); Humboldt überlebt in der Exzellenz. Hier reproduziert sich tendenziell die Herrschaft, die sich noch echte Bildung am Gegenüber leistet, während die Masse der Studierenden auf niedrigem Niveau Creditpoints sammelt. Schon die Bachelor-Master-Einteilung, sowie der Zuwachs nicht-universitärer und privater Hochschulen lassen eine Tendenz hin zur stärkeren Differenzierung erkennen. Die große Masse braucht keine tiefere wissenschaftliche Bildung, sondern Vorbereitung für den Arbeitsmarkt. Die 'Begabungselite', die jedoch auffällig häufig aus der ohnehin herrschenden Elite kommt, wie Albert Halsey bestätigt (vgl. Halsey 2010, S. 195 f.), bekommt die Chance auf das, was noch vor zwei Jahrhunderten jeder Student wie selbstverständlich haben konnte: ein enges Verhältnis zum Hochschullehrer. So erscheint es wenig tröstlich, dass der Zugang zur (Massen-)Universität immer mehr Menschen offensteht, denn sie erliegen womöglich einer Täuschung. Der Zugang zur Universität bedeutet heute Zugang zu höherer Berufsbildung, nicht unbedingt jedoch Zugang zu demokratischer Bewusstseinsbildung am konkreten Gegenüber im Sinne universaler Vernunft.

Wissenschaft: Die klassischen Naturwissenschaften bleiben noch einige Jahre über den Zweiten Weltkrieg hinaus so etwas wie die Leitwissenschaft, ihr Ansehen ist enorm und entspricht ihren unbezweifelbaren Fortschritten, die sich deutlich sichtbar in neuen Technologien niederschlagen (vgl. Ziman 2010, S. 378). Das Machtgefüge der Welt basiert in nicht zu unterschätzendem Maß auf solcherlei Technologien; die USA gelten als Vorbild (vgl. ebd.).

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts jedoch exportieren die Vereinigten Staaten noch weitere Wissenschaften nach Europa, darunter die modernen Sozialwissenschaften mit der

Hoffnung auf die Sicherung der Demokratie (vgl. Hammerstein, Heirbaut 2010, S. 334 f.). Dass „das Studium des Menschen in der Gesellschaft“ (vgl. ebd., S. 334) zur neuen Leitwissenschaft aufsteigt, zeigt erwachendes Bewusstsein an. Die reine Naturwissenschaft und in ihrem Gefolge die technische Rationalität reichten offenbar nicht hin, die Zivilisation fortzuführen. Im Gegenteil, aus dem Licht der Erkenntnisse waren in dieser reinen Zweckrationalität Fackeln und Feueröfen geworden. Nun also begann man, sich wieder verstärkt dem Menschen zuzuwenden. Parallelen zum Humanismus des ausgehenden Mittelalters zeigen sich: Wenn der Mensch selbst gefährdet erscheint, sucht er das Menschliche. In diesem Sinne kann der Aufstieg der Sozialwissenschaften als Teil des Versuches gedeutet werden, das Bewusstsein auf die Höhe des technischen Standes zu bringen, die überfällige Bildung nachzuholen.

Der 'Struktur-Funktionalismus' eines Parsons, so die Autoren Hammerstein und Heirbaut, dominiert die Diskussion der 1960er Jahre mit dem Versuch einer gesamtgesellschaftlichen Theorie (vgl. ebd., S. 335). Auch die amerikanische Bürgerrechtsbewegung, die Studentenbewegung oder der Vietnamkrieg verschaffen den Soziologen Gelegenheiten, sich mit ihren Erklärungsversuchen hervorzutun. Der Grundkonflikt zwischen reiner Empirie und Gesellschaftskritik beginne sich jedoch mit den 1970 und 80er Jahren aufgrund der empfundenen Fruchtlosigkeit der inzwischen extrem unübersichtlichen Diskussion zugunsten der Empirie zu entscheiden (vgl. ebd., S. 337). Die Sozialwissenschaften büßen stark an Bedeutung ein, Mittelkürzungen in wirtschaftlichen Krisenzeiten sind die Folge (vgl. ebd.). Die Hoffnung auf eine bessere Gesellschaft über die Kritik der bestehenden scheint zu schwinden.

Nun meldet sich die Naturwissenschaft zurück. Im Gegensatz zu den Sozialwissenschaften liefert sie klare Ergebnisse, befriedigt die Ungeduld der Menschen, die schon Angst bekommen, die Gesellschaft sei nicht so rational planbar wie gedacht. Die Beherrschung der Natur ist weit vorangeschritten und die Forschung derart spezialisiert, dass einzelne Forscher kaum noch Chancen auf Fortschritt haben. Laut Ziman wird Kollektivismus in Form größerer Forschungsgruppen in diesen Wissenschaften zur Notwendigkeit, zumal nicht jede Universität sich die immer größeren Geräte und Maschinen wie Teilchenbeschleuniger oder Großrechner leisten kann (vgl. Ziman 2010, S. 386 f.). Die gemachten Erkenntnisse schlagen sich meist auch in industriell verwertbarer Technologie nieder, weshalb die Kooperation zwischen Wirtschaft und Universität hier in besonderer Weise gedeiht (vgl. ebd., S. 392). Wäh-

rend also die klassische Naturwissenschaft relevant bleibt, tritt doch ein anderer Zweig in den Vordergrund: die Biowissenschaften (vgl. Koch 2008, S. 11). Dass deren beginnende Blüte in die Zeiten von „there is no such thing as society“ fällt, nährt die These, sie seien ein Ersatz für das, was die Sozialwissenschaften in Zeiten überbetonter Individualisierung offenbar nicht mehr leisten können. Anstelle des Menschen im Verhältnis zur *Gesellschaft* steht nun die *Natur* des Menschen im Zentrum des Interesses. Womöglich können die Sozialwissenschaften nicht ausreichend mit rationaler Planbarkeit des Menschlichen dienen. Mit ihrer Gesellschaftskritik bedeuten sie zudem eine Gefahr für die Herrschaft einiger auf Kosten vieler. Gesellschaftskritik ist von der Neurobiologie und anderen Biowissenschaften eher nicht zu erwarten, dafür umso mehr Einsicht in die innere Natur des Menschen – die Naturbewältigung erobert spätestens mit der Entschlüsselung des menschlichen Genoms neue Bereiche. Laut Macgregor ermöglicht die Entdeckung von Restriktionsenzymen in den 1960er Jahren Genmanipulationen (vgl. Macgregor 2010, S. 402 f.). Was früher Science Fiction war, gehöre heute oft zum wissenschaftlichen Alltag biologischer Forschungen, die meisten Krankheiten seien heute behandelbar.

„Wir sind fast so weit, das Alter auszulöschen und eine virtuelle Unsterblichkeit zu erreichen. Das größte Problem für die Menschheit besteht heute in der Frage, wie wir Schritt halten können mit der Evolution und mit den von Menschenhand entfesselten Gewalten planetarischer Zerstörung.“ (ebd., S. 406)

Diese Worte sind sehr aufschlussreich, gewähren sie doch einen Einblick in die Grundmotive heutiger biowissenschaftlicher Forschung. Das größte Problem für den Menschen ist der Mensch, so impliziert es das Zitat. Diese Erkenntnis ist nicht grundlegend neu, auch gesellschaftskritische Geistes- und Sozialwissenschaften sind zu solcherlei Thesen fähig. Neu ist aber der Umgang damit, der uns Menschen in diesem Kontext nahegelegt wird: Es braucht keinen moralischen Fortschritt, das Schritthalten passiert auf biologischer Ebene als Naturbewältigung. Mit der Evolution 'Schritt zu halten', funktioniert jedoch offenbar nicht mehr automatisch, scheint besondere Anstrengung zu verlangen. Was bei der Amöbe noch unbewusst geschieht, fordert beim Menschen scheinbar Konzentration. Nie zuvor war der Mensch so nah davor, sich selbst biologisch neu und vermeintlich besser zu erfinden. Liegen hier möglicherweise die zuvor enttäuschten Hoffnungen auf eine bessere Welt? Ein Menschengeschlecht, das sich selbst optimiert hat, müsste schließlich

besser 'angepasst' sein an die Erfordernisse der heutigen Welt, in welcher Form auch immer. Womöglich hält die Menschheit mit diesen Technologien eine Verantwortung in ihren Händen, die der über Atomwaffen in nichts nachsteht. Noch nie standen einer unterdrückenden Herrschaft solche Mittel zur potenziellen Verfügung. Eine neue Eugenik scheint genauso greifbar wie die Auslöschung von Krankheiten. Viele moralische Probleme sind damit verbunden. Auf eines sei jedoch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besonders hingewiesen: So lange der Mensch einen freien Willen haben soll, kann er unmöglich schon 'fertig' geplant und konzipiert werden, Bildung muss möglich bleiben. Bildung ist nichts, was man durch die noch so raffinierte Formung von Gensequenzen und Körperteilen ersetzen oder planen könnte, sondern sie erfordert Bewusstwerdung, einen Prozess, der nicht einfach endet, auch nicht für Biowissenschaftler.

Der soeben aufgezeigte Gegensatz kann als Beispiel dienen für die gewachsene Kluft zwischen den Naturwissenschaften auf der einen und den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite. Wie gezeigt, tendieren die Naturwissenschaften zu einer wenig geschichtsbewussten technischen Rationalität und erfreuen sich größter Popularität. Die Geisteswissenschaften dagegen tauchen in der öffentlichen Diskussion allenfalls noch in Form archäologischer Ausstellungen auf. Dass dieses Verhältnis bis ins 19. Jahrhundert hinein umgekehrt war, ja zwischenzeitlich die Philosophie als Richterin und einigendes Band aller Wissenschaften galt, wirft die Frage nach den Gründen und Ursachen dieses Bedeutungsverlustes auf. Die Erfolge der Naturwissenschaften basieren wesentlich auf ihren technologischen Auswirkungen. Allerdings wurden auch schon vor Humboldts Zeiten große naturwissenschaftliche und technologische Fortschritte erzielt, man denke an die Dreifelderwirtschaft oder den Buchdruck, ohne dass dadurch die Theologie, Jurisprudenz oder Philosophie vom Thron gestoßen wurden. Reicht also der naturwissenschaftliche Erfolg allein nicht hin, so könnte es die Kombination mit dem Scheitern der Geisteswissenschaften sein, die Einheit bei aller Spezialisierung zu erhalten, die diesen Wandel verstehbar macht. So wie die Theologie im 16. Jahrhundert daran scheitert, in konfessioneller Spaltung das einigende Band zu sein, so scheitert die Philosophie an dieser Aufgabe, als der technologische Fortschritt das irdische Paradies greifbar zu machen scheint. Die Tendenz der Geisteswissenschaften, seither im Museum zu bleiben (vgl. Koch 2008, S. 11) kann so als Rückzug aus der Wirklichkeit gedeutet werden. Die großen Versuche

eines Hegel oder Marx dienen heute allenfalls noch der Schulung des Denkens, ähnlich wie ein Kurs in Argumentationstheorie. Um wieder relevant zu werden, müssten sich die Geisteswissenschaften wahrscheinlich genau der beschriebenen Wirklichkeit annehmen, vor die uns die Naturwissenschaften heute stellen, statt noch immer verächtlich auf sie hinabzublicken. Ähnlich wie Marxens Philosophie sich den historischen Herausforderungen und dem Leid stellte, dürften die heutigen Geisteswissenschaften nicht die Augen davor verschließen oder Probleme wie den Klimawandel als rein technische den Naturwissenschaften komplett überlassen, sondern sie explizit auch als moralische und geistige Herausforderung wahrnehmen, zu deren Bewältigung sie Wesentliches beitragen könnten, nämlich Bewusstseinsbildung.

4.4.3 Die (All-)Gegenwart universitärer Prüfungen – eine neue Einheit?

Mit der Bologna-Reform werden die meisten Studiengänge in Module aufgeteilt, die in der Regel jeweils mit einer Prüfung enden, deren Note abschlussrelevant ist. Waren sie den Großteil der Universitätsgeschichte über nur das Ende, so werden Prüfungen spätestens jetzt zum integralen Bestandteil des Studiums. Gewissermaßen entsteht dadurch eine neue Einheit von Lehre und Prüfung, die zumindest im Grundstudium die Einheit von Forschung und Lehre zunehmend ablöst (vgl. Rothblatt 2010, S. 232 ff.).

Laut Allan Hanson spiegelt sich in wachsenden Prüfungszahlen das positivistische Ideal der perfekten Verteilung aller Menschen nach ihren Fähigkeiten und Leistungen wider (vgl. Hanson 1994, S. 252 f.). Das wirft die Frage nach der *Selektionsfunktion* von Prüfungen auf. Nicht jeder schafft das Abitur, den Bachelor- oder Masterabschluss, nicht alle können studieren, was sie möchten. Unter den heutigen Bedingungen der 'Hyperrealität' von Prüfungen (vgl. ebd., S. 298) wiegt ein Scheitern potenziell besonders schwer, weil die Tendenz besteht, sich mit dem Ergebnis sehr zu identifizieren: „ich bin eine '3'“, „ich bin eine '1'“, „ich bin ein Scheitern“. Die bisherige Geschichte zeigt, dass die gesellschaftliche Relevanz der Universität eng mit ihren Prüfungen zusammenhängt und also auch mit ihrer Funktion, angehende Wissenschaftler/innen oder auch Praktiker auf ihre Qualifikation hin zu prüfen. Vermutlich wäre es zu solch hoher Relevanz nicht gekommen, hätte die Universität ohne Prüfungen einfach allen Studierenden Abschlüsse erteilt. So sehr man Prüfungen auch hinsichtlich ihrer Zahlen, Formen und Inhalte kritisieren kann, so unterkomplex etwa Intelligenztests im Vergleich zur Komplexität gesellschaftlicher Anforder-

derungen an die Menschheit sind (vgl. ebd., S. 253 ff.), so sehr gebietet andererseits eine arbeitsteilige Gesellschaft in irgend einer Form die Verteilung der Menschen auf die zur materiellen Reproduktion *notwendigen* Arbeiten. Ohne hier eine vollkommen gerechte Form dieser Verteilung vorschlagen zu können, sei demgegenüber aber auf die Probleme verwiesen, die entstehen, wenn die Universität sich ihrer Selektionsfunktion verweigert, denn in den Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es diese Tendenz tatsächlich (vgl. Hitpaß, Trosien 1989, S. 224). Zunächst einmal ist ein gesellschaftlicher Bedeutungsverlust zu erwarten. Wie soeben festgestellt, ist die Verteilung gewissermaßen notwendig – versagt die universitäre Selektion, so selektiert spätestens der Arbeitsmarkt. Andere Instanzen übernehmen also die Aufgabe, sie verschwindet nicht einfach. Statt in dieser Ausweglosigkeit die Augen vor der Notwendigkeit zu verschließen und damit die Selektion gar in die Hände unterdrückender Herrschaft zu geben, könnte die Universität bemüht sein, ein bewusstes Verhältnis dazu zu gewinnen und Prüfungen als diskursiven Bildungsprozess zumindest in so fern zu verstehen, als dass beide Parteien das Ergebnis konsensuell billigen können. Unter den beschriebenen Bedingungen immer größerer Distanzierung der Studierenden von den Lehrenden mit Ausnahme der Eliteuniversitäten (vgl. Rothblatt 2010, S. 229) gerät die Option möglichst vertrauensvoller Prüfungen in gegenseitiger Betroffenheit jedoch in immer weitere Ferne. Stattdessen fragmentieren die vielen Kompetenzüberprüfungen, vor allem in Form von rein reproduktiven Klausuren, das Studium in 'Kompetenzbausteine'. Da die Studierenden kaum Einfluss auf die Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen haben, tragen solche Prüfungen eher die Botschaft der Unmündigkeit und zementieren den status quo, indem das zu Erwerbende von vornherein minutiös festgehalten wird – sie stellen vor vollendete Tatsachen, statt Bildung unter Mündigen zu ermöglichen. Wenn, wie Rüegg sagt, die Aufgabe der Universität neben der Erkenntnissuche auch Persönlichkeitsbildung sein soll (vgl. Rüegg 2010, S. 45), muss nicht zuletzt im Bereich der Prüfungen dringend darüber nachgedacht werden, wie eine solche Persönlichkeitsbildung unter den gegebenen Bedingungen noch möglich ist oder wieder möglich werden kann. Es muss darum gehen, das Menschliche der Prüfungen im Diskursiven zu bewahren. Andernfalls unterscheidet sich die universitäre Prüfung kaum von einer Prüfung für Produkte.

5. Konklusion und Ausblick – geschichtsbewusste Perspektiven universitärer Bildung

Nachdem nun alle Epochen der Universitätsgeschichte im Hinblick auf das Verhältnis von Bildung und Herrschaft unter ausgewählten Aspekten von Wissenschaft, Forschung, Lehre und Prüfung offen liegen, stellt sich die Frage nach übergreifenden Tendenzen und Schlussfolgerungen. So unvollständig die Analysen angesichts der schiereren Menge an Informationen und der Begrenztheit dieser Arbeit auch sein mögen, so kann doch die zusammenfassende Gesamtschau in einem ersten Schritt einige herausfordernde Perspektiven auf die Universität heute bieten. Ein zweiter Schritt soll sodann einer abschließenden, kritischen Reflexion darüber dienen, in wie fern die erarbeitete Methode fruchtbar war, auch vor dem Hintergrund, dass diese Auseinandersetzung selbst Teil einer Prüfung ist.

5.1 Universitätsgeschichte als Herausforderung der Gegenwart

Würde man versuchen, die großen Linien der Universitätsgeschichte in Form von Wegen darzustellen, so wären einiger dieser Wege relativ gerade und würden sich immer weiter verbreitern, bis sie von Trampelpfaden zu 'mehrspurigen Autobahnen' geworden sind. Die Zahlen von Universitäten, Professorinnen und Professoren, von Studierenden, die Menge an Fächern oder an wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die Finanzen, der Verwaltungsaufwand, all das kann, wie die Analysen belegen, unter dem Schlagwort der Expansion gefasst werden. Andere Wege dagegen würden eher einen Bogen beschreiben, dessen Ende dem Ausgangspunkt möglichst nahe zu kommen versucht, ihn aber verfehlt. Hier wäre die Entwicklung der sogenannten „scientific community“ oder auch eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu nennen. Während die „scientific community“ vom Mittelalter bis hin zur Reformation, und teilweise auch darüber hinaus, wesentlich auf der Einheit der Kirche und der gemeinsamen Wissenschaftssprache Latein basierte und auf ein einheitliches Wissenschaftsverständnis ebenso zurückgreifen konnte wie auf ein geteiltes akademisches Ethos, beginnt das Zeitalter von Reformation und Aufklärung diese Einheit brüchig werden zu lassen. Die ursprüngliche Universalität der Universitäten weicht konfessionellen und zunehmend auch nationalen Bindungen bis hin zum Zweiten Weltkrieg. Die Bologna-Reform und ihre Vorgängerinnen nun traten an, diese Einheit europaweit wieder herzustellen. Gar von Internationalisierung ist heute häufig die Rede, wie Ulrich Teichler bestätigt (Teichler 2009, S. 439). Die Frage ist allerdings,

was diese Einheit heute ausmacht, wenn sie keiner kirchlichen mehr entspricht. Tritt nun wieder die gemeinsame Suche nach Erkenntnis weltweit in den Vordergrund, nachdem zwischenzeitlich partikuläre Interessen die Universitäten vereinnahmt hatten? Wenn auch in Zeiten vielfältiger globaler Kommunikation die grundsätzliche Möglichkeit dazu besteht, spricht doch etwa dagegen, dass Universitäten und Wissenschaftler/innen sich in wachsender nationaler und internationaler Konkurrenz zueinander befinden, auch weil die Grundfinanzierung zunehmend weniger staatlich abgesichert ist (vgl. Lockwood 2010, S. 129). Ein Wissenschaftsmarkt entsteht und schafft eine Einheit der Universitäten im Kampf um Ansehen und Mittel; Kooperationen machen in diesem Sinne konkurrenzfähig. Damit werden die Gesetze des Marktes zum neuen akademischen Ethos, universale, kommunikative Vernunft dagegen gerät in Gefahr. Statt also, im Bild des gebogenen Weges, wieder in einer (diesmal weltweiten) Gelehrtenrepublik anzukommen, steht die Universität in der Gefahr, emanzipatorische Bildungspotenziale unter der Herrschaft des Bestehenden, in Form von Wissenschaftsmarkt und Arbeitsmarkt, preiszugeben und damit außeruniversitären Forschungs- und Bildungseinrichtungen ähnlicher zu werden. Das stellt in letzter Konsequenz die Existenzberechtigung von autonomen Universitäten in Frage. Zudem verschleiert das allgegenwärtige Reden vom „gemeinsamen Hochschulraum“ tendenziell die Härte des Wettbewerbs. Welche Bewusstseinsparalysierung damit einhergehen kann, illustrieren Beispiele von gefälschten Ergebnissen oder „fachsprachlich hochartifizielle Nonsensartikel in Fachjournalen“ (Weber 2002, S. 241). Immer seltener bietet die beschleunigte Wissenschaft die Chance von Bildung am konkreten Gegenüber, so scheint es.

Eine andere herausfordernde Erkenntnis ergibt sich aus der Zusammenschau von Real- und Ideengeschichte in Bezug auf die Universitäten. Es zeigt sich, dass Universitäten häufig im Kontext von Krisen, Konflikten und gar Kriegen besondere gesellschaftliche Relevanz erlangen. So wachsen die Universitäten des Mittelalters etwa unter den eigentlich widrigen Bedingungen von Hungersnöten und Epidemien, die frühneuzeitlichen werden im Kontext konfessioneller Spaltung ideologisch äußerst wichtig, die humboldtsche Universität entsteht unter existenzieller Bedrohung durch Napoleon und gewinnt ihrerseits, so die Ansicht in Frankreich, den Deutsch-Französischen Krieg. Das amerikanische Hochschulmodell schließlich entscheidet mit der Atombombe den Ausgang des Zweiten Weltkriegs mit (vgl. Hammerstein 2004, S.

541 f.). Hieran wird eindrücklich deutlich: Die reine Wahrheitssuche allein reicht als Motiv nicht hin, um all diese Brüche zu erklären. Universität ist stets verflochten mit der Herrschaft, die Universitäten als ideologische Waffe oder auch als Kriegsindustrie zu instrumentalisieren versucht. Einige der größten (natur-)wissenschaftlichen Fortschritte gehen auf das Konto nationalistischer oder auch wirtschaftlicher Interessen, etwa im Kontext der Industrialisierung und des Imperialismus. Schon im ausgehenden Mittelalter etwa wächst die wirtschaftliche Nachfrage nach Universitätsabsolventen. Herrschaft ist somit nicht nur Gegner universitärer Bildung, sondern von den Anfängen an immer wieder neu auch deren Bedingung.

Andererseits zeigt die Geschichte den wachsenden Einfluss der Universitäten auf die Gesellschaft. Aus dem Bedürfnis nach „neuen Symbolen der Sicherheit“ (Rüegg 1993b, S. 389) beginnt mit dem Humanismus der Frühen Neuzeit ein Prozess der *Säkularisierung*, der eine wesentliche Bühne an den Universitäten hat. Der Durchgang durch die Leitwissenschaften ist in diesem Zusammenhang äußerst instruktiv. War die Theologie als Leitwissenschaft des Mittelalters noch um das Verhältnis 'Gott-Mensch' zentriert, beginnt im dialogischen Verständnis des Humanismus die Jurisprudenz diese Verbindung hin zum 'Mensch-zu-Mensch-Verhältnis' zu öffnen. Die Naturphilosophie der Aufklärung dann versucht explizit, die Einheit, die zuvor die Kirche vor der konfessionellen Spaltung geben konnte, mit philosophischen Mitteln wieder herzustellen, entfremdet sich damit wie gezeigt jedoch von der Bibel als übergeordneter Wahrheitsquelle. Naturrecht und Naturphilosophie wenden sich zunehmend dem Irdischen zu, die Heilserwartung wird bspw. mit der philosophischen Universalgeschichte eines Hegel aus dem Jenseits in die Geschichte hinein geholt – der Mensch nimmt seine Geschicke selbst in die Hand, versteht sich als sein eigener Schöpfer. Die nun zur Leitwissenschaft aufsteigende Naturwissenschaft zeugt vom Anspruch der Naturbewältigung mit dem Ziel eines von Leid befreiten Daseins, eines 'Paradieses' im Diesseits. Im Zuge der hierdurch befeuerten Industrialisierung erreichen jedoch die menschlichen Gesellschaften eine nie gekannte Komplexität und auch das Leiden großer Teile der Menschheit erreicht ungekannte Ausmaße. Die Universitäten tragen einen Teil zu diesem technischen Stand bei, eher wenig jedoch zur Überwindung unterdrückender Herrschaft. Das Aufkommen, aber noch mehr der Aufstieg der Sozialwissenschaften zeugen vom menschlichen Bedürfnis, dieser Komplexität und den Problemen Herr zu werden und von der Hoffnung auf eine bes-

sere Welt durch eine nach wissenschaftlichen Prinzipien vernünftig geordnete Gesellschaft. Was mit der Natur möglich war, sollte auch mit der Gesellschaft machbar sein. An diesem Anspruch scheitern die Sozialwissenschaften in der öffentlichen Wahrnehmung, sie werden zu Statistikern des Bestehenden degradiert.

Mit deren Ablösung durch die Biowissenschaften wiederholt sich, was im ausgehenden 19. Jahrhundert in der Philosophie geschah: der technologische Fortschritt verschleiert den Bewusstseinsrückstand des Menschen. Eine ähnliche Deutung scheint übrigens auch für die inzwischen völlig unüberschaubare Vielfalt an Fächern zuzutreffen, denn er fördert ein Denken nach dem Muster: „Irgendjemand wird es schon wissen“. Das Bewusstsein wird auf diese Weise fragmentiert und ausgelagert; größere Zusammenhänge überblicken zu wollen, erscheint gewagt bis anmaßend.

Die Biowissenschaften nun liefern, worauf die Sozialwissenschaften warten ließen: klare Ergebnisse, Naturbewältigung bis in unsere eigenen Gene hinein, endlich Handlungsfähigkeit. Die Aussicht auf ein vom Leid befreites Leben zieht sich ins Körperliche zurück, denn dort scheint sie dem individualisierten Menschen realistischer und verheißungsvoller, als auf der Ebene von Gesellschaft und Gattung. Aus der Emanzipation von unterdrückender Herrschaft wird in der Wahl der Augen- und Haarfarbe des Kindes oder im Streben nach Unsterblichkeit die Emanzipation von der Herrschaft der Natur. Der Bildungsprozess der Geschichte scheint vergessen – der Ausgangspunkt ein ähnlicher wie im antiken Griechenland. In dieser Art von Fortschritt, der eigentlich Bewusstseinsrückschritt ist, steckt doch die Möglichkeit von Bewusstwerdung. Sie wird ansetzen müssen mit eben der Erkenntnis, dass wir in mancherlei Hinsicht noch immer die selben Fragen und Probleme haben wie vor 2000 Jahren, wenn auch in anderer Form. Noch immer leiden viele Menschen unter der Unterdrückung durch einige wenige. Hier, so meine These, müssten die Geistes- und Sozialwissenschaften ansetzen und Alternativen zunächst im Bewusstsein entwickeln, die dann auf ihre emanzipatorische Relevanz für das Sein zu prüfen wären. Dafür wiederum, so belehrt uns neben der Geschichte auch Heydorn, dürfen sie die Augen vor dem noch so komplexen gegenwärtigen Zustand nicht verschließen, sonst ergeht es ihnen womöglich wie in vergangenen Zeiten eines sprießenden Nationalismus. Der Mut, wieder größere Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, womöglich mit der Naturwissenschaft zu kooperieren, könnte wachsen, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich (wieder) als konkrete Gegenüber verstehen würden,

die gemeinsam nach der Wahrheit suchen und sich nicht der, im weiteren Sinne, wirtschaftlichen Konkurrenz halber, sondern für diskursive Bildung gegenseitig herausfordern.

Das könnte ebenso für das Prüfungswesen gelten, das sich als guter Spiegel der pädagogischen Vorstellungen von Universität über die Geschichte hinweg erwiesen hat. Waren Prüfungen zu Beginn der Universitätsgeschichte noch hauptsächlich Ritual und Identitätsstifter für eine bisher unbekannte Form korporativ organisierter Wahrheitssuche und -konservierung, so entwickeln sie sich im Verbund mit der steigenden gesellschaftlichen Relevanz zu einem wichtigen Selektionsinstrument. Andererseits bleibt ihnen im Kern das Potenzial erhalten, auch Teil einer Einheit mit Forschung und Lehre zu sein. Das gilt vor allem dann, wenn Prüfungen als diskursiver Bildungsprozess unter mündigen und betroffenen Menschen gesehen werden. Kann eine zu prüfende Person sich vertrauensvoll in die Prüfung begeben, weil sie vom grundsätzlichen Wohlwollen der prüfenden Person überzeugt ist, so ist auf beiden Seiten kein Informationsvorbehalt nötig. Stattdessen besteht idealerweise die Bereitschaft, sich dem Urteil des Prüfenden auszusetzen in dem Wissen, dass grundsätzlich auch eine reflexive Wendung auf die prüfende Person möglich ist. Eine solche Forderung zu verallgemeinern, setzt jedoch ein Betreuungsverhältnis voraus, wie es gegenwärtig nur noch Eliteuniversitäten halten können. Eine bessere Finanzierung erscheint als ein Weg, emanzipatorische Bildung auch in den Masseninstitutionen zu ermöglichen. Allerdings ist davor zu warnen, in den bestehenden Universitäten die *einzig*en Räume emanzipatorischer Bildung zu suchen. Nicht zuletzt für die Wahrheitssuchenden, die es formal nicht an die Universitäten schaffen, sei an die informellen Ursprünge dieser Institution erinnert: interessierte Schüler schlossen sich freiwillig und ohne Aussichten auf Statusverbesserungen einem Lehrer an. In Zeiten globaler Vernetzung sollte etwas ähnliches auch heute denkbar sein, denn der Zugang zu derart viel Wissen war noch nie so einfach. Eine Untersuchung über neuere Formen der Wissensvermittlung und Bildung durch frei zugängliche Angebote im Internet könnte hier ansetzen.

Im Verlauf der Geschichte übernimmt die Universität diverse gesellschaftliche Funktionen. Von der Bewahrung einer einheitlichen theologischen und juristischen Lehre geht der Wandel hin zur Produktion neuen Wissens für verschiedenste gesellschaftliche Bereiche. Sie dient der Selektion und damit der Verteilung der Menschen auf

dem Arbeitsmarkt. Darüber hinaus dient(e) sie als ideologische Waffe wie auch als Ort diskursiver demokratischer Bildung, als Forum internationalen wissenschaftlichen Austausches wie als Lieferantin staatstreuer Beamter.

In diesem Zusammenhang muss sich die Universität auch ihrer *Orientierungsfunktion* bewusst werden, die sie seit dem Mittelalter immer mehr von der Religion her übernommen hat. Wie der Durchgang durch die Leitwissenschaften gezeigt hat, kann stets die Suche nach Orientierung und Handlungsfähigkeit inmitten gesellschaftlichen Wandels als Grundmotiv für den Übergang von der einen zur anderen Leitwissenschaft gedeutet werden. Wie gezeigt, geht mit dem Aufstieg der Philosophie die Säkularisierung der Wissenschaft einher. Jenseitige Heilserwartungen werden in diesem Zuge 'auf die Erde' geholt. In Kontinuität zu diesem Motiv können über die klassischen Naturwissenschaften und die Sozialwissenschaften auch die Biowissenschaften gesehen werden. Benjamin Ziemann warnt in seinem Werk zur „Sozialgeschichte der Religion“ (Ziemann 2009) einerseits davor, bspw. Sport oder Wissenschaft vorschnell als säkularisierte „Ersatzreligion“ zu verstehen (vgl. ebd., S. 151). Andererseits gesteht er ein, dass gerade auch die Wissenschaft, z.B. in Ritualen und Mythen, durchaus einige Gemeinsamkeiten mit Religion aufweist (vgl. ebd.). Zudem wandle sich das Christentum selbst von der Transzendenz ab und hin zur Immanenz, weil es sich dem Reden von Sünde zugunsten der Betonung von Gottes Liebe und Gnade bereits im Irdischen enthalte (vgl. ebd., S. 163 f.). Das korrespondiert mit der in dieser Arbeit analysierten Entwicklung der Wissenschaften in ihrer Zuwendung zur technischen Machbarkeit eines schmerzfreien Lebens im Diesseits. Interessanterweise gibt es aber auch Hinweise auf eine Art 'Sakralisierung' der Wissenschaften abseits von Wissenschaftsgläubigkeit der Menschen. Die sogenannte „Cathedral of Learning“ der Universität von Pittsburgh beispielsweise, ein monumentales Universitätsbauwerk, das zwischen 1926 und 1937 erbaut wurde (vgl. Weber 2002, S. 235), erinnert nicht nur dem Namen nach an ein Kirchengebäude. In diesem Fall scheint die Universität selbst ihre quasi-religiösen Rolle architektonisch auszudrücken. Ähnlich wie die Unsterblichkeitshoffnung durch moderne Biowissenschaften sieht außerdem auch der Sozialphilosoph Hartmut Rosa in seinem Essay über „Beschleunigung und Entfremdung“ (Rosa 2014) die Tendenz zur Immanenz in einer säkularisierten Gesellschaft, die sich darin äußere, dass „die Beschleunigung ein funktionales Äqui-

valent für die (religiöse) Verheißung eines *ewigen Lebens* [Hervorh. im Original, T. S.]“ (ebd., S. 39) darstelle.

Trifft diese Deutung der Universitätsgeschichte zu, so stellt sich die Frage nach dem angemessenen Umgang mit der daran geknüpften Verantwortung. Ohne eine allgemein gültige Lösung präsentieren zu können, scheint zunächst einmal Bewusstwerdung über diese Orientierungsfunktion nötig. Bewusstseinsparalysierend könnte dagegen der Hang zur Delegation von 'Bildung' an die Universität wirken, wenn diese wie eine 'Priesterschaft' gesehen würde, die einfach *für* die 'Gläubigen' das 'Heil' erwirkt. Die Herrschaft hätte so ein sehr dienliches Werkzeug in ihren Händen. Menschlicher Fortschritt ist, wie die Geschichte zeigt, kein Automatismus und auch nicht mit technischem Fortschritt zu verwechseln. Ein Glaube nach der Art „die Wissenschaft kann es sicherlich erklären“ verhindert womöglich die eigene kritische Auseinandersetzung. In diesem Sinne wäre vielleicht für eine 'zweite Säkularisierung' der Universitäten und Wissenschaften zu plädieren, für eine 'Entzauberung' des Mythos ihrer geistigen Überlegenheit zugunsten eines bewusst erneuerten Bundes mit der Wahrheitssuche, der sich in einer auf die heutige Zeit aktualisierten Version der mittelalterlichen Einheit von Erkenntnis und Leben konkretisiert.

„Bildung ist Inbegriff rationaler Vermittlung. Die Frage nach der Wahrheit ist ihr immanent, sie zielt auf die volle Verwirklichung der Vernunft nach allen Widersprüchen. Im Konkreten sucht sie einen Anhaltspunkt, in 'diesem Menschen dort', wie Sokrates sagt. Über sein Zeugnis legt sie mögliche Freiheit dar. Ein Weg wird erkennbar, auf dem sich der Mensch einholt.“ (Heydorn 2004b/1967, S. 39)

5.2 Schlussbemerkungen – Kritik meiner Prüfung

Die Fragestellung dieser Arbeit war eine recht allgemeine, zielte sie doch auf die großen Zusammenhänge der Universitätsgeschichte. Selbst die Konkretisierung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft in den universitären Prüfungen kann angesichts meist fehlender Differenzierung zwischen einzelnen Fächern noch als überblicksartig bezeichnet werden. Angeregt durch die Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns war es das Ziel, mögliche Widersprüche und Irrationalitäten aufzudecken, die gerade in einem weiten historischen Blick erst deutlich zu Tage treten. Dies getan, sollten Perspektiven und erste Anhaltspunkte für die Aktualisierung emanzipatorischer Bildung an heutigen Universitäten sichtbar werden. Angesichts der unüberschaubaren Menge an verfügbaren Informationen, die sich in 800 Jahren Universi-

tätsgeschichte angesammelt haben, legte ich bewusst großes Gewicht auf die Erarbeitung einer geeigneten Methode. Zwar erlaubte mir diese Methode, bildungstheoretische Überlegungen in die Selektion, Analyse und Deutung historischer Informationen und Phänomene zu überführen. Jedoch sei kritisch angemerkt, dass in diesem Rahmen der detaillierte Nachvollzug meiner Auswahl nicht in der Weise gelingt, wie ich es anfangs für möglich hielt. Damit nähert sich die Analyse in dieser Hinsicht trotz aller Strenge ein wenig dem Heydorn'schen Vorgehen an, das ich eingangs als etwas nebulös bemängelt hatte. Hilfreich daran und an den in einem kurzen Exkurs diskutierten sprachlichen Aspekten könnte andererseits sein, dass die so wichtigen Zusammenhänge in dieser Form deutlicher werden. Mit Nachdruck möchte ich betonen, dass ich die so zum Teil dramatisch formulierten Deutungen als, durchaus plausible, Hypothesen einer Exploration verstehe. Weitere Arbeit wäre bei so mancher Deutung erforderlich, um ihre Reichweite zu überprüfen. Insbesondere wäre hier eine ernsthafte und intensive Quellenarbeit hilfreich, die in meiner Auseinandersetzung zugunsten der Machbarkeit in weiten Teilen der Sekundärliteratur weichen musste. Nichtsdestotrotz verbinde ich mit den gemachten Analysen den Anspruch, ein etwas bewussteres Verhältnis zur Universität als Bildungsinstitution zu ermöglichen. So wie ich auch ganz persönlich an einer solchen Bewusstseinsbildung interessiert war und die gestellte Aufgabe als echte Herausforderung ansah, so sehe ich andererseits die Ergebnisse als Herausforderung an diejenigen, die diese Arbeit lesen. Hier schließt sich der Kreis zu den Analysen über Prüfungen. Im Sinne einer Prüfung, die gleichzeitig Bildung sein kann, gaben mir die Betroffenheit und das Vertrauen der Prüfer meiner Arbeit den Mut, das Risiko einzugehen und mich verletzlich zu machen. Nur auf dieser Grundlage konnte ich mich an die mir völlig neuen historischen Denkweisen heranwagen, statt mich mit einer relativ bekannten Thematik zwar in größerer methodischer und inhaltlicher Sicherheit zu bewegen, aber damit gleichsam nicht so sehr das Streben nach Wahrheit konkret werden zu lassen, wie es hier m. E. möglich war. Trotz des thematischen Neulandes sehe ich jedoch einen engen Bezug zu meinem Studium, nicht zuletzt bei meinen Prüfern. Im Sinne einer Gegenseitigkeit schreibe ich diese Arbeit nicht zuletzt 'für' diese Prüfer, die mich mein Studium über in Vorlesungen und Seminaren, in ihren Texten und durch ihre Modulprüfungen wesentlich begleitet haben. In so fern ist diese Prüfung für mich

auch ein Übergangsritual in der Hoffnung, von den Prüfenden als erziehungswissenschaftlich qualifiziert befunden zu werden.

6. Literaturverzeichnis

- o.V. (1972): *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (1972/1891)*. Glashütten im Taunus: Auvermann. (Deutsche Schulkonferenzen. Unveränd. Neudr. der Ausg. Berlin, 1891, Bd. 1).
- Aden, Hartmut (2004): Herrschaftstheorien und Herrschaftsphänomene - Governance und Herrschaftskritik, in: Aden, Hartmut (Hg.) (2004): *Herrschaftstheorien und Herrschaftsphänomene*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-22.
- Beller, Bernhard (2010): *Anthropologie und Ethik bei Arnold Gehlen*. München, Ludwig-Maximilians-Universität, Diss., 2010. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-159131>.
- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedrich; Göstemeyer, Karl-Franz (2009): Heydorns Bildungstheorie, in: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 13-37.
- Bernhard, Armin; Schillings, Sandra (2014): *Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Pädagogik und Politik, 7).
- Blankertz, Herwig (2011): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Orig.-Ausg., 10. Aufl. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bockstaele, Paul (2004): Mathematik und exakte Naturwissenschaften, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 407-426.
- Boshof, Egon (2007): *Europa im 12. Jahrhundert. Auf dem Weg in die Moderne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brant, Sebastian (1494): *Das Narrenschiff*. Basel: Johann Bergmann.
- Briggs, Asa (2004): Geschichte und Sozialwissenschaften, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 379-405.
- Brockliss, Laurence (1996): Lehrpläne, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 451-494.
- Brosius, Christiane; Michaels, Axel; Schrode, Paula (2013): Ritualforschung heute - ein Überblick, in: Dies. (Hg.): *Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-24.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974) (Hg.): *Bildungsgesamtplan*. 2 Bde. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Bünger, Carsten (2009): Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung, in: Ders. et al. (Hg.) (2009): *Heydorn lesen!*

- Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 171-190.
- Charle, Christophe (2004): Grundlagen, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 43-80.
- Christie, Nils; Zehr, Howard (2007): *Limits to pain*. Eugene, Ore.: Wipf & Stock.
- Diderot, Denis (1921): *Jakob und sein Herr*, (aus dem Frz. von Hanns Floerke) München: Georg Müller Verlag.
- Di Simone, Maria Rosa (1996): Die Zulassung zur Universität, in: Rüegg, Walter (Hg.): (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 235-262.
- Eckstein, Brigitte (Hg.) (1971): *Hochschulprüfungen. Rückmeldung oder Repression?* Hamburg: Arbeitskreis f. Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 13).
- Euler, Peter (2009): Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie, in: Bünger, Carsten (Hg.) (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 39-54.
- Finkenstaedt, Thomas (2010): Die Universitätslehrer, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 153-188.
- Foucault, Michel (1992): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 184).
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frijhoff, Willem (1996a): Grundlagen, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 53-102.
- Frijhoff, Willem (1996b): Der Lebensweg der Studenten, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 287-334.
- Gerbod, Paul (2004a): Die Hochschulträger, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 83-96.
- Grevers, Lieve; Vos, Louis (2004): Studentische Bewegungen, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19.*

- Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 227-299.
- Gruschka, Andreas (2009): Die Sache der Bildung, vertreten durch die Sprache, in: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 55-78.
- Guagnini, Anna (2004): Technik, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 487-514.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984): Was heißt Universalpragmatik? (1976), in: Ders.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M. 1984, S. 353-440.
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halsey, Albert Henry (2010): Der Zugang zur Universität, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 191-216.
- Hammerstein, Notker (1996): Epilog – Die Universitäten in der Aufklärung, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 495-506.
- Hammerstein, Notker (2004): Epilog - Universitäten und Kriege im 20. Jahrhundert, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 515-545.
- Hammerstein, Notker; Heirbaut, Dirk (2010): Sozialwissenschaften, Geschichte und Rechtswissenschaft, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 331-375.
- Hanson, F. Allan (1994): *Testing testing. Social consequences of the examined life*. 1. paperback ed. Berkeley: Univ. of Calif. Pr.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2010): *Phänomenologie des Geistes*. 11. [Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 603).
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Lehrerbildung – ein Dauerproblem? (1964), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1949 - 1967*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 1), S. 216-224.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Vom Zeugnis möglicher Freiheit (1967), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1967 - 1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 2), S. 7-39.

- Heydorn, Heinz-Joachim (2004c): *Humaniora und Naturwissenschaften* (1968), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1967 - 1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 2), S. 106-108.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004d): *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* (1969), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1967 - 1970*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 2), S. 180-236.
- Heydorn, Heinz-Joachim; Heydorn, Irmgard (2004e): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 3).
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004f): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (1972), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971 - 1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 4), S. 56-145.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004g): *Zum Widerspruch im Bildungsprozeß* (1973), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971 - 1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 4), S. 151-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004h): *Bildungstheorie Hegels* (1973), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971 - 1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 4), S. 164-201.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004i): *Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht* (1974), in: Ders.; Heydorn, Irmgard (2004) (Hg.): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971 - 1974*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 4), S. 254-273.
- Hitpaß, Josef; Trosien, Jürgen (Hg.) (1987): *Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlußprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten. Wandel von Prüfungsergebnis und Prüfungserlebnis an deutschen Universitäten*. Bad Honnef: Bock (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 45).
- Honneth, Axel (2006): *Theorie des kommunikativen Handelns*, in: Honneth, Axel (Hg.) (2006): *Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie*. Unter Mitarbeit von Ludwig von Friedeburg. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 188-193.
- Horst, Johanna-Charlotte (Hg.) (2013): *Bologna-Bestiarium*. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (Unbedingte Universitäten).
- Howell, Martha; Prevenier, Walter; Kölzer, Theo (Hg.) (2004): *Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden*. Köln: Böhlau (UTB Geschichte, 2524).

- Jaraus, Konrad H. (2004): Der Lebensweg der Studierenden, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 301-322.
- Kaminski, Andreas (2011): *Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform*, in: Historische Anthropologie 19 (3), S. 331-353.
- Klinge, Matti (2004): Die Universitätslehrer, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 113-143.
- Koch, Hans-Albrecht (2008): *Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Koneffke, Gernot (2004): Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim; Heydorn, Irmgard (2004): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1949 - 1967*. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn. Hrsg. von Irmgard Heydorn ... ; Bd. 1), S. 11-42.
- Kvale, Steinar (1972): *Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*. Phil. Diss., 23.3.1974--Oslo, Weinheim: Beltz.
- Leikola, Anto (2004): Biologie und Geologie, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 427-446.
- Lockwood, Geoffrey (2010): Management, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 121-152.
- Macgregor, Herbert C. (2010): Biologie, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 401-418.
- Massing, Otwin (2004): Herrschaft – kritische Bestandsaufnahme der Funktionen einer komplexen Kategorie, in: Aden, Hartmut (Hg.) (2004): *Herrschaftstheorien und Herrschaftsphänomene*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-38.
- Mielich, Sinah; Muhl, Florian; Rieger, Laura (2011): Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. Demokratische Universität, in: Lohmann, Ingrid (Hg.) (2011): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. s.l.: transcript Verlag (Theorie Bilden, v.24), S. 15-22.
- Müller, Rainer A. (1996): Studentenkultur und studentischer Alltag, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 263-286.

- Nardi, Paolo (1993): Die Hochschulträger, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 83-108.
- Neave, Guy (2010): Grundlagen, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 47-75.
- Pedersen, Olaf (1996): Tradition und Innovation, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 363-390.
- Pongratz, Ludwig A (2009): Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 99-120.
- Richter, Helmut (1998): *Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen, Perspektiven der Jugendbildung*. Frankfurt am Main: Lang (Res humanae, 3).
- Ringer, Fritz (2004): Die Zulassung zum Studium, in: Rüegg, Walter (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 199-226.
- Rosa, Hartmut (2014): *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Unter Mitarbeit von Robin Celikates. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Rothblatt, Sheldon (2010): Das Studium, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 217-247.
- Rüegg, Walter (1992): Die humanistische Unterwanderung der Universität. in: *Antike und Abendland* (38), S. 107-123.
- Rüegg, Walter (1993a): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Ders. (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 23-48.
- Rüegg, Walter (1993b): Epilog, in: Ders. (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 387-408.
- Rüegg, Walter (1994): *Was lehrt die Geschichte der Universität?* Stuttgart: Steiner (Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, 32,6), S. 141-163.
- Rüegg, Walter: Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Ders. (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 21-52.

- Rüegg, Walter (2004): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Ders. (Hg.) (2004): *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945*. 1. Aufl. München: C. H. Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3), S. 17-41.
- Rüegg, Walter (2010): Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: Ders. (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 21-45.
- Rüegg, Walter; Sadlak, Jan (2010): Die Hochschulträger, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 79-120.
- Schäfer, Alfred (2009): Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik, in: Bünger, Carsten et al. (Hg.) (2009): *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh, S. 193-212.
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm (1996): Die Modelle der Human- und Sozialwissenschaften in ihrer Entwicklung, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis zur Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 391-424.
- Schütz, Mathias (Hg.) (1969): *Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem. Ergebnisse und Materialien eines Expertenseminars in Hamburg-Rissen v. 31.1. - 2.2.1969*. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1).
- Schwinges, Rainer Christoph (1993a): Die Zulassung zur Universität, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 161-180.
- Schwinges, Rainer Christoph (1993b): Der Student in der Universität, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 181-223.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Staat & Gesellschaft - Bildung, Forschung, Kultur - Statistisches Bundesamt (Destatis)*. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BildungForschungKultur.html;jsessionid=56C34E087DDF322D72CC0CD93819EA5B.cae1>, zuletzt geprüft am 16.12.2016.
- Teichler, Ulrich (2009): Hochschulbildung, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2009): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 421-444.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Historische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2009): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 135-153.
- Vandermeersch, Peter A. (1996): Die Universitätslehrer, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1996): *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation bis*

- zur *Französischen Revolution*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 2), S. 181-212.
- Verger, Jacques (1993a): Die Universitätslehrer, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 139-157.
- Verger, Jacques (1993b): Grundlagen, in: Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1), S. 49-80.
- Walzik, Sebastian (2012): *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich (Kompetent lehren, 4).
- Weber, Max (1922): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr (Grundriss der Sozialökonomik, III. Abteilung).
- Weber, Wolfgang E. J. (2002): *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, 476).
- Ziman, John (2010): Mathematische, exakte Wissenschaften, in: Rüegg, Walter (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. München: Beck (Geschichte der Universität in Europa, / hrsg. von Walter Rüegg ... ; Bd. 4), S. 377-399.
- Ziemann, Benjamin (2009): *Sozialgeschichte der Religion. Von der Reformation bis zur Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH (Historische Einführungen, 6).

7. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter Benutzung keiner anderen Quellen als der genannten (gedruckten Werke, Werke in elektronischer Form im Internet, auf CD und anderen Speichermedien) verfasst habe. Alle aus solchen Quellen wörtlich oder sinngemäß übernommenen Passagen habe ich im Einzelnen unter genauer Angabe des Fundortes gekennzeichnet. Quellentexte, die nur in elektronischer Form zugänglich waren, habe ich in den wesentlichen Auszügen kopiert und der Ausarbeitung angehängt. Die schriftliche Fassung entspricht derjenigen auf dem elektronischen Speichermedium. Die vorliegende Arbeit habe ich vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht.

Datum

Unterschrift

8. Erklärung für die Martha-Muchow-Bibliothek

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass eine Version dieser Arbeit der MMB bis auf Widerruf zur Verfügung gestellt wird und dort einsehbar ist.

Datum

Unterschrift