

## „Die Einheit von Forschung und Lehre“ – universitäres Gründungsmotiv und Qualitätsgarantie<sup>1</sup>

Von  
Ulrich Herrmann

„Durch die Verbindung von Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung ... dienen die Universitäten der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern.“ So steht es im derzeit geltenden Universitätsgesetz von Baden-Württemberg, und ganz analog, auf deren Belange zugeschnitten, auch in den Gesetzen für die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen.

Das Gesetz spricht von einer „Verbindung“ (und nicht von „der“ „Einheit“) von Forschung und Lehre, und setzt die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften in einen direkten Bezug zu den Bildungs- und Ausbildungsaufgaben, die die Universitäten für bestimmte Berufe bzw. Berufstätigkeiten übertragen bekommen haben.

Aufgaben, Rechte und Pflichten sind klar. Wo ist das Problem?

Das Problem kann dort entstehen, wo es sich um universitäre Studiengänge für Berufe bzw. Berufstätigkeiten handelt, bei denen es durchaus strittig sein kann, ob in ihnen die Anwendung „wissenschaftlicher“ Erkenntnisse und Methoden erforderlich ist; was „Anwendung“ bedeutet soll; was mit „Erkenntnissen“ und „Methoden“ gemeint sein soll. Da kommt man bei allen sogenannten „pragmatischen“ Wissenschaften in Schwierigkeiten – Pädagogik, Jurisprudenz, Medizin usw. –, weil auf der einen Seite große Bereiche der Berufsausübung nach berufsständischen Regeln dieses Erfordernis eines Wissenschaftsbezugs aus dem Grund nicht mit sich führen, weil Berufserfahrung viel wichtiger ist. Auf der anderen Seite aber sind wir überzeugt, dass ohne eine wissenschaftliche Ausbildung gerade diese Berufe irgend wo zwischen Dilettantismus und Gemeingefährlichkeit landen könnten: der Pädagoge, der die ihm anvertrauten Heranwachsenden manipuliert und es nicht merkt; der Therapeut, der sich der Supervision entzieht; der Arzt, der aufgrund seiner Inkompetenz die Gesundheit seiner Patienten schädigt (kann und muss er aber im Detail die [Bio-]Chemie der Pharmazeutika

verstehen?); der Trainer, der weder die realen Chancen noch Grenzen noch die ethischen Verpflichtungen seines Handelns am und mit Menschen kennen gelernt bzw. reflektiert hat; der Richter, der nicht gelernt hat, dass allein die Anwendung von Paragraphen noch keine Rechtsprechungspraxis ergibt, die Rechtsfrieden herstellen kann; der Architekt, der nicht begreift, dass seine Gebäude Inhumanität manifestieren und menschliches Verhalten schädigen; mit anderen Worten all jene Berufe, die es mit der Gestaltung zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun haben und dabei Risiken abwägen und Grenzen beachten müssen. Aber muss deswegen ein Sportlehrer in der Schule eine wissenschaftliche Ausbildung in einer Sporthochschule bzw. im Rahmen einer Universität absolviert haben?

Er *muss*, denn seine Tätigkeit als *Praxis* – das heißt als Handeln aus Prinzipien bzw. aufgrund von *Theorie* – ist im Zweifelsfall eben kein *Vollzugshandeln von Regeln*, die vorgegeben sind oder *feststehen*. Gewiss, es gibt auch Regeln innerhalb der alltäglichen Berufspraxis, und sie müssen befolgt werden; aber aus noch so elaborierten Erfahrungsregeln geht keine Praxis hervor, die imstande ist, Regeln, die sie selber zu finden hatte, auch zu begründen. Genau dies aber müssen Angehörige der freien *akademischen* Berufe können, weil es sich dabei um das Spezifikum ihres beruflichen Selbstverständnisses handelt, das sie von anderen unterstützenden Tätigkeiten innerhalb ihres Berufsfeldes unterscheidet.

Eine universitäre wissenschaftliche Grundausbildung hat also eine doppelte Aufgabe: zum einen die Anleitung zur Befähigung, Praxis theoretisch zu durchdringen; zum andern, Theorie auf Praxis hin auslegen zu können. Denn analog zum Verhältnis von Begriff und Anschauung – Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind – besteht das Verhältnis von Theorie und Praxis in wechselseitiger Bedingtheit und Erhellung: Theorie ohne Praxis ist bedeutungs- oder folgenlos, Praxis ohne Theorie beliebig oder gefährlich.

Die Verbindung von Forschung und Lehre meint die Beziehung von Personen – Professoren und Studierenden –, u.zw. nicht zur Vermehrung oder bloßen Weitergabe von Theorien und Wissen oder praktischen Fertigkeiten, sondern zur Vermittlung einer spezifischen Kompetenz: gemeinsam neue theoriefähige Lösungen für neue Praxisprobleme erarbeiten zu können. Diese Gemeinsamkeit ist jene „Einheit“, die Wilhelm von Humboldt vorschwebte.

Diese Aufgabe unterscheidet die moderne Universität, deren Gründung wir mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbinden, von der alteuropäischen Universität, die eigentlich nur eine höhere Lehranstalt für die Weitergabe von Lehrbuchwissen gewesen ist. Ich erläutere zunächst also dieses Gründungsmotiv und wende mich dann dem zweiten Punkt „Qualitätsgarantie“ zu, weil durch die Herausverlagerung von Forschung und Entwicklung aus den Universitäten – in die Institute der Max-Planck-Gesellschaft, der Helmholtz-Gemeinschaft und der Fraunhofer-Gesellschaft sowie in zahlreiche außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (der Blauen Liste) – das Problem sich ja auch anders stellt: Welche Verbindungen welcher universitären Lehre und universitären Forschung müssen aufrecht erhalten werden, wenn eine qualitätvolle wissenschaftliche Vorbereitung auf Praxisberufe gewährleistet sein soll?

### 1. Die Humboldt'sche Universitätskonzeption – Idee und Wirklichkeit

Damit gar nicht erst der Verdacht aufkommt, ich würde jetzt Gefahr laufen, eine Vergangenheit zu beschwören, die es gar nicht gab, zitiere ich den Bielefelder Historiker Hans-Ulrich Wehler<sup>2</sup>:

„Frühzeitig schon ist die preußische Bildungsreform mit der Gloriole eines schöpferischen Neuanfangs umgeben worden, und mit einer erstaunlichen Zählebigkeit hat sich über alle Zäsuren der deutschen Geschichte seit dem frühen 19. Jahrhundert hinweg dieser Nimbus eines rundum gelungenen Reformwerks gehalten. Zahlreiche Historiker und Pädagogen haben indes allzu eifertig die Intentionen klug rasonierender Denkschriften mit der Realität des Schulalltags oder Universitätslebens gleichgesetzt. Welch weite Kluft zwischen Wort und Wirklichkeit bestehen blieb, ist diesem irreführenden Kurzschlussgedanken, zumal ihm die Vorgeschichte der Reform von höherer Schule und Universität vor 1808 meist fremd blieb, nur zu oft entgangen. Brillant zu formulieren verstanden allerdings nicht wenige der Beamten..., aber ihre imponierende Schreibgewandtheit sagt noch nichts über Erfolg oder Misserfolg ihrer hochfliegenden Pläne. Deshalb wirken die realhistorischen Ergebnisse der Bildungsreform um so ernüchternder.“ (S. 472f.) Und weiter: „Was vorn gesagt wurde, gilt hier ganz besonders: Humboldts schön ziselierte Sätze in Memoranden, die den Gedanken an Behördendeutsch nirgendwo aufkommen lassen, enthielten keineswegs die Wirklichkeit des Schullebens. Und für die Universitäten umrissen sie

ein Programm, das erst später und nur teilweise eingelöst werden konnte.“ (S. 475)

Von den 24 ersten Ordinarien der neuen Berliner Universität gehörten 12 der neuen Philosophischen Fakultät an – glanzvolle Namen darunter –, die schon allein dadurch ein Übergewicht bekam. Und der Arbeitsstil in den philologisch-historischen Wissenschaften, die gemeinsame Arbeit von Professoren und Studenten an Texten, wurde *das* Modell der neuen Einheit von Forschung und Lehre. Auch hier sah die Wirklichkeit wieder ganz anders aus: „Zunächst schrieben sich 256 Studenten ein, deren mangelhafte Kenntnisse und fehlende Begeisterung für das klassische Altertum bald allgemein beklagt wurden, so dass Zwangskollegs und Zwischenprüfungen erwogen wurden.“ (S. 481)

Wehler resümiert: „Bildung und Forschung galten als das proklamierte Ziel der Universität, insbesondere der Philosophischen Fakultät... Dass Staatsbeamte auf einen bestimmten Beruf vorbereitet werden sollten, wurde in den Satzungen der Philosophischen Fakultät und ihrer Seminare schamhaft verschwiegen. ...Tatsächlich aber bildete z.B. die Philosophische Fakultät von Anfang an die Mehrheit ihrer Studenten zu wissenschaftlich geschulten Fachlehrern an Gymnasien und anderen höheren Schulen aus, nur eine Minderheit zu Spezialisten wissenschaftlicher Forschung. ... Mediziner, Juristen und Theologen haben von Anfang an die praktische Berufsausbildung, die ihnen seit jeher oblag, weiter fortgeführt. Auch die neuen naturwissenschaftlichen Seminare betonten die Funktion der Lehrerausbildung. Sie haben sich erst später auf die Beruhsanforderungen des wissenschaftlichen Chemikers, Physikers usw. eingestellt.“ (S. 483)

Jedoch: Die neuhumanistische Bildungsidee hat den Respekt vor den intellektuellen Leistungen der Gelehrten befördert und „bildete eine unabdingbare Voraussetzung für den Durchbruch der wissenschaftlichen Forschung großen Stils an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts.“ (S. 483) Dieser Durchbruch wurde in Preußen seit den 1880er Jahren vor allem durch den Ministerialdirektor Friedrich Althoff befördert, und als nach dessen glanzvoller Ära Eduard Spranger nach 1900 die Humboldt'schen Denkschriften im Archiv wiederentdeckte, wo sie bis dahin völlig vergessen geschlummert hatten, war die „Humboldt'sche Universität“ sozusagen im Nachhinein erfunden worden.

Dabei hatte Humboldt keine Universität gründen wollen, die doch nur die Mängel der herkömmlichen fortgeführt hätte, sondern etwas durchaus Neues – weder eine herkömmliche Universität als höhere Lehranstalt noch eine Akademie zur ausschließlichen Pflege der Wissenschaften – , wofür er aus reiner Verlegenheit die Bezeichnung „Universität“ weiter verwendete. In seinem „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin“ vom Mai 1809 hatte er an den König geschrieben:

„Auch der Name: *Universität* wird, schmeichle ich mir, bei Ew. Königlichen Majestät keiner Entschuldigung [!] bedürfen. Er soll nur anzeigen, dass keine Wissenschaft ausgeschlossen seyn, und dass die Lehranstalt auch akademische Würden ertheilen wird. Alles sonst Veraltete und Nachtheilige fällt natürlich hinweg. Aber eine Lehranstalt gründen, die höhere, und doch nicht Universität sey, ist, wie anlockend auch den Gedanken die Neuheit und die gewissermassen leichtere Ausführung macht, misslich, da sich nicht einmal der Begriff eines solchen Instituts fest bestimmen lässt; eine bloss praktische Anstalt würde, weil Theorie und Praxis bey dem Unterricht nie so geschieden seyn darf, noch gefährlicher seyn. Wie man es überhaupt erwägen mag, so lässt sich zwischen die alten drei durch die Natur der Sache selbst bestimmten Gattungen wissenschaftlicher Institute und Schulen, Universitäten und Akademien, nie anders, als willkürlich, eine neue einschieben.“

Erst 100 Jahre nach seinem Wirken in der preußischen Regierung wurde Humboldt als Universitätsgründer und Gymnasialreformer in Umrissen greifbar, und so konnte sein Bild in die Aura von Preußens Wiedergeburt und Deutschlands Aufstieg im 19. Jahrhundert zur weltweit führenden Nation in Wissenschaft und Forschung eingerückt werden. Der Mythos „Humboldt“ war geboren und ein für allemal etabliert: Er hatte die „Idee“ des Gymnasiums und die „Idee“ der Universität konzipiert, jener beiden Institutionen, die über die „Idee“ der *Bildung* den Aufstieg des deutschen Bildungsbürgertums und damit Deutschlands zur kulturellen und wissenschaftlichen „Weltmacht“ begründet und bewirkt hatten. Bei dem, was hier Epoche gemacht hat, kann es „sich also schwerlich um einen reinen Philosophentraum gehandelt haben.“<sup>3</sup> Denn was hier als „Idee“ der modernen Universität ihren Ausgang nahm, hat immer noch den Charakter von Modernität (und nicht nur deshalb, weil totgesagte Mythen umso zählebiger sind, je mehr man sie totsagt).

Dieser Umstand legt es nahe, noch einmal nachzufragen, was es mit der Konzeption der Humboldt'schen Universität eigentlich auf sich hatte – gleichgültig, wie sie sich hat verwirklichen lassen oder nicht – und was wir heute, unter völlig anderen Bedingungen, davon lernen können: was wir nicht aufgeben sollten, weil die Universität damit ihren spezifischen Charakter einbüßen müsste; wofür wir uns aber auch nicht verkämpfen sollten, weil die Entwicklung längst andere Bahnen genommen hat und weiterhin nehmen wird.

Bei dieser Vergewisserung kann man sich verschiedener Generalformeln bedienen, die ein jeweiliges Spezifikum der Humboldt'schen Konzeption von Wissenschaft und Universität zum Ausdruck bringen:

- „Einsamkeit und Freiheit“ betont die *soziale Gestalt* der Universität, die dem Prinzip der Wahrheit (und nicht dem der Nützlichkeit) verpflichtet ist;
- „Autonomie“ bzw. „Freiheit von Forschung und Lehre“ weist auf die *gesellschaftliche Verantwortung* der Universität hin und den Schutz (bzw. die Schutzbedürftigkeit) von Wissenschaft und Forschung vor politischer Instrumentalisierung;
- „Einheit von Forschung und Lehre“ formuliert die *kommunikative Gestalt* der Universität als forschendes Lernen und lehrendes Forschen;
- „Bildung durch Wissenschaft“ ist die *Zielsetzung der Universität* für den Einzelnen und die Gesellschaft im ganzen: Wissenschaft soll nicht nur *Verfügung* über Wissen bedeuten, sondern vor allem auch Reflexion der *Bedeutung* und der *Folgen* dieses Wissens sowie der *Selbstbegrenzung* der Forschung durch ethische Imperative;
- diesen Herausforderungen an eine moderne Wissenschaft können nicht eine einzelne Disziplinen oder Fachrichtungen gerecht werden, sondern nur eine Universität nach dem *Prinzip der Universalität* als einer „universitas litterarum“.

Es liegt auf der Hand, dass diese Kriterien, Aufgaben und Ziele für die Humboldt'sche Konzeption und Wirklichkeit der Universität einen *inneren Zusammenhang* bilden: Wer Nützlichkeit anstrebt, benötigt keine Autonomie; wer Verwertbarkeit als oberstes Ziel hat, kann mit „Bildung“ nichts anfangen; bloße Fachorientierung versteht gar nicht, was Universalität soll und empfindet sie wohl eher als störend. Eben deshalb ist eine Universität weder eine Fachhochschule noch eine Ansammlung von Forschungsinstituten und auch keine Akademie, aber sie ist

dies alles auf ihre Weise partiell immer *auch*; denn sie bildet aus, sie forscht, sie praktiziert Interdisziplinarität.

Die Universität tut es eben auf *ihre* Weise, weswegen sie in ihrer Leistungsfähigkeit bisher nicht übertroffen worden und auch nicht durch andere Institutionen ersetzbar gewesen ist. Insofern hat Humboldt die Besonderheit dessen, was er da ins Leben rief, ganz richtig gesehen.

Aber *ruinieren* kann man die Universität, besonders dadurch, wenn sie in bestimmte Richtungen „gesteuert“ und „profilert“ werden soll:

- wenn ihre soziale Gestalt verändert wird in Richtung Ökonomisierung der Forschungsinteressen und der Forschungsergebnisse, wobei ersteres das folgenschwerere Problem ist;
- zum einen durch eine immer größere Regeldichte bezüglich der Lehr- und Ausbildungsinhalte und ihrer Ausrichtung an enger beruflicher Einsetzbarkeit, zum anderen an Maßstäben und Erwartungen an spezialisierte Forschung, die nur bedingt noch mit dem dreifachen Forschungsauftrag der Universität – Ausbildung zur Forschungsbefähigung durch Beteiligung an Forschung, Forschung als Grundlage für Lehre und als kritische Analyse von Forschung – vereinbar sind;
- wenn durch Überfüllung und Unterausstattung die Voraussetzungen ihrer produktiven kommunikativen Gestalt nicht mehr gegeben und allenfalls noch in Doktorandenzirkeln und Graduiertenkollegs gegeben sind;
- wenn Lehrbuchwissen statt Reflexionsfähigkeit im Vordergrund steht;
- das Prinzip der Universalität innerhalb der Fachrichtungen und unter den Fachrichtungen im ganzen in Frage gestellt wird unter so zweifelhaften Vorgaben wie „Profilbildung“ und „Fächerkonzentration“.

Das sich schon heute abzeichnende Ergebnis einer solchen Umstrukturierung der Universitäts- und Hochschullandschaft führt in Deutschland – ganz im Gegensatz zu den gepriesenen USA – hinter Humboldt zurück: „Lehruniversitäten“, Spezialhochschulen, Forschungsinstitute; die Klinika sind inzwischen Wirtschaftsbetriebe, und die Drittmittelwerbung wird das Maß aller Dinge; die Studierenden müssen kostengünstig in Bachelor- und Master-Studiengängen abgefertigt werden. In

den USA hingegen hat nicht nur Humboldt gesiegt, sondern mit seinen Ideen wird der Vorsprung der Elite-Universitäten weiter ausgebaut.

## 2. Die Idee des Wissens – Die Idee der Wissenschaft – Die Idee der Universität

Wilhelm von Humboldt gab der Berliner Neugründung eine *neue Idee des Wissens* als Grundlage, und diese sollte zugleich die Grundlage eines neuen (Selbst-)Verständnisses von Wissenschaft und ein neues (Selbst-)Organisationsprinzip bilden. In seiner Denkschrift „Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ schrieb er:

„Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmässig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben.

Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten [abgeschlossenen] Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Uebergang von dem einen zum anderen zu bewirken. Allein der Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft. Denn sowie diese rein dasteht, wird sie von selbst und im Ganzen, wenn auch einzelne Abschweifungen vorkommen, richtig ergriffen.

Da diese Anstalten ihren Zweck indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien. Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als ein Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst belebendes,

aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten.

Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als etwas noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammeln, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.

Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt. [...]

Dies vorausgeschickt, sieht man leicht, dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen.

Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dieses lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun. [...]

Da jede Einseitigkeit aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein muss, so werden natürlich auch viele in denselben thätig

sein können, denen dies Streben fremd, einige, denen es zuwider ist; in voller und reiner Kraft kann es überhaupt nur in wenigen sein; und es braucht nur selten und nur hier und da wahrhaft hervorzutreten, um weit umher und lange nachher zu wirken; was aber schlechterdings immer herrschend sein muss, ist Achtung für dasselbe bei denen, die es ahnen, und Scheu bei denen, die es zerstören möchten. [...]

Wird aber endlich in höheren wissenschaftlichen Anstalten das Princip herrschend: Wissenschaft als solche zu suchen, so braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt zu werden. Es fehlt alsdann weder an Einheit noch Vollständigkeit, die eine sucht die andere von selbst und beide setzen sich von selbst, worin das Geheimniss jeder guten wissenschaftlichen Methode beruht, in die richtige Wechselwirkung.“

Dieser Text stellt mit wenigen Sätzen die moderne Universität nicht auf die Füße, sondern dahin, wo sie hingehört: *auf den Kopf*, genauer: auf die Köpfe jener, die von der Idee der Wissenschaft in der Weise be-seelt sind, dass nicht nur gesichertes Wissen ihr Ziel ist, sondern vor allem immer wieder *Neugier auf Neues*; die sich nicht mit der systematischen *Ordnung* des Wissens zufrieden geben, sondern deren Lebenselixier die *Hervorbringung* des neuen Wissens und seiner neuen Ordnung ist – also: Forschung, Reflexion, Verknüpfung, begriffliche Arbeit, Theoriebildung – und *zugleich* die Revision alles bisher Erreichten durch den Zweifel wenn nicht an der Richtigkeit, dann an der Bedeutung des Erreichten: durch die Erhebung des Zweifels zum Grundprinzip der wissenschaftsimmanenten Selbstkritik und durch die systematische Methodisierung des Zweifelns als Grundprinzip der Unabschließbarkeit von Forschung.

Dieses Konzept von Wissen, Wissenschaft und Forschung verband Humboldt mit seinen Mitstreitern, vor allem Fichte und Schleiermacher, und Schiller hatte es in seiner Jenenser Antrittsvorlesung im Mai 1789 mit der Unterscheidung des „Brotstudenten“ und des „philosophischen Kopfes“ pointiert zum Ausdruck gebracht:

Der „philosophische Kopf“ ist bestrebt, das Gebiet seiner Wissenschaft zu erweitern, ihre Grenzen zu überschreiten, ihre Begriffe „zu einem harmonischen Ganzen“ miteinander in Verbindung zu setzen; „edle Ungeduld“ beseelt ihn, neue Entdeckungen entzücken seinen Geist; „sollte eine neue Gedankenreihe, eine neue Naturerscheinung, ein neu entdecktes Gesetz in der Körperwelt den ganzen Bau seiner Wissenschaft umstürzen: so hat er *die Wahrheit immer mehr geliebt als sein System*, und gerne wird er die alte mangelhafte Form mit einer neuern und schöneren vertauschen. Ja, wenn kein Streich von außen sein Ideengebäude erschüttert, so ist er selbst, von einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung gezwungen, er selbst ist der erste, der es unbefriedigt auseinanderlegt, um es vollkommener wiederherzustellen. Durch immer neue und immer schönere Gedankenformen schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortrefflichkeit fort, wenn der Brotgelehrte in ewigem Geistesstillstand das unfruchtbare Einerlei seiner Schulbegriffe hütet. [...] Nicht *was* er treibt, sondern *wie* er das, was er treibt, behandelt, unterscheidet den philosophischen Geist. Wo er auch stehe und wirke, er [sic!] steht immer im Mittelpunkt des Ganzen.“

Der Idee des *Wissens* und der Idee der *Wissenschaft* – beides zu betrachten „als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ – galt Humboldts Analyse. Wir können „Idee“ auch mit „Eigentümlichkeit“ oder „Wesen“ übersetzen. Humboldt legte dar, was eine Universität ihrem *Wesen* nach von einer Schule und von einer Akademie unterscheidet: Eine Schule *vermittelt Wissen*, eine Akademie *verwaltet* es; eine Schule hat mit *Wissenschaft* i.e.S. gar keine Beziehung, eine Akademie *vermittelt* sie nicht an die Öffentlichkeit, sondern pflegt Gelehrsamkeit als solche. Allein eine Universität *erzeugt* Wissen und Wissenschaft, und *dadurch* entwickelt sie *beide* weiter. *Deshalb* steht „er“, der Forscher und Denker, im Mittelpunkt – wie Schiller formuliert hatte – und *nicht* die *Sache*.

### 3. Qualitätssicherung

Zwar ist die universitäre Forschung durch mancherlei bürokratische Vorschriften eingeeengt und behindert, und sie verfügt nur noch ausnahmsweise über die materielle und personelle Grundausstattung, um größere und längerfristige Projekte erfolgreich beantragen und durchführen zu können. Aber hier helfen die Schwerpunktprogramme, Sonderforschungsbereiche, Forschergruppen und Forschungskollegs weiter sowie für den Nachwuchs die Graduiertenkollegs, die ihrerseits eine

Erfolgsgeschichte besonderer Art darstellen. Von einer Gefährdung der Einheit von Forschung und Lehre kann also gar keine Rede sein. Oder doch?

Der sinkende Anteil von geförderter geisteswissenschaftlicher Forschung hat bei der DFG die Alarmglocken läuten lassen: bei den Sonderforschungsbereichen wurden nur 13 Prozent der Mittel für die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgegeben (immerhin bei Verdoppelung der Fördersumme in den Jahren 1992-2002 von 22 auf 46 Millionen Euro, bei den Gesamtausgaben der DFG lagen sie nur bei 15,8 Prozent). Der Anstieg der Studierendenzahlen hat in manchen Fächern direkt proportional zum Sinken der Promotionen geführt. Wie soll eigentlich – wie in Baden-Württemberg – professorale Lehre aussehen, wenn ein Deputat von 9 oder 10 Semesterwochenstunden zu erfüllen ist? Und wo soll die Wissenschaftsorientierung untergebracht werden, wenn in modularisierten BA- und MA-Studiengängen auf einmal das hohe Lied der *professional skills* gesungen wird, als wären die Universitäten nur historisch kostümierte Fachhochschulen? Die Fachschulen wehren sich übrigens neuerdings mit vollem Recht gegen diesen Trend, der ihr erfolgreiches Alleinstellungsmerkmal demoliert, während die Universitäten unter der Überschrift des Berufsbezugs Mogelpackungen erzeugen müssen, weil sie für dessen Realisierung gar kein Personal haben.

Hier ist ein Blick in die ältere deutsche Universität und die gegenwärtige US-amerikanische aufschlussreich. Das Lehrdeputat der Professoren belief sich auf 6 Semesterwochenstunden, d.h. die Vorlesung, das Seminar dazu und das Oberseminar. Das Doktoranden-Kolloquium wurde *privatissime et gratis* und natürlich auf persönliche Einladung durchgeführt. In den USA sind höhere Deputate mit häufigeren *sabbaticals* kombiniert sowie mit der Möglichkeit, sich mit eingeworbenen Forschungsmitteln von der Lehre dispensieren zu lassen. Unter diesen Bedingungen war bzw. ist es diesseits und jenseits des Atlantiks möglich, universitäre Exzellenz hervor zu bringen. Die jetzigen Pläne in Deutschland, die Semesterregelung zugunsten von Trimestern *ohne* entsprechende Kompensationen für Forschung und Publikationen stellt in dieser Hinsicht nichts als einen Holzweg dar.

Im übrigen ist die berufliche Situation des deutschen Professors in allen ihren Funktionen „privatisiert“ worden (wie Wolfgang Schluchter einleuchtend gezeigt hat und jüngst von Wolfgang Frühwald erörtert wurde<sup>4</sup>): von der akademischen Selbstverwaltung bis zur Lehre *ohne teaching assistants*, von der Drittmittelinwerbung (ohne *research assistants*) bis zur Beteiligung am Tagungs-Tourismus, von der Auswahl der Studierenden bis zur Mitwirkung bei den Habilitationen, von der Anfänger-Vorlesung bis zur Betreuung der Prüfungsarbeiten, von Gutachten für die DFG bis zur Mitarbeit in Berufungskommissionen, von der Organisation von Kongress-Gruppen und der Beteiligung an öffentlichen Podiumsdiskussionen bis hin zu Gastvorträgen bleibt alles an ihm hängen. Mit dem Ergebnis, dass in der Regel von allen diesen Aufgaben keine mehr wirklich gut wahrgenommen werden kann. Heute

ist die Universität – als Korporation gesehen – „entkernt“, sie ist administrativ dereguliert und wird überdies durch mehr oder weniger unüberlegte Anforderungen von außen, die zudem häufig mit finanziellen Sanktionen verbunden sind, dazu gezwungen, sich von ihrem eigentlichen Daseinszweck wegzubewegen. Man sieht diese „Privatisierung“ auch daran, dass die sog. leistungsbezogene Mittelzuweisung sich gar nicht auf die zuständige oder betreffende Einheit für Forschung und Lehre bezieht (Fakultät), sondern auf Einzelpersonen. Und die Figur des Juniorprofessors ist so konstruiert, dass er früh und konsequent anstelle reifender Gelehrsamkeit – die ja immer auch eine beträchtliche Selbst-Ausbeutung darstellte – die Selbst-Zerstörung akzeptieren lernt. Mittelstrass schreibt<sup>5</sup>: Neben den Ökonomismus der Warenförmigkeit des Wissens und den Wahn, das Management der Verfügbarkeit des Wissens könne die Mühsal seiner Erzeugung ersetzen, „tritt, ebenfalls aus der Welt des Marktes, die beliebte Rhetorik von Beschleunigung, die alle Prozesse, auch die des Lernens, erfasse, die Rede vom Wechsel, der das einzig Beständige sei, von Innovation, zu der es keine Alternative gebe, auch nicht das Bewährte, schließlich von Flexibilität, gemeint ist die chamäleonartige Sucht, niemals der gleiche zu sein. Dem aber, so heißt es, habe auch das universitäre Lehren und Lernen zu gehorchen. Die Universität, in Deutschland ohnehin durch die Dauerdiskussion über Studienzeiten, Studiengebühren, Modularisierung, Evaluierung, Akkreditierung, Bachelor und Master in ihrer ehemals humboldtschen Studienstruktur zermürbt, lässt sich auf das Marktparadigma und dessen Rhetorik ein und sucht in der Verschulung nach einem neuen Heil.“ Ergebnis: An die Stelle von Wissenschaft tritt die (angebliche) Wichtigkeit von Wissensproduktion und Wissensmanagement und macht den Wissenschaftsbetrieb pathologisch.

Die Frage, wie denn unter diesen Bedingungen Qualitätssicherung durch die Aufrechterhaltung der Einheit oder zumindest Verbindung von Forschung Lehre an den Universitäten sichergestellt werden kann, ist nicht leicht zu beantworten. Diese Frage wird ja auch gar nicht ernsthaft diskutiert. Es gibt mehrere Möglichkeiten, von denen mir folgende geläufig sind:

1. Eine Fachrichtung oder eine Fakultät kann sich als Schwerpunktbereich für Forschung und Entwicklung definieren und bei entsprechender Ausstattung auch darauf konzentrieren und die Lehre nur so weit betreiben, wie es der Erzeugung des wissenschaftlichen Nachwuchses dienlich ist. Es liegt dann nahe, gar keine grundständigen Studierenden mehr aufzunehmen, sondern nur noch Weiterstudierende nach einem ersten Examen. – Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die amerikanischen Spitzenuniversitäten genau so *nicht* verfahren, sondern sich besonders um die *undergraduates* kümmern: wer ernten will, muss auch gesät und gedüngt haben. Bei uns – so scheint es – will man immer nur umtopfen.

2. Als Helmut Schelsky die Universität Bielefeld plante, beschritt er als einer der besten Kenner der Universitätsgeschichte<sup>6</sup> nicht den üblichen Weg wie in Bochum

oder Ulm oder Oldenburg und Konstanz – die Schaffung von Studienplätzen –, sondern er gründete als erstes das Zentrum für interdisziplinäre Forschung, das längst arbeitete, bevor die Universität ihren Betrieb aufnahm. Oben wurde gezeigt, dass Humboldt weder eine herkömmliche Universität als höhere Lehranstalt noch eine Akademie für Wissenschaft und Forschung hatte gründen wollen, sondern eine Institution, die beides verbinden sollte (und die er nur aus Verlegenheit „Universität“ nannte). Genau diesen Weg hat Schelsky in Bielefeld beschritten und auch mit Humboldts Vorgabe Ernst gemacht, das zunächst und vor allem immer Wissenschaft und Forschung im Mittelpunkt stehen müsse, d.h. ein interdisziplinärer Kommunikationsprozess von Forschern. Wer das ZiF kennt und die regelmäßigen Berichte liest, kann ermessen, dass die intellektuelle Herausforderung für die Universität Bielefeld und die wissenschaftliche Ausstrahlung auf sie gar überschätzt werden können. – Mit dem Hanse-Kolleg haben die Universitäten Bremen und Oldenburg jetzt nachgezogen, während sich die klassischen Akademien der Wissenschaften weitgehend unbeachtet und ohne Ausstrahlung auf den Wissenschaftsbetrieb in den Universitäten auf ihre Langzeitprogramme konzentrieren, eine unverzichtbare und auch entsagungsvolle Aufgabe, aber eben doch ein Beispiel für die Auflösung der Verbindung von Forschung und Lehre.

3. Schließlich muss die inneruniversitäre Forschung in den Blick genommen werden. Sie ist schon deshalb unerlässlich, weil ohne sie gute Diplom- und Doktorarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses gar nicht zustande kommen können. Und auch für diejenigen Absolventen, die selber gar nicht an der Mitbeteiligung an Forschung interessiert sind, müssen für ihre intellektuelle Möblierung auf Forschungsliteratur zurückgreifen können, die aber jemand ja produziert haben muss. Diese Forschung reicht von kleinen Einzelprojekten über die Grundlagenforschung mittlerer Dimension (in den Naturwissenschaften) bis hin zu (auch internationalen) Forschungsverbänden. Wir alle wissen, dass uns die Regierungen allenfalls noch eine Grundausstattung bereitstellen können, aber nicht mehr die gesamten erforderlichen Betriebsmittel. Aber wenn der Kampf um die Drittmittel nicht so weitergehen soll wie bisher, dann müssen andere Förderungs- und Verteilungsformen gefunden werden, und es ist die Aufgabe der Fächer, dafür Vorschläge zu machen. Dies bezieht sich vor allem auch auf Etatmittel für wissenschaftliche Hilfskräfte und Doktoranden, ohne deren Kontinuität die Diskontinuität der Drittmittel – wenn sie denn überhaupt kommen – nicht überbrückt werden kann. Daraus ergibt sich übrigens außerdem, dass inneruniversitäre Forschung immer in großem Umfang Nachwuchsforschung gewesen ist und sein wird, denn nur der Nachwuchs hat in der Regel noch die Möglichkeit, sich auf die Forschungsarbeit selber zu konzentrieren. Die Chefs haben sie zu planen, zu organisieren, zu beraten, zu kontrollieren (so weit sie dazu noch imstande sind) – mehr ist in ihrem Zeitbudget nicht mehr möglich.

4. Schließlich ist an eine typisch universitäre Forschungsform zu erinnern, die heute mehr und mehr in Vergessenheit geraten ist: das forschende Lernen und lehrende Forschen. Ohne die hier zu erlernenden Grundqualifikationen – Recherchieren, Fragestellungen prüfen, Ergebnisse kontrollieren usw. – ist eine spätere wissenschaftliche Grundausbildung, die diesen Namen verdient, nicht möglich. Die Gefahr ist konkret, dass die Eingriffe in die herkömmliche Studienstruktur mit dem Ziel, in kürzerer Zeit zu geringeren Kosten mehr Studierende durch die Universitäten zu schleusen, diesen Grundqualifikationen, den *scientific skills*, zugunsten der *professional skills* den Garaus machen wird. (Der Versuch, z.B. im Fach Anglistik einen qualitativ guten ein BA-Abschluss nach 6 oder 7 Semestern abliefern zu können, kann schon jetzt aufgrund von Erfahrung [z.B. an der Universität Mannheim, die hier Vorreiter war] als gescheitert gelten: denn die 4 Säulen des Faches [Sprachwissenschaft/Linguistik, Grammatik, Literaturgeschichte, Landeskunde] lassen sich in dieser kurzen Zeit nicht vermitteln und aneignen, vor allem dann nicht, wenn ein solcher Studiengang mit dem niedrigsten aller möglichen universitären Abschlüsse gar nicht die Studierenden anziehen kann, die er benötigt: die befähigsten.)

„Qualitätssicherung“ ist für die Universitäten ein Problem geworden, seit die Devise lautet „Quantität statt Qualität“, oder mit Schillers Worten: „Brotstudenten“ anstelle „philosophischer Köpfe“. Humboldts Vorstellungen und die realen Bedingungen für den Erfolg seines Konzepts lauteten genau umgekehrt. Aber die Bedingungen sind heute nicht danach. Was ist zu tun? Meines Erachtens besteht für das Überleben der Universität nur die Chance, den „Bologna-Prozess“ der BA/MA-Strukturen so zu gestalten, dass für die BA-Phase eine neue Lehrkultur mit neuem Lehrpersonal Einzug hält und dass für die MA-Phase darauf geachtet wird, dass die „alte“ moderne Wissenschaftskultur im Humboldt’schen Sinne vorherrschend bleibt. Hören wir auch dazu noch einmal Wilhelm von Humboldt: „Da jede Einseitigkeit [d.h. soziale und disziplinäre Exklusivität] aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein muss, so werden natürlich auch viele in denselben thätig sein können, denen dieses Streben [die reine Wissenschaft zu suchen] fremd, einige, denen es zuwider ist; ... was aber schlechterdings immer herrschend sein muss, ist Achtung für dasselbe [dieses Streben] bei denen, die es ahnen, und Scheu bei denen, die es zerstören möchten“.

Es gibt keine treffendere Beschreibung von der Wissenschafts- und Universitäts-schädlichkeit von jenen nicht-scheuen Politikern, die in ihrer Ahnungslosigkeit begründet ist. Diese zerstörerischen Ahnungslosen trachten danach, die Verbindung von Forschung und Lehre zu lockern. Es ist die Herausforderung der Universitäten und ihrer Professoren, die Einheit von Forschung und Lehre als Zusammenhang von forschendem Lernen und lehrender Forschung aufrecht zu erhalten. Daran kann uns zum Glück niemand hindern, aber der Alltag ist schwieriger geworden und wird schwieriger werden. Und wir müssen dies für die immer nur wenigen tun –

wie Humboldt schon schrieb –, die die Wissenschaft suchen, damit aber auch diejenigen profitieren, die eine solide Berufsausbildung nachfragen.

Aus dieser Klemme kommen wir nicht heraus, zum Glück, denn genau sie ist innerhalb der Universität der Garant für Qualität und Fortschritt in der Wissenschaft: dass wir als Professoren daran arbeiten, dass unsere Schüler besser werden als wir sein konnten. Die Tübinger Sportwissenschaft und die Generation „G“ – Gruppe, Göhner, Gabler – hat damit immer die besten Ergebnisse erzielt.

### *Anmerkungen*

- 
- <sup>1</sup> Eröffnungsvortrag beim 6. gemeinsamen Symposium der Sektionen Biomechanik, Sportmotorik, Trainingswissenschaft der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft am 12. Februar 2004 in Tübingen, zugleich aus Anlass der Verabschiedung von Prof. Dr. Ulrich Göhner, Tübingen. – Weiterführende Nachweise finden sich in einer früheren, anders akzentuierten Veröffentlichung des Vf.: Mythos Humboldt. (Reden und Aufsätze der Universität Ulm, H. 1) Ulm 1999, mit weiteren Literaturangaben versehen auch in: Pädagogische Rundschau 54 (2000), S. 487-506.
  - <sup>2</sup> Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1: 1700-1815. München 1987, S. 472ff. aus dem Kapitel „Reformen in Preußen“.
  - <sup>3</sup> Rüdiger Bubner: Die Idee der Universität unter heutigen Bedingungen. In: Kolloquium „Universität – Wissenschaft – Kultur“. (Tübinger Universitätsreden, NF Bd. 9) Tübingen 1993, S. 55-65, hier S. 56.
  - <sup>4</sup> Wolfgang Schluchter: Auf der Suche nach der verlorenen Einheit. Anmerkungen zum Strukturwandel der deutschen Universität. Zuerst 1971, jetzt wiederabgedr. in: Ders.: Neubeginn durch Anpassung? Studien zum ostdeutschen Übergang. Frankfurt/M. 1996, S. 157-187. – Wolfgang Frühwald: „Im Kern gesund?“ Zur Situation der Universität am Ende des 20. Jahrhunderts. Basel 1998.
  - <sup>5</sup> Jürgen Mittelstrass: Universität und Universalität. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 10, 13.1.2004, S. 8.
  - <sup>6</sup> Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.

*Erscheint in: FS für Ulrich Göhner (Tübingen), 2004*