

BONNER AKADEMISCHE REDEN

8

Deutsche und Angelsächsische Universitätsideale

Vorlesung

gehalten am Dies Academicus

von

Werner Richter

1953

PETER HANSTEIN VERLAG G. m. b. H. BONN

Wer von den Idealen und Problemen der Universitäten spricht, muß sich vor Augen halten, daß wir in Deutschland, nein in der ganzen Welt, in ungeheurer seelischer, geistiger und politischer Krise leben.

Worin besteht diese Krise?

Sie in der Kürze weniger Minuten zu bezeichnen, ist ein großes Wagnis, aber es wird dadurch etwas erleichtert, daß wir nun schon seit 40 Jahren durch eine Weltkrise schreiten. An die Krisenstimmung hat man sich allmählich so sehr gewöhnt, daß ihr gegenüber auch in der geistigen Welt eine gewisse Apathie einzutreten scheint. Wie die Gefahren der Kulturkrise in den 20er Jahren lebendig empfunden wurden, darüber legen das Buch Spenglers „Der Untergang des Abendlandes“ oder etwa das Buch Ortégas „Der Aufstand der Massen“ Zeugnis ab. Man kann an Spenglers Buch nicht vorbeigehen, wenn man die heutige Krisenstimmung beurteilen will. Der Kulturverfall, ja die Kulturverwüstung, die Spengler diagnostizierte, sind danach Phänomene, die in gewissen Abständen der Geschichte kreislaufartig über die Menschheit dahinbrausen. Verloren schien für Deutschland die ihm eigene Kultur der Klassik, und alle Erfindungen der Naturwissenschaften und der Technik schienen den Rückfall nicht verhindern

zu können. Im Gegenteil, der technische Fortschritt schien den Dambruch, welchen die menschlichen Leidenschaften verursachen, noch zu beschleunigen. Was die Goethekultur an Feinheit und Adel aus der Tiefe der menschlichen Seele emporgehoben, würde nach Spengler verschüttet werden; die Menschheit würde in die Dämonie kreatürlichen Fellauchendaseins zurücktaumeln. Mit der Vision eines neuen Macht- und Massenmenschtums, das den Kulturmenschen verdränge, das den Menschen zum anonymen Werkzeug mechanisierten Betriebes mache, setzten Spengler und Ortéga ein, und die Entwicklung schien ihnen nicht Unrecht zu geben. Der geschichtlich-philosophische Determinismus, der diese Entwicklung als unabwendbar hinstellte, tat das Seine, um die Lehren noch suggestiver zu machen. Gegenüber dieser dynamischen Lehre behauptete sich schon vor einem Menschenalter das statische Gleichgewichtsgefühl angelsächsischer Länder mit bemerkenswerter Beharrlichkeit. Aber überall in der Welt verstärkte sich der Relativismus in der Betrachtung und Bewertung geistiger Vorgänge; überall verstärkte sich der Drang nach rein funktioneller Organisation und nach einem Institutionalismus, der in den Dienst des politischen Machtapparates gestellt werden könnte.

Wieviel Wahres in der Kulturdiagnostik Spenglers war, das braucht hier nicht untersucht zu werden. Wie dann alle diese Stimmungen in einen apokalyptischen Chiasmus, in eine wilde, revolutionäre Verjüngungsneurotik ausmündeten, das lassen wir hinter uns.

Nur eines wollen wir aus der Fülle der Erscheinungen her-

ausheben, den Mangel an Kontinuitätsgefühl, der, in den dreißiger Jahren künstlich heraufbeschworen, auch heute in Deutschland noch nicht ausgeglichen ist. Ich bezeichne mit „Mangel an Kontinuitätsgefühl“ unter anderem die Tatsache, daß so wenige Menschen imstande sind, politische und geistige Entwicklungen in kausaler Linie bis an ihren Ursprung zu versetzen. Man denkt sozusagen punktförmig, man macht bei der rückwärtigen Betrachtung da halt, wo man am ehesten dem Unerfreulichen oder Belastenden ent-
schlüpfen kann. In seinem 1933 erschienenen Büchlein über die geistige Situation der Zeit hat Jaspers die Worte geschrieben: „Das Vergessen ist der Grundzug eines Daseins, dessen Perspektiven in Vergangenheit und Zukunft fast zur bloßen Gegenwart zusammenschrumpfen.“ Aber was ist die bloße Gegenwart? Sie ist das Gefühl der Vorläufigkeit, das Warten auf die Konsolidierung und Verfestigung der Zustände und der geistigen Situation. Und hier erkennen wir, was auch unsere Zeit im besonderen auszeichnet. Und so ist es auch kein Wunder, daß die geistige Kontinuität in einem Maße im mitteleuropäischen Raum zerstört ist, das noch vor einem Menschenalter unvorstellbar war. Wir Älteren beobachten fast jeden Tag, wie die Selbstverständlichkeiten der Jahre 1910—1925 heute erst mühsam zurückerobert, ja neuentdeckt werden müssen. Stärker wohl als Deutschland glaubt die englische Welt, daß man die Nöte und Gefahren der Zeit durch Versenkung in das traditionelle humanistische Kulturerbe bannen könne. Der Kollektivismus umbrandet unsere Welt. Wird es noch möglich sein, so fragen wir, die Massen-

schichten auf evolutionärem Wege in einen sozialen Neubau einzufügen, wie das z. B. Amerika bisher gelungen ist? Ich habe diese allerdings sehr skizzenhafte Zeitdiagnose meinen Betrachtungen vorangestellt, weil der Vergleich deutscher und angelsächsischer Universitätsideale nur dann Bedeutung hat, wenn durch ihn zugleich die Frage nach dem Sinn und der Zielsetzung der deutschen Universität einer Beantwortung etwas näher geführt würde. Der Sinn der Universität aber muß vor dem Hintergrund der Zeitlage beurteilt und bestimmt werden.

In der Gesamtperspektive des Bildungswesens stellen die Hochschulen nur eine Teilansicht dar. Das gesamte Bildungswesen in Deutschland schwankt aber noch zwischen Kulturschwermut und Kulturenthusiasmus hin und her. Es wäre ebenso verhängnisvoll, wenn man aus Kulturschwermut nur nach dem Vergangenen, nach dem Kulturerbe fragte, wie wenn man in eine bloße Kulturvirulenz, eine bloße Kulturbetriebsamkeit geriete, die zielloser pädagogischer Unternehmungsfreude an der Hand fremder Muster die Tore öffnete. An unnötigen Neugründungen im Bildungswesen fehlt es in unseren Tagen ebensowenig wie an der Veranstaltung von kulturellen und wissenschaftlichen Versammlungen. Ich plaudere auch kein Geheimnis aus, wenn ich sage, daß es nur wenige Länder in der Welt gibt, die einen ähnlichen Erziehungseifer haben wie Deutschland. Daß das deutsche Bildungswesen eine gewisse Neigung zum Sublimieren, zur Aufpflanzung allerhöchster idealer Forderungen hat, die zu stark auf die Elite und zu wenig auf den Durchschnitt gerichtet sind, kann

man auch nicht übersehen. Was den deutschen Universitätsidealen im 19. Jahrhundert ihr Gepräge gegeben hat, war, daß sie erwachsen in der goldenen Zeit schöpferischer Verklärung, welche das Zeitalter Goethe charakterisierte. Die Ideale der Goethezeit wurden als zeitlos betrachtet. Die Ziele der Hochschule für immer nach diesen Idealen auszurichten, wurde für möglich gehalten. X

Von diesen Idealen, die bis an die Schwelle unserer Zeit an deutschen Universitäten fortwirken und noch heute lebendig sind, muß zunächst für einen Augenblick die Rede sein. Dann wollen wir erörtern, warum sie in heutiger Zeit der Ergänzung bedürfen. Wir führen uns danach im Vergleich die angelsächsischen Universitätsideale vor Augen und fragen, was man etwa von ihnen zu lernen habe. Solche Erörterung kann endlich nicht geschehen, ohne daß man die Frage nach den Aufgaben der Zukunft aufleuchten läßt. Wie stellen wir uns diese Zukunft vor, und welche Verpflichtung legt die Zukunft der deutschen Universität auf? Der wenn auch unvollständigen Antwort auf diese Frage soll der letzte Teil meiner Vorlesung gewidmet sein. ? X

Zunächst also die deutsche Universitätstradition des 19. Jahrhunderts. Die deutsche Universität des 19. Jahrhunderts, die neuhumanistische Universität, verdankte ihre Entstehung der idealistischen Philosophie und dem Welt-sinn der klassisch-romantischen Epoche.¹ Der Erziehungsoptimismus der Aufklärung bleibt auch im Humboldtschen Universitätsideal, in der Fichteschen Wissenschaftsidee

¹ Vgl. auch Werner Richter, Die Zukunft der deutschen Universität. Simons Verlag Marburg/Lahn 1949.

noch spürbar. Die Macht der Vernunft und die menschliche Überlegenheit über die Natur werden im Zuge der naturwissenschaftlichen Entdeckungen des 19. Jahrhunderts bestätigt. Unter dem Namen wissenschaftlicher Prinzipien und Methodelehren schreitet die Vernunft mit unerbittlicher Strenge durch die Hallen der deutschen Universitäten des 19. und 20. Jahrhunderts. Auch die Toleranzidee der Aufklärung begleitet im Kleide der Freiheit von Forschung und Lehre die neuhumanistische Universität; sie befördert dabei z. T. ungewollt ihre Säkularisierung in stärkerem Maße als das in angelsächsischen Ländern der Fall ist. In die Sphäre säkularisierter Religion führt auch die Vorstellung, welche man seitdem von der Erhabenheit weltlicher Wahrheit hat. Der Dienst an der wissenschaftlichen Wahrheit ist für Fichte und Schelling und Humboldt ein religiöses Erlebnis. Lehrer und Schüler sind geeint durch die Mitterschaft des gemeinsamen Dienstes an der Wahrheit, welcher die Wissenschaft dient. In dieser religiösen Bewegtheit liegt schon teilweise begründet, warum man bis auf den heutigen Tag die Verflechtung von Forschung und Lehre als das Lebensprinzip der deutschen Universität ansieht, ein Prinzip, das dann auch von vielen anderen Ländern anerkannt wurde. Im Gedanken der Humanität finden sich nun in der klassischen deutschen Epoche die Geister zusammen. Was ist diese Humanität? Sie ist der Glaube daran, daß aus der Suche nach Wahrheit, dem Glauben an die Wahrheit die menschliche Individualität ihre Formung wie von selbst empfängt und daß diese Formung notwendigerweise die Selbstverwirklichung, die

Selbsterhaltung aller im Menschen liegenden edlen Anlagen bewerkstelligen werde. Die Totalität der menschlichen Kräfte sollte sich im einzelnen Menschen spiegeln, eine Totalität, welche die Steigerung des menschlichen Typus ebenso wie die harmonische Ausbildung der einzelnen Persönlichkeit im Auge hatte. Die Wirklichkeit, die Humboldt auf die Erde zaubern wollte, schien ihm in der Sehnsucht des Griechentums als Traum der Menschheit verklärt zu sein. Und so wird die Wissenschaft nicht allein als objektiver Zweck der Universität angesehen, sondern als Instrument, Bildung und Leben des einzelnen Menschen in Harmonie zu setzen. Diese Bildungsphilosophie glaubt mit Aristoteles, daß die Wissenschaft da am meisten nützt, wo sie nicht unmittelbar zu nützen scheint, sie glaubt an die elementare Güte und Würde des Menschen, sie geht nicht vom Sein aus, sondern vom Ich. Sie setzt den ganzen Reichtum geistiger Überlegenheit in Bewegung, sie spricht zur Elite der Menschheit, und sie spiegelt das unstillbare romantische Verlangen nach Ausschöpfung aller Lebensinhalte.

Es gibt noch heute Menschen, die meinen, daß es mit diesem Bildungsideal an unseren Universitäten getan sei, und in der Tat wird man auf die monumentale Größe und Einfachheit dieser Philosophie, in der Leben, Bildung und Wissenschaft zur Einheit verwachsen sollten, nur mit Ehrfurcht und Bewunderung zurückblicken können. Daß der Aufbau unseres Lehrsystems an der Universität auch heute noch die Zeichen dieser so unendlich viel größeren Vergangenheit aufweist, darf wohl mit Stolz erfüllen, und

x dennoch hat sich in unserem Jahrhundert gezeigt, daß die Fundamente unseres Hochschulsystems, die aus der Goethezeit stammten, ins Wanken gekommen sind.

Als die Idee der neuhumanistischen Universität verkündet wurde, war die Wirklichkeit nicht mit sozialen Fragen belastet, die Zahl der Akademiker war noch sehr begrenzt, die Realismen des Wirtschaftslebens mit der Entseelung des Maschinenzeitalters und der unbarmherzigen Versachlichung und Normierung der Technik drängten noch nicht an die Universitäten heran. Die Vision des humanistischen Weltbildes, bei der der Gelehrte als eine Art Weltpriester die Führung auf dem Läuterungswege der Menschheit ins Überzeitliche übernehmen sollte, scheint schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hie und da zu wanken, ohne daß die Universitäten dessen selbst gewahr wurden. Die Vervielfältigung und Verwicklung des Lebens, die wachsende Aufspaltung in Einzelwissenschaften, die jede ihr Daseinsrecht zur Geltung brachten und nicht zuletzt die autonomen Anforderungen der akademischen Berufe, das alles ließ allmählich die klassische Bildungsphilosophie und die auf ihr aufgebaute Zielsetzung der deutschen Universität als unwirklich oder überholt erscheinen. Das Erdenleben, das die akademischen Durchschnittsmenschen und nicht die Elite erwartet, scheint ganz anders auszusehen, als die Schönheit und edle stolze Männlichkeit, die sich die großen Bildungsphilosophen der klassischen Epoche erträumten. In den Geisteswissenschaften flüchtete man alsbald in die Vergangenheit, in eine möglichst vollständige positivistische empirische Er-

fassung aller Tatsächlichkeiten, in eine gefühlsbetonte Wissenschaft, in jene selbstsichere Stimmung, die von dem Glauben an die Möglichkeit objektiver Erforschbarkeit und Erkenntnis von Leben, Geist und Kultur beseelt war. Heute erscheinen alle diese Bestrebungen, so unendlich wertvoll ihr Ertrag für die Wissenschaft war, beinahe wie Betäubungsversuche, durch die man sich den Wirkungen zu entziehen versuchte, die der Zusammenprall einer völlig veränderten Zeit mit den akademischen Institutionen hervorrief. Nach dem ersten Weltkrieg war der Zwiespalt zwischen Leben und Universität zum Ereignis geworden. Die Welt des Maschinenzeitalters, die Industrialisierung der Masse, die Übervölkerung, die Mediokrität des Massenmenschen traten dem Individuum mit seinen differenzierten und verfeinerten kulturellen Ansprüchen feindlich gegenüber. Was konnte die Humboldtsche Individualität gegenüber einer Gemeinschaft bedeuten, in welcher die Not der Existenz und die Härte der Arbeit die Sehnsucht nach säkularisierter Wahrheit und nach Persönlichkeitsentfaltung zu ersticken drohte? Die akademische Berufsnot, die akademische Überfüllung, die Verdrossenheit der akademischen Berufsschichten in den 20er Jahren legen ein deutliches Zeugnis dafür ab, daß die Zeit den alten Universitätsidealen der klassischen Zeit über den Kopf zu wachsen schien. Bestand die Universitas Litterarum wirklich noch in dem Sinne, daß die Totalität der Bildung, die Humboldt erstrebte, alle Fakultäten, etwa die medizinische oder die landwirtschaftliche, mit der philosophischen in Gesinnung und Streben verband? Und wenn sie es tat,

waren die akademischen Berufsträger, wenn sie die Universität verlassen hatten, wirklich von dem Geiste der Totalität so nachhaltig erfaßt, daß ihre Lebenshaltung dadurch geprägt wurde? Nach einem Jahrhundert humanistischer Universitätserziehung sprachen die dreißiger Jahre nicht gerade für den Fortschritt dieser Erziehung. Es wuchs schon lange vorher die realistische Bildung empor. Das Fach- und Berufsschulwesen wurde schon im 19. Jahrhundert der Ausdruck einer scheinbar unvermeidlichen sozialen Umschichtung, eines Zwiespaltes zwischen theoretischer und praktischer Betrachtung. Unmittelbar praktische Zwecke statt reiner Forschungsideale, das war die Forderung derjenigen Schichten, die ohnehin in der idealistischen Zielsetzung der Humboldtschen Bildungslehre nur Symptome eines abklingenden bürgerlichen Zeitalters sahen. Der theoretische Mensch hatte an Ansehen so viel verloren, daß man jedenfalls nach dem 2. Weltkriege nicht unmittelbar an die alten Ideale anknüpfen konnte. Das bekannte Gutachten zur Hochschulreform von 1948, an dem Deutsche und Engländer gemeinsam arbeiteten, erklärte, die Hochschule habe mit der sozialen Umschichtung nicht Schritt gehalten, sie bilde den spezialisierten Intellekt und nicht die Menschen aus, treibe einer Aufspaltung in ein Konglomerat von Fachschulen entgegen. Das Gutachten schlug institutionelle Reformen vor, es forderte, daß der Zugang zur Hochschule nicht wie in bisherigem Maße auf bestimmte soziale Schichten beschränkt bleiben dürfe, sondern Begabten jeder Herkunft ermöglicht werde. Das Gutachten verlangte stärkere Berührung von Professoren

und Studenten mit dem praktischen Leben, eine praktische Tätigkeit der Studenten vor oder während des Studiums im Rahmen ihres zukünftigen Berufes, eine stärkere Annäherung von Universität und Technischer Hochschule, die Herstellung des Kontaktes der Universität mit der Öffentlichkeit durch Schaffung von Beiräten, die Gründung von sozialwissenschaftlichen Lehrstühlen, die Einrichtung des studium universale um der Einheit der Bildung willen, eine energische Förderung des Zusammenlebens der Studierenden an der Universität, eine Verbreiterung des Lehrkörpers durch Schaffung neuer Stellen, die insbesondere der Lehre dienen sollten, eine stärkere Verbindung zwischen Universität, Schule und pädagogischen Akademien. Das waren die Forderungen, welche das oben genannte Gutachten mit Nachdruck erhob.

Dazu kommt die Forderung nach verstärkter Unabhängigkeit der Hochschulen vom Staate, für welche das Vorbild Englands und Amerikas maßgebend wurde. In England erhalten die Hochschulen ihre finanziellen Mittel direkt von der Finanzverwaltung ohne Beteiligung des Unterrichtsministeriums und sie verwalten ihre Einrichtungen selbst. Die deutsche Tradition hat dem Staate von jeher eine stärkere Anteilnahme eingeräumt. Es fragt sich aber, ob nach dem Erlebten und angesichts der Aufteilung der deutschen Kulturpflege in kleine und kleinste Verwaltungen nicht die Gefahr besteht, daß das Machtbedürfnis und die bürokratische Angst vor dem horror vacui gerade auf dem Gebiete der Kultur in umgekehrtem Verhältnis zur Größe eines Landes zunehmen könnten. Für die Uni-

versitäten scheint die Stunde gekommen zu sein, wo sie einer Repräsentation des Geistes zustreben sollten, die über die Grenzen der Völker hinausreicht. Was nottut, ist die Organisation einer „wissenschaftlichen Ökumene“, die als „Hort und Symbol der Macht des Geistes vor die Weltöffentlichkeit“ tritt und sich gegenüber den politischen und wirtschaftlichen Mächten zu behaupten sucht².

Die Denkschrift, deren Gedanken ich soeben abkürzend wiedergab, zeigt überhaupt den deutlichen Einfluß englischer Vorbilder. Es ist nun nicht so, daß die Beharrungstendenzen, welche dem traditionellen Humboldtschen Charakter der deutschen Universität eigen sind, allein ausschlaggebend gewesen wären. Im letzten Menschenalter war ja der Geist in Deutschland ein „Wühler“, der dynamische Kräfte und letztlich die Lawine der Zerstörung in Bewegung setzte.

Demgegenüber bedeutet für mich das Angelsächsische das Vorwalten des Statischen, die Herrschaft der Ratio über die Leidenschaften. Wenn ich sage „angelsächsisch“, so bekenne ich mich damit allerdings zu der Überzeugung, daß die englischen und amerikanischen Lebens- und Bildungsideale trotz aller Verschiedenheiten und Schattierungen nach Herkunft und Fortpflanzung, in Lehre und Leben, so viel miteinander gemeinsam haben, daß sie sich einheitlich von anderen kontinentaleuropäischen Idealen, also auch den deutschen, abheben.

Welche von den angelsächsischen Idealen kommen nun

² Vergl. Otto Eissfeldt, Geschichte und Bedeutung des Universitätsrektorates. Studium Generale, 5. Jahrgang, Heft 6, 1952.

für unsere Zusammenhänge in Frage? Der angelsächsische Geist hat sich immer von neuem gegen den Flug in die metaphysische Stratosphäre gewehrt, er war sehr viel fester mit der Erde verhaftet als der deutsche. Sieht man von der irischen und zum Teil von der schottischen Philosophie ab, die eben nicht englisch sind, so sind die englische Philosophie, wie der amerikanische Pragmatismus leibhaftige Repräsentationen eines durch und durch empirischen Lebenswillens. Es ist nun ja bekannt, daß die englischen Universitäten keinen einheitlichen Charakter haben. Oxford und Cambridge vertreten den traditionellen englischen Habitus, Liverpool, Manchester, die Universität London einen gemischten Typus, der besonderen Bedürfnissen der Großstädte Rechnung trägt. Die schottischen Universitäten sind den kontinentalen ähnlicher als den englischen.

Es lassen sich aber ganz bestimmte Eigenheiten als typisch englisch herausheben. Welches sind nun die hervorstechendsten Kennzeichen, die sich in England bemerkbar machen? Ich kann nur im Querschnitt davon sprechen. Ich nenne zuerst die Tatsache, daß die englischen, aber auch die amerikanischen Universitäten überhaupt nicht die Ausbildung in einem Fach, also den Spezialismus, in die vordere Linie stellen, sondern die Aufstellung eines bestimmten Menschentypus. Und hier wieder waltet nicht der Individualismus Humboldtscher Observanz, sondern derjenige Mensch soll entwickelt werden, welcher das Leben in der Gemeinschaft meistern kann. Zwei Wege stehen in dieser Beziehung im Vordergrund: Das Gemein-

schaftsleben, das Zusammenleben in Colleges und der Sport, der nicht auf das Hervortun des Individuums ausgeht, sondern auf den Gemeinschaftswettstreit der Mannschaften, der teams. Ganz gewiß sind beide Dinge an den moderneren Stadt-Universitäten nicht mehr so stark faßbar, wie in Oxford und Cambridge, ganz gewiß scheint in Oxford und Cambridge auch noch ein aristokratisches Element vorhanden zu sein, das den Menschentypus auch danach bestimmen will, ob er imstande ist, das Land zu regieren. Aber nur wer das Leben in der Gemeinschaft meistert, sollte nach englischer und amerikanischer Auffassung regieren. Dazu kommt, daß im heutigen England 78 %, in Schottland 60 % aller Studierenden Stipendien erhalten, und daß auch in Amerika die Zahl der Stipendien sehr viel höher ist als in Deutschland. Es dient der Freiheit der Studierenden, daß die Universitäten ein Aufnahmeexamen veranstalten können, das ganz unabhängig von den Schulen organisiert ist. Das bedeutet im Positiven, daß die Aufnahme nicht von vergangenen Schulzeugnissen abzuhängen braucht, im Negativen, daß keine Universität wie in Deutschland genötigt ist, Absolventen bestimmter Schulen gleichsam automatisch zu immatrikulieren.

Weder der Engländer noch der Amerikaner sieht die Aufnahme jedes Studierenden auf Grund bestimmter Schulzeugnisse als eine durch die Grundrechte gebotene demokratische Maßnahme an. Das Recht der Auswahl behalten sich amerikanische und englische Hochschulen vor, und niemand nimmt daran Anstoß. Auf der Hochschule selbst aber ist für die Stellung und die Aussichten des Studen-

ten zunächst entscheidend, wie er sich im Zusammenleben bewährt, ob seine Kommilitonen ihn schätzen, ihn für Ämter und Aufträge ausersehen oder nicht. Dann erst kommen die fachlichen Leistungen und Bemühungen. Im Fachlichen aber heben sich zwei Unterschiede von deutscher, schweizerischer und niederländischer Gebarung heraus. Engländer und Amerikaner haben sehr viel festere Lehrpläne. Die Lernfreiheit ist sehr viel beschränkter und dementsprechend werden auch die Leistungen sehr viel systematischer und regelmäßiger während des Studiums beobachtet.

Der zweite Unterschied besteht in der Lehrmethode und dem Lehrpersonal. Zunächst sind die Vorlesungen nur in seltenen Fällen einer unbeschränkten Hörerzahl zugänglich. In der Regel werden die Hörer in Klassen von etwa 30 eingeteilt. Das erlaubt eine sehr viel persönlichere Fühlungnahme zwischen Lehrer und Student. Es macht aber auch den Übergang von der Vorlesung zur Diskussion leichter möglich. Endlich — und das ist für die englischen Verhältnisse entscheidend — ist die ganze Ausbildung auf die Schultern von Tutoren gelegt, deren Arbeit wichtiger ist als der Besuch der Vorlesungen. Jeder Student erhält regelmäßige Einzelunterweisung durch seinen Tutor. Der Tutor beeinflusst die Wahl der Vorlesungen und er ist verantwortlich für den Fortschritt des einzelnen Studenten. So entwickelt sich ein persönliches Vertrauensverhältnis, welches den einzelnen davor bewahrt, sich in der Masse von Hörern zu verlieren. Die wissenschaftliche Betreuung ist sehr viel intensiver als auf dem Kontinent. Wendet man

demgegenüber ein, daß dadurch der einzelne Student viel stärker gegängelt wird, so muß man sich vergegenwärtigen, daß in England wie in Amerika alle Erziehungsideale auf den Durchschnitt ausgerichtet sind, während das deutsche Ziel bewußt und unbewußt in viel stärkerem Maße auf Höchstleistungen gerichtet ist, Zielsetzungen, denen gegenüber die Resultate im Zeitalter zunehmender Massenerziehung nicht immer standhalten. Ein zweiter Einwand gegen die angelsächsischen Tendenzen ist ja nun der, daß das rein Intellektuelle dabei überhaupt zu kurz komme. Daran mag für den Durchschnitt etwas richtiges sein. Es fragt sich nur, ob dieser Durchschnitt durch hochgespannte, intellektuelle Forschungsanforderungen, hinter denen er sehr bald im Studium wie im Beruf zurückbleibt, lebens tüchtiger gemacht wird. Es kann überdies nicht geleugnet werden, daß die englischen und amerikanischen Spitzenleistungen in den Wissenschaften es mit jeder kontinentalen wissenschaftlichen Leistung aufnehmen, ja daß ganz große wissenschaftliche Leistungen und Entdeckungen weithin sichtbar in England und Amerika vorhanden sind. Ebenso bedeutsam wie die bisher erwähnten Dinge sind nun das Verhältnis des englischen Universitätsstudiums zum Beruf und die geistige Ausstrahlung der Hochschule auf das öffentliche Leben.

Die englischen Universitäten Oxford und Cambridge bestehen bekanntlich aus Colleges, die in Verwaltung und Gemeinschaftsleben ganz selbständig sind. Die Universität ist keine Integration, ist keine über die Colleges gesetzte oder über den Colleges fungierende Instanz. Die

Universität ist nur die Zusammenfassung der selbständig operierenden Lebensgemeinschaften der Colleges. In jedem College aber leben die Studierenden aller verschiedenster Fakultäten zusammen und diese Lebensgemeinschaft geht der Betätigung in den einzelnen Fakultäten vor. Das bewahrt die Studierenden, ja selbst noch die Professoren in ihrer Lebenshaltung vor dem Übergewicht zu großer Spezialisierung. Dieses Prinzip aber pflanzt sich fort und wirkt auf Leben und Beruf. Der erstaunlichste Eindruck, den man vom akademischen Berufsleben in England erhält, ist der, daß es keine ausschließlich absolute Berufsvorbildung gibt. Es gibt kein Juristenmonopol, man kann, von einigen Fachstellungen abgesehen, durchaus ohne juristische Vorbildung in die Verwaltung kommen. Das englische Auswärtige Amt hat verhältnismäßig wenig Juristen. Insbesondere werden die humanistischen Studien, worunter man Klassik, Sozialstudium oder Geschichte versteht, als erwünschte Vorbildung auch in Verwaltung und Wirtschaft angesehen. Daher denn auch heute noch z. B. in Oxford etwa 80% von den etwa 7000 Studenten humanities im vorgenannten Umfange studieren. Es gibt spezielle Examina für den civil service, auf die sich der akademisch Gebildete vorbereiten muß. Aber niemand fragt dabei nach einem abgemessenen und regulierten Studium auf ganz bestimmten Gebieten.

Das alles gibt nun dem englischen Berufsleben eine große Freiheit und geistige Unabhängigkeit, es schützt vor Einseitigkeit und engbrüstiger Verfachlichung, es drückt sich in dieser Handhabung ein großes Vertrauen auf die

Kräfte der Bildung im Allgemeinen und auf den gesunden Menschenverstand aus.

Das Andere, was ich erwähnte, ist die Ausstrahlung des Akademischen auf die geistige Öffentlichkeit, das sog. extra mural work, die university extension, oder die akademische Erwachsenenbildung. Jede Universität hat eine besondere Abteilung, welche Universitätsvorlesungen und Kurse vorzubereiten hat, die im Umkreise der betreffenden Universität für Laien, für nicht immatrikulierte Angehörige der allerverschiedensten Berufe gehalten werden. Sie erstrecken sich auf den gesamten Geistes- und Wissenschaftsbereich. Prüfungen und Zeugnisse sind nicht vorgesehen.

Es ist richtig, daß der Begriff der Öffentlichkeit in seiner Gegenüberstellung zur Universität nicht eindeutig ist. Spricht man vom Verhältnis der Hochschule zur Öffentlichkeit, so muß man sich, wie das kürzlich Gerhard Hess auseinandergesetzt hat, klar halten, daß die Öffentlichkeit heute den Hochschulen sehr viel differenzierter gegenübertritt als vor fünfzig Jahren. Groß- und Kleinstadt, Bauern- und Arbeiter-Bevölkerung, Industrie und Beamtenschaft verhalten sich gegenüber der Universität sehr verschieden. Im gegenwärtigen Deutschland dürfte ja wohl die Arbeiterschaft noch immer die Hochschule mit dem Gefühl enttäuschter Hoffnung betrachten. Der aufstrebende Mittelstand bringt der Universität noch das meiste Wohlwollen entgegen, während die akademischen Berufe, besonders die höhere Beamtenschaft, leider von einer mitunter allzu billig erkauften Unterschätzung und

Kritik an den Universitäten leben. Auch das zeugt nach meiner Meinung dafür, daß die Universitäten dem geistigen Durchschnitt in den letzten Menschenaltern nicht genügend Beachtung geschenkt haben, weil sie zu stark die wissenschaftliche Elite im Sinne hatten. In Amerika wäre eine solche Reaktion gerade der Kreise, welche einst die Universität besucht haben, auch deshalb unmöglich, weil die Hochschulen der Kritik an sich selbst in öffentlichen Diskussionen sehr viel mehr Raum geben als das in Europa der Fall ist.

Unsere Hochschulen stehen jedenfalls heute mehr denn je im Kreuzfeuer der Öffentlichkeit zwischen „Erwartung und Forderung“. In diese Spannungen könnte auch in Deutschland die University Extension, das Extra Mural Work, eintreten, die Erwachsenenbildung. Freilich setzt das voraus, daß man zur Universität das Vertrauen gewinnt, sie könne solche Arbeit leisten und daß die Volksbildungsarbeit, der es ja nun doch vielfach an Breite und Suggestivkraft fehlt, bereit ist, mit der Universität gemeinschaftlich zu wirken.

Extra Mural Work ist in England Bildungsarbeit, die rein ideell gedacht ist und einen materiell greifbaren Nutzen ausdrücklich ablehnt. Der Ortspfarrer, der Arzt, kann ebenso teilnehmen wie der Handwerker. Und wiederum siegt die tutoriale Einzelfürsorge in Beratungen und Diskussionen kleinerer Gruppen über die unpersönliche kontaktlose Vorlesung. Diese Kurse werden vom Kultusministerium in London und von lokalen Behörden, den Städten und Kommunen, gemeinsam finanziert. Der Staat

trägt etwa $\frac{3}{4}$ der Kosten. Das ist nun überhaupt ein Kennzeichen großartiger Staatssicherheit, daß die Universitäten, die ja zum allergrößten Teil wie die deutschen aus öffentlichen Mitteln erhalten werden, ihr Geld von einer Kommission erhalten, die unmittelbar vom Finanzministerium finanziert wird. In der Kommission sitzen etwa 12 prominente Gelehrte und Vertreter des öffentlichen Lebens. Die Vizekanzler, d. h. die Rektoren, verhandeln mit dieser Kommission, und die Mittel werden auf mehrere Jahre berechnet und zugewiesen. So eine Universität, wie z. B. Cambridge, erhält von den 25 Millionen, die sie jährlich braucht, über 12 Millionen von der Treasury, d. h. dem Finanzministerium, etwa 4 Millionen aus eigenem Kapital und den Rest aus anderen öffentlichen Mitteln lokaler Art, aus Schenkungen, aus Gebühren.

Zwar hat die Kommission bei Bauten und Unternehmungen größeren Stils durch ihr Ja oder Nein einen Einfluß, aber sie mischt sich niemals in die Verwaltung oder in Einzelheiten ein. Daß dabei die englischen Universitäten schlechter fahren als die deutschen kann man nicht behaupten. Der Staat begibt sich völlig eines etwaigen Aufsichtsrechtes.

Dasselbe gilt für Amerika, zu dem ich nun übergehe. Hier gibt es eine Reihe von Staatsuniversitäten neben der überwiegenden Zahl von Universitäten, die ihre Existenz und ihre Fortdauer ganz und gar privater Initiative danken. Aber auch die amerikanischen Staatsuniversitäten werden nicht direkt vom Staat verwaltet, sondern von einem Gremium, das aus Fachleuten und Männern des öffent-

lichen Lebens besteht. Die ältesten und berühmtesten Hochschulen von Harvard und Yale, John Hopkins und Princeton sind private Institutionen. Was ich über die Erziehung zum Gemeinschaftsleben, über die englische Abneigung gegen Verfachlichung und Spezialisierung gesagt habe, das gilt fast in noch stärkerem Maße für Amerika. Der amerikanische Erziehungsaufbau weicht allerdings vom englischen und kontinentalen dadurch ab, daß der Absolvent der höheren Schule auf der Hochschule zunächst nicht sein Fach studiert, sondern für mehrere Jahre mit den artes liberales im weiten Sinne befaßt ist. Die höhere Schule endet in Amerika etwa mit der Obersekunda; dann geht der Student auf das College, dessen erste zwei Jahre unserer Prima entsprechen, dessen letzte beide Jahre zu 70 % dem studium artium liberarum gewidmet sind. Nur etwa 30 % der Kurse sind fachlicher Vorbereitung vorbehalten. Danach erst folgt eine etwaige Spezialisierung. Es ist leicht ersichtlich, daß von diesem Aufbau her das verstärkte Interesse für das studium universale nach 1945 angefaßt worden ist, obwohl schon in den 20er Jahren in Deutschland der Ruf nach Gründung einer Fakultät der artium liberalium erscholl. Er verhallte aber wieder.

Was an dem amerikanischen Aufbau des Nachdenkens wert bleibt, ist die Tatsache, daß in Amerika auf diese Weise der allgemeine Bildungsstand der Bevölkerung höher liegt, als auf dem europäischen Kontinent. Das kommt so zustande: Mindestens 80 % aller Amerikaner besuchen die höhere Schule, 14 % aller 18- bis 21jährigen

besuchten danach — 1938 — ein College. Ein College ist in Amerika eine Hochschule für artes liberales, in der Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften zu gleichen Teilen gelehrt werden, wobei auch die politischen und sozialen Wissenschaften einen großen Raum einnehmen. Nun aber geht nach Vollendung des Studiums der artes liberales nur ein verschwindend kleiner Teil in die akademischen Fachberufe; nur ein halbes Prozent der Bevölkerung geht in das akademische Fachstudium, während z. B. in den frühen 30er Jahren in Deutschland 2 % der Bevölkerung ein Fachstudium ergriffen. Der außerordentliche Wert des amerikanischen Erziehungsaufbaus liegt in folgendem:

1. Er stellt eine Pyramide dar, welche nach ihrer Struktur die Überfüllung in akademischen Berufen fast unmöglich macht. Die erste Bildungsstation ist die Primäreife, die heute 80 % aller Schüler erreichen. Die zweite Station ist die Collegereife, nach 4 Jahren allgemeinbildenden Studiums erreicht. Hier macht die große Zahl der Gebildeten halt. Da man von fachlicher Abstempelung überhaupt nicht so viel hält, wie in Kontinentaleuropa, nehmen Wirtschaft, Handel, Industrie, Schulen und Verwaltung die Absolventen der Colleges bereitwillig auf. Nur eine schmale Oberschicht wird zum Pastor, Arzt, Richter und Gelehrten ausgebildet.
2. Durch die Existenz des Colleges wird der Sprung von der höheren Schule zur Universität vermieden. Man verläßt die Schule zwei Jahre früher als in Deutschland, dann aber stellen die vier Jahre College, die man in

Dormitories, in der Gemeinschaft, verbringt, einen schützenden Reif dar, welcher die akademische Jugend in den problematischen Übergangsjahren um die 20 herum vor manchen inneren und äußeren Schwierigkeiten und Anfechtungen bewahrt.

3. ist hier das studium universale von selbst gegeben. Es geht einfach dem Fachstudium voraus. In meinem Buche über diese Dinge³ habe ich im Anfang des Jahres 1945 der Einfügung des amerikanischen College in die deutsche Universität das Wort geredet. Damals hätte sich das sehr wohl erreichen lassen, obwohl es natürlich eine revolutionäre Änderung des deutschen Bildungswesens bedeutet hätte. Die akademische Berufswahl erfolgt auf diese Weise zwei Jahre später als in Deutschland. Auch darin würde ich einen Vorteil sehen. Alle unsere schwierigen Auseinandersetzungen darüber, wie wir nun das studium universale noch in den komplizierten Apparat einbauen, wären überflüssig, wenn das amerikanische Nacheinander, erst studium universale, dann Fachstudium, nachgeahmt worden wäre. Auch in Amerika lehnt die Erziehungsphilosophie wie in England Spezialisierung und Intellektualismus für das Gros der Hochschulbesucher ab; die intellektuelle und fachliche Schulung strengster Observanz ist der Elite vorbehalten. Niemand aber kann leugnen, daß auch in Amerika in der Medizin, den Naturwissenschaften, den Sozialwissenschaften, der Philologie, der Technik ganz außerordentliche wissenschaftliche Leistungen vorhanden sind.

³ Re-educating Germany, Chicago, 1945.

Was sollen wir nun aus der Schilderung der angelsächsischen Verhältnisse für Folgerungen für die deutschen Verhältnisse ziehen? Ich muß mich in meiner Antwort auf ganz allgemeine Andeutungen beschränken. Aufgabe der Pädagogik ist es, der Aufrichtung von Bildungsidealen eine realistische Zukunftsschau zugrunde zu legen. Leben und Wirklichkeit hat das Angelsachsenthum nach meiner Meinung besser und erfolgreicher zu meistern gewußt als Deutschland. Daß die seelische Innerlichkeit dabei gelegentlich zu kurz kommt, daß Augustins Konfessionen und manche der Goetheschen Gedichte schwerlich in Amerika geschrieben worden wären, ist wohl zuzugeben. Der Puritanismus hat seine Wirkungen auf England und Amerika gehabt. Aber daß man eben für die Aufgaben, die Deutschlands in der Zukunft harren, eine ganze Menge aus angelsächsischen Universitätsanschauungen lernen kann, möchte ich doch behaupten. Wir brauchen nicht darum besorgt zu sein, daß die Vorzüge der deutschen Universität, die Strenge ihrer wissenschaftlichen Methodik, die Pflege fachlicher Ideale, dadurch Einbußen erlitten, daß wir dem angelsächsischen Ideal menschlichen Gemeinschaftssinnes stärkeren Raum geben oder dadurch, daß wir nun mit dem studium universale ernst machen. Wir stehen ja an unseren Universitäten der Spannung gegenüber, daß ihre Stärke noch von manchem Gelehrten in ihrem Spezialistentum gesucht wird, und daß gegen diese Einseitigkeit und Partikularität des wissenschaftlichen Fachideals von der Öffentlichkeit, aber auch von einem beträchtlichen Teil der akademischen Jugend und einem Teil der Pro-

fessoren angegangen wird. Man vermißt — noch einmal sei es gesagt — in dieser Ausschließlichkeit des Fachideals die Verantwortlichkeit für das Ganze der Bildung, für die geistige Gesamtentwicklung des Volkes. Wo noch das alte positivistisch-historische Ideal in allzu großem Traditionsbewußtsein als Ziel der Arbeit angesehen wird, da verschanzt man sich gewöhnlich hinter zwei Argumenten. Man pflegt von der Wahrheit zu sprechen, die nur im Fachstudium gesucht und gefunden werden könnte. Man übersieht dabei, daß der Begriff der Wahrheit in unserer abendländischen Kultur nach seinem Ursprung nicht ganz eindeutig ist und daß es nach der Herkunft europäischer Bildung sowohl eine rein intellektuelle Wahrheit als eine moralische Wahrheit gibt, wie sie sich im Verkehr zwischen Mensch und Mensch aufrichtet. Als man in jüngster Vergangenheit die intellektuelle Fachwahrheit umbog, war die moralische Wahrheit bereits verstümmelt. Es wäre ja anders, wenn die Idee einer *einheitlichen Wahrheit* an unseren Universitäten noch als „unteilbares Ganze ihre volle Leuchtkraft behauptete“. Aber sie hat nach den Stürmen der jüngsten Vergangenheit ihre „Macht über die Gemüter verloren“. Es scheint doch wohl, als ob das Wort Wahrheit durch allzu freigiebigen Gebrauch etwas ermattet ist, und ich glaube allerdings, daß man etwas vorsichtiger im Gebrauch des Wortes Wahrheit sein sollte, wenn man damit nur die einseitige Vertretung eines mehr oder minder begrenzten Fachwissens meint. Ich denke vielmehr, daß den deutschen Hochschulen in diesem Augenblick die Erfassung der Wirklichkeit als scheinbar bescheideneres,

de facto aber nicht minder schweres Ziel gesetzt werden sollte. Die Wirklichkeit betrifft den einzelnen Menschen wie die menschliche Gemeinschaft. Sie betrifft das Reich der Natur, der Geschichte und der Werte, in denen der Mensch wirkt und lebt. Die Suche nach dieser Wirklichkeit rechtfertigt, nein, sie verlangt die Einheit von Forschung und Leben.

Die Erfassung der Wirklichkeit erstreckt sich auch auf das Verständnis und die Bewältigung des gesellschaftlichen Lebens eines Volkes und des Zusammenlebens der Völker. In diesem Sinne muß sich die Universität auch mit Politik befassen, die aber nicht bloß die Spielregeln der Demokratie oder das Funktionelle der Parteipolitik im Auge haben kann. Politik als akademisches Erziehungsfach ergreift die gesellschaftlichen Wirklichkeiten, die uns umgeben. Wir müssen sie erkennen, wir müssen ihnen gewachsen sein, wenn wir das Leben meistern wollen. Da aber der menschlichen Vernunft Grenzen gesetzt sind, da uns die Wirklichkeit immer nur in Gesetzmäßigkeiten, Formeln, Gleichnissen und symbolhaften Annäherungen zugänglich ist, da wir den Urgrund des Lebens sozusagen nur im farbigen Abglanz wahrnehmen, so bleibt die Kenntnis der Wirklichkeit überhöht durch etwas, was seine Strahlen aus dem Ewigen hineinschickt in die Endlichkeit unserer Welt. Damit werden ein für allemal auch die Grenzen des Forschens, des Wissens, der menschlichen Existenz beleuchtet. In diesem Sinn muß sich sogar das Ideal der Universität in der Begrenzung ihrer Möglichkeiten erkennen lassen. Daß auch die Begrenzung der

Möglichkeiten des Wissens im ideellen Bereich liegt, gibt der Existenz der theologischen Fakultäten ihre Berechtigung.

In der Zukunft, so scheint mir, kann die Existenz der Universitäten ihre Rechtfertigung nicht mehr allein im Dasein und Erfolg der Einzelfächer finden. Die Frage sollte überall gestellt werden, was denn das einzelne Fach innerhalb der Ganzheit der Bestrebungen der Hochschule, innerhalb des Bildungsgefüges des einzelnen Volkes und des abendländischen Menschen bedeutet. Ohne Hellhörigkeit für das geistige Wachstum und das seelische Befinden aller Schichten des Volkes und der Völker können auch die deutschen Universitäten nicht in eine Zukunft hineinwachsen, die Europa heißen soll. Man hat zwar gesagt, die Universität könne keine einheitlichen Bildungsideale aufstellen, solange es an einer Einheit der Kulturideale fehle und solange man sich noch mühselig von allgemeiner geistiger Verstörtheit erhole. Dabei verkennt man, daß die Universität ihre Gestaltungskräfte nicht allein aus vergangenem und gegenwärtigem vorhandenem Stoff entfalten und entwickeln darf, sondern daß sie führend voranzugehen und neue kulturelle Ziele aufzuweisen hat. Damit wären wir nun eigentlich beim studium universale angelangt, über dessen Entwicklung, dessen Ziele, dessen Bedeutung im Rahmen dieses Vortrags zu sprechen, die Zeit nicht erlaubt.

Es wird noch großer Anstrengungen bedürfen, bis eine wirkliche Vereinheitlichung der so verschiedenen Meinungen über das studium universale gelingt. Aber auch bei

der Konkretisierung der Idee vom studium universale werden die Anregungen der angelsächsischen Bildungs- und Universitätskonzeptionen zweifellos eine produktive Bedeutung haben können, so wenig sie in jeder Einzelheit nachahmbar erscheinen. Die humanistische Bildung sollte durch einen in der Lebensgemeinschaft konkretisierten Erziehungsprozeß gehen. Das alles ist nicht revolutionär gemeint, die Neuerungen können sich und sollen sich harmonisch dem Traditionsbewußtsein der Universitäten einfügen. Wenn das Berufsbanausentum, das Teilmenschentum endgültig an den Universitäten der Welt verschwände, so wäre das, meines Erachtens, ein Segen für die Völker, ja für die Menschheit. Das Ethos der Forschung braucht dabei durchaus nicht zu leiden. Es wird gerade in der Seele derjenigen Forscher und Studierenden weiterblühen, welche sich auch als Forscher bereit finden lassen, ihrer Arbeit noch eine Elle humanistischer Gemeinschaftsgesinnung hinzuzusetzen. Die Schwäche des gegenwärtigen deutschen Hochschullebens scheint mir im Menschlichen zu liegen. Daß man doch wohl Einiges am angelsächsischen Beispiel lernen kann, mag manchem Ohr hart klingen. Der Gedanke der Erziehung zur Lebensgemeinschaft schwingt aber heute mit solcher Kraft durch die geistige Atmosphäre Deutschlands, daß man ziemlich sicher sagen kann, er wird sich Bahn brechen. Wer ausschließlich den Fortschritt der Wissenschaft predigte und die seelische Betreuung unserer akademischen Jugend vernachlässigte, der müßte doch eigentlich in unendliche Traurigkeit geraten, wenn er daran denkt, wie eine der größten wissen-

schaftlichen Entdeckungen der letzten 10 Jahre, die atomistische Entdeckung, die Gefahr der Vernichtung der ganzen Menschheit heraufbeschworen hat.

Deshalb endet doch wohl das Ganze nicht in einer Verklärung der Vernunft, die der Erforschung des Unerforschlichen dienen soll. Der Kulturverlauf, den der Gang der physikalischen Wissenschaften spiegelt, könnte ja im Hinblick auf die eben genannten letzten Ergebnisse der Forschung als Katastrophe angesehen werden.

Wenn ich in dieser Vorlesung anzudeuten versuchte, daß die deutschen Universitäten aus der Betrachtung angelsächsischer Kultur- und Universitätsideale Nutzen für sich selbst ziehen können, so leitet mich dabei letztlich der Gedanke, daß in der Verworrenheit unserer Zeit, im Aneinanderprallen politischer Systeme und Religionen gerade den Universitäten der Welt die Aufgabe gestellt ist, das gemeinsame europäische Kulturgut wieder zu entdecken und lähmende Untergangsstimmungen durch die Herstellung eines europäischen Kulturbewußtseins und eines gemeinsamen Kulturwillens zu überwinden.