



Augsburger Universitätsreden 49

Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion

**Zwei Vorlesungen von Theo Stamm
und Eva Matthes**

Augsburger Universitätsreden 49

Herausgegeben vom Rektor der Universität Augsburg

ISSN 0939-7604

**Zeitdiagnose und
praktisch-philosophische
Reflexion**

Abschiedsvorlesung
von Theo Stammen
am 18. Juli 2001

und

Antrittsvorlesung
von Eva Matthes
am 23. Oktober 2001

Augsburg 2002

INHALT

Theo Stammen/Eva Matthes Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion	9
Theo Stammen „De nostri temporis studiorum ratione“ Abschiedsvorlesung, gehalten am 18. Juli 2001	19
Eva Matthes Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik – einige Überlegungen im Anschluss an Theodor Litt Antrittsvorlesung, gehalten am 23. Oktober 2001	47
Zur Person: Prof. Dr. Theo Stammen	71
Zur Person: Prof. Dr. Eva Matthes	73

ZEITDIAGNOSE UND PRAKTISCH-PHILOSOPHISCHE REFLEXION

I.

Trotz aller Neuerungen und Reformen hält die Universität als Institution der Wissensproduktion und -vermittlung, der Forschung und Lehre nach wie vor an seit altersher eingeübten Traditionen fest; das ist gut so; belegt dies doch, dass mit "universitas" ursprünglich nicht eine Institution, sondern ein *Personenverband*, eine *Gemeinschaft* von Lehrenden und Lernenden, Professoren und Studenten gemeint war.

In einer so verstandenen Universität, die trotz allen Wandels der Strukturen und des Selbstverständnisses immer noch mitgeprägt ist von einem personalen Selbstverständnis einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden verkörpern Gewohnheiten und Traditionen den Rhythmus ihres Lebens, wie sie durch das Kommen und Gehen ihrer Mitglieder, durch Antreten und Abschiednehmen charakterisiert werden.

So gehören seit altersher *Antritts-* und *Abschiedsvorlesungen* zur akademischen Kultur einer Universität, mag diese auch – wie die Universität Augsburg – selbst erst knapp über 30 Jahre alt sein. Sie partizipiert eben an den Gewohnheiten der Gattung.

Eher Zufall als Absicht wollte es, dass die beiden Vorlesungen, die hier in leicht bearbeiteter und erweiterter Fassung in einem Bändchen zusammengefasst erscheinen, in engem zeitlichen Verbund solcher akademischer Gepflogenheiten entstanden sind: die eine als *Abschiedsvorlesung* am Ende des Sommersemesters 2001, die andere als *Antrittsvorlesung* am Beginn des Wintersemesters 2001/2002 in der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg, die seit kurzem den (gewöhnungsbedürftigen) neuen Namen „Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät“ trägt.

Wenngleich *Anlass* und auch *Themen* dieser beiden Vorlesungen je besonders waren, so ergab sich doch – als beide gehalten waren und ihre Texte vorlagen – bald die überraschende Erkenntnis, dass sie beide – wenn auch aus der unterschiedlichen Perspektive zweier verschiedener Disziplinen und ihrer je zeitbedingten Situation entstanden – doch in ihrem bestimmenden Erkenntnisinteresse und wissenschaftlichen Anliegen eine weitreichende Übereinstimmung aufwiesen. Diese spontane Einsicht gab den Verfassern – eine Anregung von Herrn Klaus Peter Prem aufgreifend – die Idee ein, beide Texte im Rahmen der „Augsburger Universitätsreden“ in einem Bändchen zusammenzufassen und so der Öffentlichkeit vorzulegen. Was hiermit geschieht.

II.

Der zeitgenössische französische Philosoph Jacques Derrida hat sich vor kurzem in einem schmalen Band mit dem Thema „Die unbedingte Universität“ (2001) befasst und darin eine auch für uns in Deutschland aus aktuellen Gründen lesens- und bedenkenswerte Zukunftsperspektive für die *Universität* im Allgemeinen und für die vielfach angeschlagenen und in öffentlichen Veruruf geratenen *Geisteswissenschaften (humanities)* im Besonderen eröffnet, in die sich auch die hier publizierten beiden Vorlesungen mit ihren Intentionen bemerkenswert zwanglos einfügen lassen. Deswegen sei hier der Grundgedanke der Derridaschen Überlegungen knapp vorgestellt:

Derrida bezeichnet seine Schrift eingangs als „*profession de foi d'un professeur*“, d. h. als Glaubensbekenntnis eines Professors; weiterhin als einen „*Appell* in Gestalt eines Glaubensbekenntnisses: *Aufruf* und *Bekenntnis* zum Glauben an die Universität und, in ihr, zum Glauben an die *Humanities* von morgen“ (S. 9; Hervorh. d. Verf.).

Für diese Universität und die Geisteswissenschaften von morgen fordert er sodann „über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine *unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im In-

teresse eines auf *Wahrheit* gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt“ (S. 10).

Wie in *Hans-Georg Gadamer*s Hauptwerk „*Wahrheit und Methode*“ (von 1960) ist auch Derridas Wahrheits-Konzept „stets an die *Frage nach dem Menschen* gebunden“. Dazu führt er weiter aus: „Sie (die Wahrheit) nimmt einen Begriff vom *Eigenen* des Menschen in Anspruch, also eben jenen Begriff, der den *Humanismus* ebenso begründet hat wie die historische Idee der *Humanities*“ (S. 10; Hervorh. d. Verf.).

Auf den ersten Blick mag es scheinen, Derrida bewege sich mit diesen Gedanken und Vorstellungen in den Bahnen einer (wohlgemeinten) *Apologetik* eines traditionellen, heute aber wohl doch obsoleten Verständnisses der Geisteswissenschaften und ihrer Bedeutung. Indes: dies scheint nur solange zutreffend, bis dass klar und deutlich wird, dass sein *Plädoyer* für die Geisteswissenschaften wohlüberlegt in den Kontext einer spezifisch kritischen Deutung der modernen *Globalisierung* (Derrida benutzt dafür das französische Wort „*Mondialisation*“) eingefügt ist, von wo „eine solche *mondialisation*, ein solches Weltweit-Werden“ – wie er begründend weiter ausführt – „... vom Raster der Begriffe des Menschen, des dem Menschen Eigenen, des Menschenrechts, des Verbrechens gegen die Menschlichkeit geregelt (wird). Dieses *Weltweit-Werden* will sich also als *Humanisierung* verstanden wissen“ (S. 11; Hervorh. d. Verf.). Dazu bedarf es indes – Derrida zufolge – der *Humanities*, auch gerade zukünftig.

Der entscheidende Zusammenhang dieser erstrebten Humanisierung der *Mondialisation* mit der *Universität* und ihrer geforderten „*Unbedingtheit*“ ergibt sich für Derrida konsequent daraus, dass der ihr zugrundeliegende Begriff des Menschen und seines „*Eigenen*“ sich als „ein ebenso unverzichtbarer wie stets problematischer Begriff erweist“, woraus sich für Derrida die Schlussfolgerung nahelegt: „Dieser Begriff ... lässt sich bedingungslos und vorbehaltlos ohne Einschränkungen und Voraussetzungen einzig im Raum neuer *Humanities* diskutieren und neu bestimmen“ (S. 11). Damit eröffnet sich für die Geisteswissenschaften

eine neue, zukunftsweisende Aufgabe; von dieser *neuen* Aufgabe her gewinnen sie den Charakter der „*neuen humanities*“.

Denn: Für Derrida sind so *Universität* und *neue Humanities* der „Ort einer *unbedingten* und voraussetzungslosen Erörterung all dieser Probleme“, „der rechtmäßige Raum ihrer Aus- und Umarbeitung“, der „prinzipiell *in* der Universität und *par excellence* in den Humanities offengehalten werden“ muss. Dies „nicht, um sie dort einzumauern, sondern um ganz im Gegenteil den bestmöglichen Zugang zu einem neuen öffentlichen Raum zu eröffnen, der von neuen Techniken der Kommunikation, der Information, der Aufzeichnung und Erzeugung von Wissen transformiert wird“ (S. 11 f.).

Liest man diese Sätze und nimmt man sie als Aufforderung ernst, so wird zugleich unmittelbar klar, wie weit sie von der heutigen Realität der Universität und der aktuellen Reputation der Geisteswissenschaften *entfernt* sind. Das sieht auch Derrida für den Bereich seiner Erfahrungen (in Frankreich und den USA) kaum anders. Entsprechend schreibt er weiter: „Wie wir nur zu gut wissen, gibt es diese unbedingte Universität *de facto* nicht.“ Daher *fordert* er sie um so nachdrücklicher: „Dennoch sollte sie (die unbedingte Universität) prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – *Widerstands* gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen“ (S. 12; Hervorh. d. Verf.) und sie dadurch zu einer ganz und gar *bedingten* zu machen, sie zugleich eben dadurch ihrem Wesen und ihrer Aufgabe zu entfremden. Jene Widerständigkeit ist auch für die deutschen Verhältnisse zu fordern.

III.

Ohne selbst darauf hinzuweisen, erneuert *Jacques Derrida* mit seiner hochaktuellen Schrift über „Die unbedingte Universität“, ein Thema, das vor gut zweihundert Jahren der deutsche Philosoph *Immanuel Kant* in einer seiner letzten Druckschriften unter dem Titel „*Der Streit der Fakultäten*“ (1798) unter dem damals er-

heblichen Risiko der preußischen Zensur mutig, verantwortlich und öffentlich angegangen hatte. In kritische Polemik nicht scheuender Auseinandersetzung mit den staatlich und kirchlich sanktionierten Verhältnissen an den preußischen Universitäten der Zeit hatte er in dieser Schrift den Anspruch der philosophischen Fakultäten auf *Gleichrangigkeit* mit den theologischen, juristischen und medizinischen Fakultäten in einem öffentlichen Rasonnement erhoben – traditionell galten diese damals als die „oberen“ Fakultäten gegenüber der „unteren“ philosophischen Fakultät – und in diesem „Streit der Fakultäten“ der philosophischen Fakultät eine neuartige *öffentliche Aufgabe* zugeschrieben, durch die diese zur eigentlich den Charakter einer Universität maßgeblich bestimmenden Fakultät aufsteigen musste. Diese Rolle haben ja die philosophischen Fakultäten an den deutschen Universitäten in der Folge von Kants Postulat und den Reformideen Wilhelm von Humboldts und anderer Reformer das 19. Jahrhundert hindurch und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein auch unbestritten innegehabt.

Diese herausgehobene Position wurde dieser Fakultät von Kant und seinen Nachfolgern aufgrund des Umstandes zugewiesen, dass das Wissen, das sie vornehmlich produzierte, weitgehend der unmittelbaren praktischen und technischen *Verwertbarkeit* in staatlichen und gesellschaftlichen Diensten (wie damals das von den theologischen, juristischen und medizinischen Fakultäten produzierte Wissen) *entzogen* und *enthoben* war. Stattdessen hatten die von den Disziplinen der philosophischen Fakultät, speziell von der Philosophie selbst produzierten Wissensformen und Wissensbestände vor allem eine öffentliche kritische Funktion zu erfüllen, die Kant in seiner Schrift in ein durch seine zeitgeschichtlich-politische Anspielung besonders aussagekräftiges *Bild* gebracht hat, das er offensichtlich der Darstellung des zeitgenössischen Unterhauses des britischen Parlaments verdankt. Das liest sich folgendermaßen:

„Die Klasse der oberen Fakultäten (als die rechte Seite des Parlaments der Gelahrtheit) verteidigt die Statute der Regierung, in dessen dass es in einer so freien Verfassung, als die sein muss, wo

es um *Wahrheit* zu tun ist, auch eine *Oppositionspartei* (die linke Seite) geben muss, welche die Bank der *philosophischen Fakultät* ist, weil ohne deren strenge Prüfung und Einwürfe die Regierung von dem, was ihr selbst ersprießlich oder nachteilig sein dürfte, nicht hinreichend belehrt werden würde.“ (S. 28 f.)

Um diese wesentliche und wichtige Aufgabe einer auf diese Weise konstruktiven „Oppositionspartei“ erfüllen zu können, muss der philosophischen Fakultät nach Kant „*kritische Bedenklichkeit*“ als eigentümliche Tugend zugeschrieben werden (S. 26).

Kant zögert nicht, der angemessenen Wahrnehmung dieser Rolle einer Oppositionspartei mit kritischer Bedenklichkeit durch die philosophische Fakultät eine weitreichende praktische Bedeutung für Universität und politisches Gemeinwesen zuzuerkennen. Er beschließt entsprechend seine Erörterung mit folgendem zukunftsweisenden Satz:

„Auf diese Weise könnte es wohl dereinst dahin kommen, dass die Letzten die Ersten (die untere Fakultät die obere) würden, zwar nicht in der Machthabung, aber doch in *Beratung* des Machthabenden (der Regierung), als welche in der Freiheit der philosophischen Fakultät und der ihr daraus erwachsenden Einsicht besser als in ihrer eigenen absoluten Autorität Mittel zur Erreichung ihrer Zwecke antreffen würde“ (S. 30; Hervorh. d. Verf.).

IV.

Vor wenigen Jahren (1999) erschien posthum eine bemerkenswerte „*Geschichte der deutschen Universität*“ (so der Untertitel) von dem Göttinger Mittelalter-Historiker *Hartmut Boockmann* mit dem noch bemerkenswerteren Haupttitel „*Wissen und Widerstand*“.

Dieser Titel lässt – nicht nur auf den ersten Blick – aufhorchen. Natürlich denkt der Leser, der dieses Buch in die Hand nimmt, unmittelbar an Universitätsmitglieder (Studenten und Professoren), die als solche in unterschiedlichen geschichtlich-politischen

Situationen Widerstand gegen tyrannische staatliche Macht geleistet haben: wie die Mitglieder der „Weißen Rose“ um die Geschwister Scholl und Professor Kurt Huber; oder die Studenten und Professoren im deutschen Vormärz gegen die Metternichsche Repression; oder die Göttinger Sieben gegen den Verfassungsbruch des hannoveranischen Königs 1837. Themen wie diesen wird in diesem Buch natürlich auch gedacht, jedoch eher kursorisch und nebenbei, in jedem Fall nicht so betont, dass sich von daher das zweite Titelwort „*Widerstand*“ rechtfertigen und verstehen ließe.

So ist wohl mit einiger Gewissheit anzunehmen (der Autor gibt selbst dazu keine eindeutige Erklärung), dass der Begriff „Widerstand“ sich gar nicht primär auf *politischen* Widerstand im angedeuteten Sinn bezieht. Vielmehr ist davon auszugehen, dass hier von Wesen und Geschichte der *Universität* ein konstitutiver Zusammenhang zwischen „*Wissen*“ (d. h. Wissensproduktion, Wissensvermittlung und Wissensrezeption in Forschung und Lehre) einerseits und „*Widerstand*“ (im Sinne von Widerständigkeit und Opposition) gegenüber unangemessenen und unzumutbaren Ansprüchen und Fremdbestimmung von außen (von Staat und Gesellschaft) andererseits gesehen wird, soll es denn auch heute noch *Freiheit der Wissenschaft*, *Freiheit von Forschung und Lehre*, wie sie im deutschen Grundgesetz in Artikel 5, Absatz 3 garantiert werden, realiter geben.

V.

Die beiden nachfolgenden Vorlesungen verstehen sich erklärtermaßen als im Horizont dieser philosophischen und historischen Reflexionen von *Derrida*, *Kant* und *Boockmann* situiert.

Beide hier zu Wort kommenden Disziplinen, die Pädagogik wie die Politikwissenschaft, sind in der klassischen Tradition der „*Praktischen Philosophie*“ verankert; von daher verstehen sie ihre Aufgabe gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit entschieden als zeitkritische Ordnungsreflexion in praktischer Hinsicht.

In den folgenden beiden Vorlesungen geht es – aus verschiedenen Blickwinkeln und in unterschiedlicher Gedankenführung – darum, vor Augen zu führen, dass die Geisteswissenschaften im Rahmen der zeitgenössischen Universitäten und im Zeitalter von „Globalisierung“ und „Informationsgesellschaft“ *kein Auslaufmodell* sind, wie es manche gerne hinstellen, dass sie vielmehr im Sinne der Derridaschen Konzeption einer „*unbedingten Universität*“ eine hochaktuelle *neue* Funktion wahrzunehmen haben, die durchaus der von Kant der philosophischen Fakultät seiner Zeit zugeschriebenen „*kritischen Bedenklichkeit*“ entspricht, aus der sie auch in der Gegenwart die Verpflichtung hat, öffentlich zu reden.



THEO STAMMEN

„DE NOSTRI TEMPORIS STUDIORUM RATIONE“*

EINLEITUNG

Eigentlich hatte diese meine heutige Abschiedsvorlesung einem ganz anderen Thema gelten sollen. Lange war es für mich ausgemacht, „Über den Verfall der Kunst, Fußnoten zu schreiben“ zu sprechen.

Sagen Sie bitte nicht, dies wäre ein gänzlich unwichtiges, sogar banales Thema gewesen, dem heutigen Anlass unangemessen. Nein, ganz im Gegenteil!

Es ist längst erwiesen, zumindest seitdem der amerikanische Historiker *Anthony Grafton* über „Die tragischen Ursprünge der deutschen Fußnote“¹ (englisch: „The Footnote: A curious History“, 1995) geschrieben und *Peter Rieß* in den „Prolegomena zu einer Theorie der Fußnote“ nachdrücklich und überzeugend von der „Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fußnotenlehre“ gehandelt hat (1995)², wie wissenschaftlich relevant dieses Thema ist.

Wen dies noch nicht hinreichend von der wissenschaftlichen *Dignität* einer solchen Fragestellung zu überzeugen vermag, möge zu dem neuesten „Jahrbuch für Marginalistik“³ (Bd. I, 2000) greifen, um sich eines Besseren belehren zu lassen. Denn dort geht es gleich eingangs um den (wissenschaftstheoretischen) Nachweis der „Zentralität der Marginalistik“⁴. Das lässt – schon in der gewählten *Diktion* – auf wissenschaftliche *Seriosität* schließen, die entsprechenden *Respekt* gebietet.

* Ich widme diese Vorlesung dem Andenken meiner Eltern.

Auf jeden Fall – so meine feste Überzeugung – hätte die Suche nach den tieferen Gründen und Ursachen des überall leicht konstatablen *Verfalls der Kunst, Fußnoten zu schreiben, unmittelbar* hinein in die Erforschung der Ursachen des *Verfalls* unserer heutigen *Wissenschaftskultur* geführt!

Ich halte es hier durchaus mit *Erich Auerbach*, der in einem Brief an einen Schüler die Empfehlung aussprach:

„Ich würde mich sehr freuen, ... wenn Sie in der Arbeitstechnik *nicht* vom *allgemeinen Problem* ausgehen würden, sondern von einem gut und griffig ausgewählten *Einzelphänomen* ... Das Einzelphänomen kann *gar nicht klein und konkret genug* sein, und es darf niemals ein von uns oder anderen Gelehrten eingeführter Begriff sein, sondern etwas, was der Gegenstand selbst bietet.“⁵

Das wäre bei diesem Thema ohne Zweifel das angemessene Verfahren gewesen: durch das (nur *scheinbar*: geringfügige) Einzelphänomen „*Fußnote*“ den desolaten aktuellen Zustand der gesamten „*Wissenschaftskultur*“ symbolisch ins Enge zu ziehen und prägnant zu diagnostizieren.

Denn wo gibt es sie heute noch: diese (um mit *Jean Paul* zu reden) „*Kellergewölbe*“ *mikrologischer Gelehrsamkeit*⁶, zu der die Texte nicht selten nur die *Veranlassung* zu liefern hatten; vielfach reichhaltiger, ausschweifender und substantieller als diese selbst, so dass (wie etwa bei *Ernst Robert Curtius*⁷) eine einzelne Fußnote eine komplette *Dissertation in nuce* enthielt, die nur noch – von fleißigen Doktoranden – entfaltet und ausgeführt zu werden brauchte⁸.

Da ich – wie erwähnt – schließlich von diesem ebenso literarisch spannenden wie wissenschaftsgeschichtlich aufschlussreichen Thema *Abstand* genommen habe, werde ich Ihnen den Nachweis des eben behaupteten Zusammenhangs zwischen dem *Verfall der Fußnote* und dem *Verfall der Wissenschaftskultur* schuldig bleiben müssen – zumindest heute Abend und stattdessen Ihnen erklären müssen, wieso ich zu dem *anderen* Thema gekommen bin, das Ihnen in seiner *lateinischen* Fassung auf der Einladung vielleicht et-

was Kopfzerbrechen gemacht hat und die Befürchtung aufkommen ließ, nicht nur der Titel, sondern der Vortrag im Ganzen sei Lateinisch!

Wenn ich zurückdenke, so waren *zwei Gründe* für diesen Themenwechsel maßgebend:

– einmal die Tatsache, dass es für einen *Amateur* oder „*Arm chair philosopher*“ der *Fußnotenwissenschaft* oder *Marginalistik* wie mich nachgerade entmutigend ist, das inzwischen erreichte wissenschaftstheoretische Niveau der „*Marginalistik*“ und *Fußnotenlehre*, wie es deren eben zitiertes Jahrbuch repräsentativ vorstellt, selbst wohl nie *erreichen*, geschweige denn *überbieten* zu können.

So wird man (wie ich in diesem Fall) vielleicht dazu neigen – ähnlich dem Fuchs aus der Fabel, dem die Trauben zu hoch hingen –, die wissenschaftstheoretische „*Zentralität* der *Marginalistik*“ doch zu bezweifeln, um stattdessen zu behaupten, ein *Text* sei ein *Text* und ein *Paratext* eben ein *Paratext* und eine *Fußnote* eine *Fußnote*.⁹ Basta! Nichts anderes, und nichts weiteres.

– Auf der anderen Seite ist *von außen* etwas dazwischen gekommen; oder anders gewendet: Es ist zwischenzeitlich etwas *eingetreten*, was Gewicht genug hatte, mich von dem ersten Thema *abzubringen*.

Was war eingetreten? – Eine Erfahrung, die mit den *hochschulpolitischen Turbulenzen* (Plänen, Vorhaben, Offensiven, Reformen etc.) aus den letzten anderthalb bis zwei Jahren zu tun hat, denen um ein Haar auch der *Lehrstuhl*, den ich jetzt im 28. Jahr inne habe, zum *Opfer* gefallen wäre. Sie können sich wohl denken, dass dies alarmierend genug war, das Thema dieser Vorlesung zu ändern, dass diese Erfahrung dazu (im vollen Wortsinn) „*einschneidend*“ genug war. Aber es war nicht allein diese *persönliche Betroffenheit*, die nachdenklich machte und zur *Umorientierung* führte, sondern die gesamte Neuorientierung der Hochschulpolitik unter dem Titel „*HTO*“ (*High Tech Offensive*) der

bayerischen Landesregierung, die damit zusammenhängende *Neugewichtung* wissenschaftlichen Wissens und deren direkte Auswirkungen auf die *Ordnung der Studien* an den Universitäten.

Es trat das ein, was *Max Frisch* in seinem bekannten Roman „Stiller“ (von 1954) zum *Plott*, zum eigentlichen *Quellpunkt* seiner dort erzählten Geschichte gemacht hat und von ihm dort ungefähr so formuliert wurde: „Jemand macht eine Erfahrung; und jetzt sucht er die Geschichte dieser Erfahrung.“

Dem Satz von Max Frisch liegt ganz offensichtlich nicht nur eine zutreffende *Beobachtung*, sondern eine echte *philosophische Erkenntnis* zugrunde. Es ist in der Tat so, dass mit einer bloßen *Erfahrung*, mag sie auch noch so „*einschneidend*“ gewesen sein, *allein* nicht viel anzufangen ist, um daraus eine intersubjektiv interessierende und vermittelbare *Erkenntnis* zu gewinnen.

Dazu muss man sich erst einmal ihrer *Geschichte* versichern, damit aus der *Erfahrung* eine *Erkenntnis* von Relevanz und Tragweite werden kann. So auch in diesem Fall, von dem ich Ihnen im Folgenden ausführlich berichten will.

Um aber dieser Erfahrung auf ihre *Schliche*, d. h. auf ihre eigentliche, erklärende *Geschichte* kommen zu können, bedarf es der *Vermittlung* oder – wie *Goethe* es in einem seiner tiefstinnigsten Aufsätze zur *Wissenschaftslehre* bereits im Titel unnachahmlich präzise zum Ausdruck bringt – der „*bedeutenden Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort*“.¹⁰

Eine solche Vermittlung durch ein geistreiches Wort geschah auch in dem hier vorliegenden Fall: Denn eben rechtzeitig trat jene *lateinische Wendung*, die jetzt den *Titel* dieses Vortrags bildet, – als ein eher *zufälliger Fund* – auf den Plan und beanspruchte, im Zusammenhang mit der auslösenden Erfahrung, unterschiedene *Aufmerksamkeit* und versprach *Aufhellung*: „*De nostri temporis studiorum ratione*.“

Sie (die lateinische Wendung) stellte sich spontan ein, war auf einmal da; zuerst merkwürdigerweise lediglich als ein sprachliches *Lautgebilde*, noch ohne klaren und eindeutigen *Sinn* und sachlichen Bezug zur Aktualität.

Ich glaube (zumindest ist das meine persönliche Erfahrung), dass dies nicht eigentlich ungewöhnlich ist: dass sich zuerst ein wohlklingendes *Wort* einstellt und *überzeugt*, dem dann erst allmählich ein bedeutungsmäßig klarer *Sinn* und sachlicher *Bezug* zuwächst, der so nach und nach zum *Kristallisationspunkt* eines *gedanklichen*, vielleicht sogar *erkenntnismäßigen* Zusammenhangs von mehr oder weniger weitreichender Bedeutung wird. Mithin gilt hier in einem spezifischen Sinn: „Am Anfang war *ein Wort!*“

Im vorliegenden Fall trat das *Wort* und erst allmählich der aus dem Lateinischen sich erschließende *Sinn* auf und verhalf dazu, zwischen der kritischen *Gegenwartserfahrung* und ihrer *Geschichte* eine *Vermittlung* herzustellen, die ein angemessenes Verständnis der aktuellen Erfahrung auf den Weg zu bringen versprach.

Um diesen Zusammenhang verständlich zu machen, möchte ich Ihnen die *Ausgangs-Erfahrung* hinsichtlich ihrer besonderen *Qualität und Tragweite* noch einmal genauer charakterisieren.

Es war – bei Licht besehen – die *typische Erfahrung*, von der Politikwissenschaftler bei ihren Untersuchungen auszugehen pflegen: eine „*Unordnungserfahrung*“, bei der es sich sowohl um eine *strukturelle* als auch um eine *mentale Unordnung* („*mental disorder*“), gelegentlich aber auch um *beides zusammen* handeln kann.

Erst aufgrund einer solchen entweder (*einfachen* oder auch *doppelten*) *Unordnungserfahrung* beginnt ein Politikwissenschaftler in der Regel damit, sich über eine Sache tiefere Gedanken zu machen und gründlichere Fragen an sie zu stellen. Sonst eher nicht! Aber dann lässt ihn die Sache so rasch nicht wieder los; dann möchte er „*es*“ schon wissen, was es mit der erfahrenen *Unordnung* auf sich hat.

So nennt er sein eigentliches „Geschäft“ dann auch wohl (mit Eric Voegelins Worten¹¹) nachdrücklich „zeitkritische Ordnungsreflexion“. Man kann sicher sein, dass dieser zeitkritischen Ordnungsreflexion stets eine solche (einfache oder doppelte) „Unordnungserfahrung“ zugrunde liegt, die ihn gepackt hat und für eine Weile nicht loslässt und die er zu bewältigen versucht. Diese Grundhaltung ist für die Politikwissenschaft ziemlich typisch.

Dass dies aber gar kein so ungewöhnlicher und auffallender und auch kein speziell politologischer *Habitus* ist, das wusste schon der Augsburger Bertolt Brecht, als er in seinen „Flüchtlingsgesprächen“, die er im finnischen Exil zu Anfang der 40er Jahre schrieb, nachdrücklich feststellte: dass die *Menschen* überhaupt normalerweise *nicht gern denken*, zumindest *nicht freiwillig*, sondern nur dann, wenn *eine Not* sie dazu bringt oder zwingt. Brecht kannte sich ganz offensichtlich – wohl nicht nur aus Selbstbeobachtung – aus.¹²

Und was könnte mehr zum Denken bringen oder gar *zwingen* als die konkrete Erfahrung existentieller oder mentaler *Unordnung*, deren man sich ausgesetzt sieht und deren *Not* es zu *wenden* gilt: im Denken wie im Tun, in Theorie und Praxis. Brecht nannte dieses Denken dann entsprechend „*eingreifendes Denken*“; ein Denken, das zwischen *Erfahrung* und *Praxis* vermittelt und auf solche Weise die Praxis leitet.

Um jetzt endlich wieder auf den vorliegenden Fall zurückzukommen: Es handelt sich bei der die nachfolgenden Überlegungen auslösenden *Erfahrung* durchaus um eine zunächst *mentale Unordnungserfahrung*, die aber die deutliche Gefahr in sich birgt, durch ihre Impulse und Anweisungen an die Praxis zu einer praktischen und *strukturellen Unordnung* hinzuführen. Zwar scheint diese Gefahr augenblicklich nicht mehr so brisant zu sein wie zunächst, ihre *Auswirkungen* sind indes noch keineswegs gebannt. Eher im Gegenteil: wenn man die aktuellen Zeichen richtig deutet, so droht den Universitäten bald *neues Ungemach* – diesmal nicht aus *München*, sondern aus *Berlin* durch die Neufassung des Hochschulrechts.

Ich glaube, in einer solchen Situation hilft es weiter, sich im Nachdenken über diese Erfahrung der lateinischen Wendung „*De Nostri Temporis Studiorum Ratione*“ anzuvertrauen und mit ihrer Hilfe zunächst einmal die *Geschichte* dieser Erfahrung zu rekonstruieren, um danach – mit diesem *geschichtlichen Wissen* ausgestattet – ihre *Aktualität* angemessener bedenken und ihre *Problematik* auch besser bezeichnen und bearbeiten, vielleicht sogar Wege aus dieser Gefährdung heraus aufweisen zu können.

I: „DE NOSTRI TEMPORIS STUDIORUM RATIONE“

Damit kann ich jetzt zum eigentlichen Thema übergehen: Entsprechend den vorbereitenden Überlegungen ist der folgende Hauptteil in *zwei* größeren *Schritten* zu entwickeln, die sich ganz natürlich aus der *doppelten Lesart* der im Titel enthaltenen *Zeitbestimmung* „*Nostri temporis*“ folgern lassen:

– „*Nostrum Tempus*“: das verweist zuerst einmal auf *Vergangenheit* und *Geschichte*: genauer: auf den *historischen Ort*, an dem der Titel ursprünglich entstand, konkret: wo ein historisch noch näher auszumachender Autor diesen Titel auf *seine damalige Zeit* bezogen erstmals formuliert hat, um damit seine eigene *Lage* zu beschreiben und daraus Folgerungen für Wissenschaft und Ordnung der Studien zu ziehen.

– „*Nostrum Tempus*“: das verweist aber zugleich ebenso deutlich auf *unsere eigene Gegenwart*, auf die wir diese Zeitbestimmung konkret und aktuell bezogen verstehen wollen und um deren Erfassung und Deutung unter einer speziellen, aber mir persönlich wichtigen Hinsicht es in der Hauptsache gehen soll.

– „*Nostrum Tempus*“: das schlägt mithin eine *geistige Brücke* zwischen Vergangenheit und Gegenwart, eine Brücke, die man – und das finde ich besonders *attraktiv* und wichtig – sowohl in die *eine* als auch in die *andere* Richtung begehen kann. Das wollen wir auch tun – zur *wechselseitigen Erhellung*, besonders aber zur *Einsicht* in unsere eigene Situation.

Ich hatte bereits angedeutet, dass mir beim ersten Hören der lateinischen Wendung noch gar nicht recht klar war, in welche Vergangenheit sie mich auf dieser *archäologischen Entdeckungsreise* und Suche nach der *Geschichte* meiner Erfahrung führen würde. Doch dies wahrte nicht lange; denn bald stellte sich die *Erinnerung* an einen gleichlautenden *Buchtitel* und danach auch an den *Autor* dieses Buches ein.

Vielleicht haben Sie schon längst erkannt, dass der Titel des Vortrags – ein *Zitat* ist. Deswegen auch die Anführungszeichen! Man spricht heute in der Textforschung indes kaum mehr von *Zitieren* und *Zitaten*, sondern schlicht – von *Intertextualität*. Unser zitierter Titel bzw. unser Titelzitat ist so ein Beispiel von zwischen Vergangenheit und Gegenwart korrespondierender Intertextualität.

Kurzum: Es handelte sich bei der Formel „*De nostri temporis studiorum ratione*“ um den Titel einer kleinen Schrift des aus Neapel stammenden italienischen Gelehrten *Giambattista Vico*, der von 1668 bis 1744 zumeist in Neapel gelebt hat und auch dort gestorben ist und dessen Hauptwerk den barocken Titel „*Principi di una Scienza nuova dintorno alla natura delle nazioni*“ („Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker“) trägt; der längst gängige *Kurztitel* dieses Werkes lautet: „*La Scienza Nuova*“; diese „*Neue Wissenschaft*“ erschien in drei sich fortlaufend verändernden und erweiternden Ausgaben: 1725; 1730 und schließlich im Todesjahr des Autors 1744 in einer letzten Fassung. Mit diesem sehr umfangreichen und weitläufigen *kultur- und geschichtsphilosophischen Werk*, das eine moderne säkulare Kulturtheorie enthält und großen Einfluss auf die Kultur- und geschichtstheorien des 19. und 20. Jahrhunderts ausgeübt hat, werden wir uns hier allerdings nicht zu beschäftigen haben.¹³

Denn dieser *Giambattista Vico*, seit 1699 Inhaber eines *Rhetorik-Lehrstuhls* an der Königlichen Universität von Neapel, hatte in diesem Amt die jährlich wiederkehrende Pflicht, zum Beginn des Studienjahres eine „*orazione inaugurale*“, also eine *Inauguralrede* (natürlich auf Latein) zu halten; er übte diese Pflicht über Jahre und Jahrzehnte geduldig aus und benutzte meist die Gelegen-

heit dazu, einzelne Motive seines eigenen philosophischen Denkens der Öffentlichkeit – gewissermaßen als *Contrebande* (als Schmuggelgut) – vorzutragen. Von sieben dieser Reden ist in *Vicos Autobiographie* die Rede, sechs davon sind posthum im 19. Jahrhundert veröffentlicht worden und heute noch bekannt.

Lediglich die Inaugural-Rede auf das Jahr 1708 wurde als einzige bereits zu *Vicos Lebzeiten* (1709) als seine *erste* Publikation überhaupt gedruckt; sie trägt unseren Titel: „*De Nostri Temporis Studiorum Ratione*.“ Das ist der Text, auf den wir uns hier näher einlassen wollen.

Der Titel wurde seit dem 19. Jahrhundert mehrfach verschieden ins Deutsche übersetzt. Mal heißt es: „*Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*“, mal heißt es: „*Von der Methode der Studien in unserer Zeit*“.

Wir werden sehen, dass *beide Übersetzungen* vielleicht nicht so ganz glücklich und zufriedenstellend sind. Daher wird hier eine verbesserte *Fassung* vorgeschlagen: „*Über die vernünftige Ordnung der Studien*“. Der Rückbezug unserer Vorlesung auf diese Schrift *Vicos* ist allerdings – wie wir gleich sehen werden – nicht allein durch den *Titel* motiviert, der eher den *Anlass* gegeben hat.

Für unser Vorhaben wichtiger ist vielmehr die Feststellung, dass zwischen *Vicos Schrift* und *unserem Vortrag* nicht nur eine *Übereinstimmung* im *Titel*, sondern vor allem auch eine erstaunlich weitgehende *Entsprechung* in der *Sache*, in der sie auslösenden *Situation* und in der *Intention* des Autors gegeben ist, d. h. dass *Vicos Schrift* eine durchaus *analoge wissenschaftsgeschichtliche Erfahrung* und *Konstellation* reflektiert wie unsere *aktuelle*, dass sich daher beide nach dem Verfahren „*wiederholter Spiegelungen*“ (wie Goethe dies nennt) *wechselseitig* erhellen und erklären können.

Das zu zeigen, ist unser Anliegen im Folgenden, weswegen jetzt zunächst auf *Vicos Erfahrungsanlass* und *Erkenntnisabsicht* in seiner Schrift „*De nostri temporis studiorum ratione*“ von 1708 eingegangen werden soll.

Um diesen Text aus den zeit- und bildungsgeschichtlichen Bedingungen ihrer Entstehung angemessen verstehen zu können, wird man (wenigstens knapp) auf die *Universitäts- und Studiensituation* im Neapel um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert eingehen müssen. Dies ist umso leichter, als Vico selbst in seiner „*Autobiographie*“ (1725)¹⁴ eine ziemlich genaue und „*dichte Beschreibung*“ derselben geboten hat, auf die wir uns stützen können.

Bemerkenswert ist, dass um diese Zeit Neapel (noch) eine „*Kulturmetropole europäischen Rangs*“ war, die „aufgeschlossen für die geistigen Auseinandersetzungen der Zeit“ war¹⁵, an denen sie zwar nicht unbedingt *initiativ* und *führend*, sondern vielmehr eher *rezeptiv* teilnahm. Im Kontext der in Italien entstehenden früh-aufklärerischen Akademien war hier in Neapel bereits 1682 eine „*Accademia degli Investiganti*“ (Akademie der Forscher) gegründet worden, zu der Vico lockere Beziehungen unterhielt.

In dieser Stadt war Vico 1668 als Sohn eines kleinen und armen Buchhändlers in äußerst bescheidenen Verhältnissen geboren worden. Sein (frühes) Leben war nicht gerade von *Glück* gesegnet. Eher im Gegenteil: So berichtet er z. B. in seiner „*Autobiographie*“ davon, dass er im Alter von sieben Jahren kopfüber von der Höhe einer Treppe auf den Boden stürzte und wohl fünf Stunden bewegungslos und ohne Besinnung liegen blieb. Die erlittene schwere Schädelfraktur ließ den Arzt befürchten, dass der kleine Giambattista entweder daran *sterben* oder gar zeitlebens *blödsinnig* bleiben müsse. Beides trat gottlob nicht ein; dagegen zeigte sich nach der Genesung von dem Unfall, dass Giambattista seitdem *melancholisch* und *reizbarer Natur* blieb, „wie es“ – so fügt er mit einem gewissen Stolz hinzu – „ja bei *geistvollen Menschen* sein muss, auf dass sie infolge ihrer Begabung in scharfsinnigen Einfällen aufleuchtet wie ein *Blitz*, wegen ihres tiefen Nachdenkens aber keinen Genuss an Spitzfindigkeiten und Falschheiten finden“.¹⁶

Vico ist also buchstäblich gefährlich „auf den Kopf gefallen“, ohne indes deswegen im übertragenen Sinn „auf den Kopf gefal-

len zu sein“; vielmehr gelingt es ihm irgendwie sein philosophisches *Ingenium* auf eben diesen Sturz zurückzuführen und sich mit ihm zu versöhnen.

Schon früh wandte sich Vico der noch stark von der katholischen Gegenreformation bestimmten und in der Tradition der spanischen *Scholastik* stehenden *Philosophie (Logik und Metaphysik)* zu, die damals in Neapel noch blühte. Bald fand er dann aber „mehr als an allen anderen Philosophien Geschmack“ an *Platon*, den er gründlich studierte.

Gleichzeitig studierte er – in beruflicher Absicht auf nachdrücklichen Wunsch des Vaters, der ihm eine bessere Karriere als *Anwalt* eröffnen wollte, – *Jurisprudenz*, die er bald mit seinen aus Neigung weiter betriebenen *Philosophie-Studien* zu verbinden wusste. Schließlich fand Vico über das Studium des *Rechts* und der *Rechtsgeschichte* auch noch Zugang zur allgemeinen *Welt- und Kulturgeschichte*, die für sein weiteres Leben zum *dritten* entscheidenden Pfeiler seiner geistigen Existenz wurde.

Im Ganzen waren seine Studien wenig systematisch; er hatte auch keine bedeutenden Lehrer, war vielmehr eher ein *Autodidakt*, der sich selbständig ein breites philosophisches und wissenschaftliches Wissen auf verschiedenen Gebieten entsprechend den in Neapel gebotenen Möglichkeiten aneignete und ausbaute.

Durch einen der wenigen Glücksfälle in seinem Leben wird er – noch in jungen Jahren – *Privatlehrer* bei einer befreundeten Adelsfamilie auf dem Lande, wo er in den reichlichen Mußestunden Gelegenheit zur umfassenden und gründlichen *Lektüre* der gesamten *klassischen* Literatur (sowohl der Dichter als auch der Philosophen und Geschichtsschreiber) und zum intensiven Studium vieler *Renaissance-Autoren* bekommt. Er wird hier aber auch mit den wichtigsten Denkipulsen seiner eigenen Zeit bekannt; u. a. auch mit den Schriften von *Descartes*, *Francis Bacon* und *Galileo Galilei* und ihn zu einem damals verbreiteten und durchaus positiv geschätzten philosophischen *Eklektizismus* finden ließen.

In diesen Kontext treten auch die *ethischen* (und politischen) Schriften des *Aristoteles* ebenso in seinen Gesichtskreis wie *Geometrie* und *Mathematik*. In der „*Autobiographie*“ lesen wir: „Dem *Geist Vicos* (Vico schreibt von sich hier stets in der *dritten Person!*) machte es Freude, in den entlegensten Erscheinungen *Zusammenhänge zu finden*, welche sie in irgendeinem gemeinsamen Bereich miteinander *verknüpfen*.“

„*Finden*“ und „*Verknüpfen*“ von alten und neuen Wissensbeständen wird zum lebenslangen eigentümlichen Verfahren eines in *Rhetorik* und *Geometrie* gleichermaßen geschulten, eklektisch verfahrenen Denkers. *Rhetorik* und *Geometrie* werden auch die beiden grundlegenden *Konstruktionswissenschaften* des Philosophen und Kulturwissenschaftlers G. Vico, auf denen er sein kulturgeschichtliches Hauptwerk aufbauen wird, das ihn über lange Jahre bis zu seinem Tode anhaltend beschäftigt.

Indes: Als er 1695 nach Neapel zurückkommt, hat sich die geistige und wissenschaftliche Situation in *Stadt* und *Universität* grundlegend verändert: Während seiner mehrjährigen Abwesenheit hatte sich der *Cartesianismus*, also die Lehre des französischen Philosophen *René Descartes*, auch in Neapel durchgesetzt und beherrschte jetzt eindeutig die geistige Welt der Stadt und der Universität; die traditionelle (scholastische) *Metaphysik* hatte dagegen ihre beherrschende Stellung und Geltung sowie ihren praktischen Einfluss *verloren* und sich zurückziehen müssen.

Das war für Vico, der sich hauptsächlich der alten Denkweise verpflichtet fühlte – und der sie in seinen autodidaktischen Studien inzwischen noch wesentlich erweitert und vertieft hatte – eine schwerwiegende *neue Erfahrung*, mit der er sich auseinanderzusetzen hatte. Denn (so heißt es in der „*Autobiographie*“): „Man sagte damals von einem „großen Philosophen“, den man loben wollte: „dieser versteht die *Meditationen des Descartes*“, d. h. dieser Mann war auf der *Höhe der Zeit*, weil er die modernste und stärkste Philosophie dieser Zeit beherrschte und entsprechend vertrat.

Damit konnte Vico – trotz gründlicher Kenntnisnahme derselben – natürlich (noch) nicht dienen, und dafür gerät er prompt in eine philosophische *Isolation*, in der er auch dann noch „*ganz unbekannt*“ blieb, als er 1725 erstmals mit seinem Hauptwerk „*La Scienza Nuova*“ an die philosophische Öffentlichkeit getreten war, die ihn aber *mit keinem Blick und Wort* beachtete. In einem *privaten Brief* beklagt Vico sich damals fast larmoyant über seine desolate Situation: „In dieser Stadt glaube ich, mein Werk *in die Wüste* geschickt zu haben. Ich *fliehe* alle belebten Orte, um denen nicht zu begegnen, welchen ich es geschickt habe. Wenn dies aber notwendig einmal geschieht, dann grüße ich nur flüchtig. Bei dieser Gelegenheit gibt mir niemand auch nur ein *Zeichen*, dass er es (sein Buch) erhalten hat – und dadurch bestätigen mir alle, dass ich es *in die Wüste* geschickt habe“.¹⁷

Trotzdem aber gelingt es ihm – natürlich mit Protektion – 1699 auf den *Lehrstuhl für Rhetorik* an der Universität von Neapel berufen zu werden, auf eine ziemlich schlecht bezahlte Stelle zwar, die ihm aber trotzdem ermöglicht, zu heiraten und eine Familie zu gründen: Er heiratet (die Analphabetin) *Teresa Catarina Destito*, mit der er acht Kinder hatte. Die bescheidene akademische Position sowie die Familienverhältnisse machten es ihm trotz allem möglich, seine philosophisch-historischen Studien kontinuierlich fortzusetzen – zuhause trotz der wachsenden Kinderschar. „Der Lärm seiner Kinder hatte ihn umgeben, während er nachdachte. Er ist überhaupt gewöhnt, unter solchen Umständen zu lesen, zu schreiben oder nachzudenken“¹⁸.

Als Inhaber dieses Rhetorik-Lehrstuhls hatte er jährlich – wie oben bereits erwähnt – eine *Inaugural-Rede* zu halten; 1708 setzte er sich in einer dieser Reden unter dem Titel „*De nostri temporis studiorum ratione*“ umfassend und gründlich mit der durch den *Einbruch* von Descartes' Philosophie eingetretenen grundlegend veränderten Wissenschafts- und Studiensituation in Neapel und mit dem Konflikt zwischen der *neuen und der alten Ordnung der Studien (rationes studiorum)* auseinander, mit der er sich dort konfrontiert und von der er sich herausgefordert sieht.

Dies ist *exakt der Punkt*, der uns hier interessiert und daher noch etwas präziser ausgeführt werden soll, vor allem was die *Stellungnahme* Vicos zu dieser prekären Situation betrifft.

Dies auch deswegen, weil man in vielen älteren und neueren Interpretationen zu Vico lesen kann, es sei ihm (Vico) in diesem *philosophischen Konflikt* primär darum gegangen, *gegen* die damals siegreiche Philosophie und Wissenschaftstheorie des *Descartes*, wie sie vor allem im „*Discours de la Méthode*“, in den „*Regulae ad directionem ingenii*“ sowie in den „*Meditationes de prima philosophia*“ expliziert und verbreitet worden waren, anzutreten und ihr eine historisch-geisteswissenschaftliche *Alternative* *kontrastiv* entgegenzustellen. So etwa noch *Ernst Cassirer* in seinem Werk „*Die Philosophie der Aufklärung*“ (1932), in der es heißt, Vicos Hauptwerk sei ... „im *bewussten Gegensatz* zu *Descartes* konzipiert und zur *Verdrängung* des Rationalismus aus der Geschichte bestimmt“¹⁹ gewesen. Das trifft jedoch so *nicht* zu.

Neuere Deutungen von Vicos philosophischen Intentionen wie z. B. die von *St. Otto*²⁰ und *A. Thumfar*²¹, aber auch *V. Höhle*²² haben demgegenüber überzeugend nachweisen können, dass es Vico nicht um *Verdrängung* oder um *Überwindung*, vielmehr um eine *Versöhnung* und *Ausgleich* zwischen *Rationalität* und *Imagination* oder *Phantasie* und *Common Sense* als den menschlichen *Erkenntnisquellen* gegangen sei. Bezeichnend dafür ist, dass Vico in seiner vernünftigen *Ordnung der Studien* als leitendes Instrument der Erkenntnis nicht die strenge *Ratio* des *Descartes*, sondern den „*sensu commune*“, den *gesunden Menschenverstand*, einführt, also ein Erkenntnisvermögen, das allem Menschen in allen Nationen von Natur und zu allen Zeiten gegeben ist.

Dass diese moderne Interpretationsrichtung zutreffend argumentiert, dafür zeugen bereits die maßgeblichen klassischen *Gewährleute*, die Vico immer wieder selbst anführt und auf die er sich dauernd und lebhaft bezieht: der Metaphysiker *Platon*, der Historiker *Tacitus* und der Wissenschaftstheoretiker *Francis Bacon*, die ihm zumal in ihrer *Verbindung* und *Einheit* von Metaphysik, Geschichte und Wissenschaft die *Einseitigkeit* und *Begrenztheit*

der cartesianischen *Ratio* und *Methode* erkennen, kritisieren und überwinden lassen.

Diese wissenschaftstheoretische Argumentationsbemühungen Vicos *zentrieren* und *verdichten* sich aufs Intensivste in eben der *Inauguralrede* auf das Jahr 1708 mit dem nun schon geläufigen Titel „*De nostri temporis studiorum ratione*“²³, der wir uns deswegen für einen Moment noch etwas genauer zuwenden wollen.

Diese Schrift besteht im Ganzen aus fünfzehn ungleich langen Abschnitten, die mit einer „*Dissertationis constitutio*“, der *Begründung der Thematik* der Abhandlung, anhebt.

Vico macht gleich am Beginn klar, worum es ihm geht: „Ich vergleiche hier nicht unsere *Wissenschaften (scientiae)* und *Künste (artes)* mit denen der Alten, sondern ich frage, inwiefern unsere *vernünftige Ordnung der Studien (ratio studiorum)* die der Alten übertrifft, inwiefern sie von ihr übertroffen wird, und was geschehen kann, damit sie nicht mehr von ihr übertroffen wird“ (S. 15/17).

Noch einfacher und deutlicher: „Welche Art der Studien ist richtiger und besser, die unsere oder die der Alten?“ (S. 15)

Der erste Augenschein spricht *für* die *heutige* (moderne) Art der Studien. Seine Darlegungen führen zuerst zu der Einsicht, dass „ohne jeden Zweifel ... die Art und Weise *unserer* Studien gegenüber der des *Altertums* als die *richtigere* und *bessere* erscheinen“ (S. 19).

Diese Überlegenheit wird im 2. Abschnitt an vielen aktuellen Beispielen vorgeführt und belegt.

Dann geht Vico zur *kritischen Prüfung* dieses augenscheinlichen positiven Eindrucks über: „Diese *Werte* unserer Studienart unterziehen wir nun einer Prüfung und wollen sehen, ob ihnen irgendwelche *Vorzüge abgehen*, die die alten besaßen, oder *Nachteile* *begemischt* sind, von denen jene frei waren“ (S. 25).

Dies geschieht im 3. Abschnitt, wobei sich für Vico bald herausstellt, dass eben in dem *Vorzug* der neueren Studienart, in der *Erkenntniskritik*, wie sie *Descartes* etwa in seinen „*Regulae ad directionem ingenii*“ eingeführt hatte, *zugleich* ein bedenklicher *Nachteil* verborgen liegt; *Gewinn* und *Verlust* liegen also *eng* beieinander:

„Was die Rüstzeuge der Wissenschaften betrifft, so beginnen wir heute die Studien mit der *Erkenntniskritik*, die, um ihre erste Wahrheit nicht nur vom Falschen, sondern auch vom bloßen Verdacht des Falschen freizuhalten, alle sekundäre Wahrheit, sowie alles Wahrscheinliche genau so wie das Falsche aus dem Denken entfernt wissen will“ (S. 27).

Die *negativen* Folgen davon sind bemerkenswert: „Das ist nicht *unbedenklich* (fährt Vico fort); denn bei den jungen Leuten ist so früh wie möglich der *natürliche Allgemeinsinn (sensus communis)* auszubilden, damit sie nicht im *Leben*, wenn sie völlig erwachsen sind, auf *Absonderlichkeiten* und *Torheiten* verfallen.“

Und dann folgt eine für Vicos „*Ordnung der Studien*“ besonders wichtiger Hinweis: „So wie aber die Wissenschaft aus dem *Wahren*, der *Irrtum* aus dem *Falschen* entspringt, so erwächst aus dem *Wahrscheinlichen* der *natürliche Allgemeinsinn (Sensus Communis)*. Denn das *Wahrscheinliche* steht gewissermaßen zwischen dem *Wahren* und dem *Falschen*, insofern es nämlich meistens wahr, nur ganz selten falsch ist.“

Auf diesen „*Sensus Communis*“ als Erkenntnisquelle kommt es für die (Alltags-)Praxis besonders an. Denn sonst ist zu befürchten, „dass unsere kritische Wissenschaft ihn *erstickt*. Zu dem ist der *natürliche Allgemeinsinn* die *Norm* aller *praktischen Klugheit* und damit auch der *Beredsamkeit*“ (S. 27).

Die kritische Wissenschaft, wie *Descartes* sie favorisiert, gefährdet also die *Rhetorik* wie auch die *Phantasie* und das *Gedächtnis* und auch die *Topik*, in dem sie den „*Sensus Communis*“ in seiner Bedeutung und Leistung disqualifiziert.

Topik und *Sensus Communis* dienen in der praktischen Argumentation (und deren Lehre) dem Auffinden der allgemeinen *Beweisgründe*, die früher da sein sollten, als das *Urteil* über ihre Wahrheit, die Lehre der *Topik* muss so früher sein als die der *Kritik*. So bereits die Lehre des Aristoteles.

Die moderne Wissenschaftstheorie *irre*, wenn sie annimmt, die *Topik* habe *keinen Nutzen mehr*; sie sagt, wenn die Menschen nur einmal geschulte (Erkenntnis-) *Kritiker* sind, dann braucht man sie nur über die Sache in Kenntnis zu setzen, und sie werden finden, was an ihr Wahres ist;“ (S. 29/31).

Dem *widerspricht Vico entschieden* und tritt für den *Sensus Communis* als Erkenntnisquelle ebenso ein wie für die praktisch orientierten Disziplinen der *Redekunst* und der *Topik*.

Indem Vico sich so nachdrücklich für den (praktischen) Wert des „*Sensus Communis*“ argumentativ einsetzt, schließt er sich (wieder) an die *Wissenschafts- und Studienauffassung des älteren Humanismus* (des 16. Jh.) an, deren maßgebliche Autoren und Werke er ja während seiner Hauslehrer-Tätigkeit autodidaktisch mit Eifer umfassend studiert und rezipiert hatte.

In der Tat ist – wie auch *Hans Georg Gadamer* in „*Wahrheit und Methode*“ ausführt – die humanistische *Studien- und Bildungskonzeption*, wie sie dann über die jesuitische Pädagogik dem 17. Jh. (und auch Vico) vermittelt worden ist (der Ausdruck „*Ratio studiorum*“ stammt ja aus dieser *Jesuiten-Tradition*) von der Idee des „*Sensus Communis*“ geprägt.²⁴

Der amerikanische Wissenschaftsforscher *Stephen Toulmin* hat diese humanistische Grundeinstellung zum „*Sensus Communis*“ und zur lebenspraktischen *Toleranz* treffend als „*freundliche Vernünftigkeit*“ bezeichnet.²⁵

Diese galt für die Wissenschaftssituation des frühen 16. Jh.; d. h. im Wesentlichen für die Zeit noch *vor* der *Auflösung* der religiösen Einheit in Europa durch *Reformation* und *Kirchenspaltung* und Konfessionskonflikte.

Dass sich indes – knapp 100 Jahre später im 17. Jh. – René Descartes gezwungen sah, von dieser ebenso menschenfreundlichen wie toleranten Wissenschaftskonzeption abzugehen, um sich für seine *rigide* und *strikte* Erkenntnistheorie „*more geometrico*“, den *Cartesianismus* zu entscheiden, hat seinen *wissenschafts-* und vor allem seinem *sozialgeschichtlichen Grund* darin, dass das humanistische Paradigma „*freundlicher Vernünftigkeit*“ in den theologischen Auseinandersetzungen des Konfessionszeitalters unwiederbringlich untergegangen und verloren ist.

So wie sich in der *Politik* in der gleichen Epoche durch die Konzepte von „*Staatssouveränität*“ und „*Staatsräson*“ (*Ratio Status*) der moderne *Staat* emanzipierte und als Staat fortan einer eigenen, machtorientierten Rationalität folgte, so emanzipierte sich auch die von Descartes auf strenge *Rationalität* ausgerichtete Wissenschafts- und Erkenntnistheorie von der traditionellen Denktradition. So entsteht im 17. Jh. in auffälliger *Analogie* staatlicher Absolutismus und rationale Wissenschaftstheorie gleichzeitig aus derselben geschichtlichen Situation.

Zu Beginn des 18. Jh. schlägt nun *Vico* – unter erneut grundlegend veränderten Rahmenbedingungen – wieder eine *Brücke* zu den „*Alten*“, spricht: zum *humanistischen Verständnis* der „*vernünftigen Ordnung der Studien*“ in kritischer Distanzierung von Descartes neuem Wissenschaftsparadigma.

Auf den *ersten* Blick also sieht diese *Vicosche* Argumentation wie eine *Neuaufgabe* der alten Kontroverse zwischen den „*Antiqui*“ und den „*Moderni*“, der „*Querelle des Anciens et des Modernes*“ aus. Sie hat auch sowohl in der *Motivation* als auch in der *argumentativen Vorgehensweise* vieles davon übernommen und mit ihr gemeinsam.

Nicht indes in der *Zielsetzung*, wie das in der älteren *Vico-Literatur* immer wieder behauptet wird. *Vico* geht es keineswegs um die Betonung und Herausarbeitung eines *unversöhnlichen Gegensatzes*, sondern um *Ergänzung, Ausgleich* und *Verbindung*, ja letztlich um *Integration* zwischen den beiden Konzepten der *Ratio stu-*

diorum, da sie sich so ergänzen und wechselseitig in ihrer Anwendung und Leistung fördern und steigern können.

Das ist *wichtig* – gerade auch für unser weiteres Vorgehen: Entsprechend möchte ich das *Ergebnis* der *Vicoschen* Reflexionen in „*De Nostris temporis studiorum ratione*“ so zusammenfassen: „Die vernünftige *Ordnung der Studien* beruht auf einer vernünftigen *Ordnung der Wissen* (Plural!), der *verschiedenen Formen der Wissen*, die eine *Ausschließlichkeit* der Dominanz und Geltung einer Wissensform (auch der *Descarteschen*) nicht zulässt.“

Oder anders gewendet: In dieser *vernünftigen Ordnung der Wissen* liegt die *eigentliche* Bedingung der *Möglichkeit einer vernünftigen Ordnung der Studien* an den Universitäten.

Das hat *Vico* in seiner Schrift – vornehmlich gegen den einseitigen Anspruch des *Descartes* – herausgearbeitet. Wie sehr ihn diese Gedanken beschäftigt haben, lässt die „*Autobiographie*“ an vielen Stellen offenbar werden; hier nur ein Beleg dafür: Er setzt sich damit auseinander, „wie *Descartes* schlauerweise über die Methode seiner Studien *gefabelt* hat, um lediglich die *Philosophie* und die *Mathematik* zu erheben, alle anderen Bestrebungen aber, welche die göttliche und menschliche *Gelehrsamkeit* ausmachen, *herabzusetzen*; [demgegenüber] soll mit der Unbefangenheit, die des Historikers Pflicht ist, genau und schlicht *die Reihenfolge aller Studien Vicos* erzählt werden, damit man die *eigentliche* und natürlichen *Ursachen* erkenne, die ihn als *gelehrten Schriftsteller* so und nicht anders werden ließen“ (S. 11).

Soweit die Selbsteinschätzung seiner wissenschaftstheoretischen Leistung und deren Bedeutung für die vernünftige Ordnung der Studien durch *Vico* in seiner Epoche.

II: DIE AKTUALITÄT DER VERNÜNFTIGEN ORDNUNG DER STUDIEN

Diese Botschaft Vicos galt natürlich zunächst seiner eigenen Zeit und der damaligen Ordnung der Studien.

Wir wissen – nicht zuletzt aus seiner „Autobiographie“ –, dass diese Zeit kaum auf ihn und seine Vorschläge hörte. So „lebte Vico nicht nur wie ein *Fremder* in seinem Vaterlande, sondern blieb sogar *ganz unbekannt*“ (S. 48) heißt es dort.

Auch die spätere *Rezeption* seiner Schriften, vor allem der „*Scienza Nuova*“, seines Hauptwerkes, stand – bis ins 19. Jh. – unter keinem guten Stern. Doch das braucht uns für den *zweiten Teil* des Vortrags nicht weiter zu interessieren.

Wir versuchen jetzt – wie angekündigt – mit seiner gewonnenen Botschaft von seiner Zeit des 18. Jh. her die *Brücke* zur unserer eigenen *Gegenwart* und *Aktualität* des 20. und 21. Jh. zu schlagen und zu beschreiten.

Seine Botschaft lautet: in *negativer* Fassung zunächst: „dass die vernünftige Ordnung der Studien, um die es *ihm wie uns* geht, nicht unter der *Hegemonie einer* einzigen Form des wissenschaftlichen oder philosophischen Wissens gewonnen werden und bestehen kann.“

Positiv gewendet heißt das: „dass eine vernünftige Ordnung der Studien nur auf einer vernünftigen Ordnung (und Zuordnung) der verschiedenen Formen des Wissens begründet und aufgebaut werden kann und stets diese *Pluralität* der Wissensformen voraussetzt.“

Eine vernünftige Ordnung der *Formen des Wissens*, die die *Ordnung der Studien* zu fundieren vermag, – auch diese wichtige Einsicht ist aus Vicos Werk, jetzt vor allem aus seinem *Hauptwerk* „*La Scienza Nuova*“ zu gewinnen – kann allein auf den umfassend integrierten Erkenntnissen und *breiten Wissensbeständen einer historischen Kulturanthropologie* gesichert werden. Das war Vicos Position gegenüber Descartes gewesen.

Betreten wir mit dieser „*Botschaft*“ jetzt die *Brücke* zur aktuellen Gegenwart und ihrer *Problematik* einer vernünftigen Ordnung der Studien heute:

Die alte, vorhin erwähnte Kontroverse zwischen den „*Antiqui*“ und den „*Moderni*“ hat im 20. Jh. unter dem Titel „*Der Streit zwischen den zwei Kulturen*“ eine bemerkenswerte Neuauflage gefunden. Ausgelöst wurde dieser Streit durch *Charles P. Snow*, der 1959 in Cambridge eine Vorlesung über die *Differenz* bzw. *Unvereinbarkeit* von „*literarischer und naturwissenschaftlicher Intelligenz*“ hielt. Er kam dabei zu dem Facit, dass „*diese Aufspaltung in zwei Pole, ... ein reiner Verlust für uns alle, für uns als Volk und Gesellschaft, ein Verlust in geistiger Hinsicht*“ sei (S. 18). Diese These blieb nicht lange unwidersprochen – so z. B. durch *Frank R. Leavis*; damit erst brach die *Kontroverse* voll aus; sie fand in den Jahren danach – mit Bezug auf *Geistes- und Naturwissenschaften* und ihr *Verhältnis zueinander* – viele Fortsetzungen bis zum heutigen Tage.

Wenn ich recht sehe, ist sie (die Kontroverse) in jüngster Zeit im Kontext der *öffentlichen Diskussion* über „*Wissens- und Informationsgesellschaft*“ in ein *neues Stadium* getreten, hat dadurch sogar eine nicht unwesentliche *Verschärfung* erfahren, insofern mit diesen Begriffen und entsprechenden wissenschaftspolitischen Strategien wie „*HTO*“ (High Tech Offensive) von Seiten der *Politik* maßgeblich und entscheidend in diesem Streit Partei ergriffen wurde: durch politische Entscheidungen und *Prioritätssetzungen*, bei denen *externe* (sozioökonomische und politische) Gesichtspunkte und Kriterien deutlich dominieren und die auf un-absehbare Zeit nachhaltige wissenschafts- und hochschulpolitische Konsequenzen zeitigen werden.

Es versteht sich, dass auf diese Weise auch die Frage nach einer „*vernünftigen Ordnung der Studien*“ massiv tangiert wird, indem sie jetzt weitgehend von *externen Effizienz- und Funktionsgesichtspunkten* überwiegend *betriebswirtschaftlicher Nützlichkeitskalküle* ausgeht und durch entsprechende finanzielle Förderungssysteme selektiv determiniert wird.

Hier scheint der *Ansatzpunkt* für die Vicosche *Botschaft* in unserer Gegenwart zu liegen, dass die „vernünftige *Ordnung der Studien*“ von der *Einsicht in die vernünftige Ordnung der Wissen* bestimmt zu sein hat. Dies für die Aktualität aufzuweisen, darum geht es im Folgenden noch!

Dazu soll vorab die *aktuelle Situation* noch etwas deutlicher beleuchtet werden: Nach meiner persönlichen Wahrnehmung handelt es sich dabei um eine problematische *Situation* hinsichtlich der Ordnung der Studien, hervorgerufen durch eine der wahren *Natur der Sache* unangemessene Rede von der modernen „*Wissens- und Informationsgesellschaft*“, die ja den Eindruck erwecken will, die *Wissensgesellschaft* sei eine Erfindung der allerjüngsten Zeit. Dies trifft nun grundsätzlich nicht zu, wie leicht zu zeigen ist.

Ich bin der Meinung, dass sich aus dieser *Fehleinschätzung* eine bedenklich falsche Vorstellung und Bestimmung dessen ergibt, was „*Wissen*“ allgemein schon immer für die *Konstituierung gesellschaftlicher Wirklichkeit in Geschichte und Gegenwart* bedeutet hat; dass es – genau besehen – überhaupt keine menschliche Gesellschaft gibt und je gegeben hat, auch nicht geben kann, die nicht in einem ausgezeichneten Sinn „*Wissensgesellschaft*“ ist; in der nicht unterschiedliche (plurale), sozial produzierte und distribuierte Wissensformen und Wissensbestände an ihrer Konstituierung maßgeblich beteiligt sind.

„*Wissensgesellschaft*“ ist mithin *kein neuartiges Phänomen*. Die „*Geburt der Wissensgesellschaft*“ ist *kein Ereignis* des ausgehenden 20. Jahrhunderts, wie erst kürzlich *Peter Burke* in seinem neuesten Werk „*Papier und Marktgeschrei – Die Geburt der Wissensgesellschaft*“²⁶ an breitem kulturhistorischen Material nachdrücklich und überzeugend aufgezeigt hat.

Die aktuelle Erscheinungsform von „*Wissensgesellschaft*“, die sich in der Hauptsache ja als „*Informationsgesellschaft*“ begreift, unterscheidet sich demgegenüber allenfalls durch eine extreme *quantitative* Erweiterung und Beschleunigung von Informations-

wissens bei gleichzeitiger *qualitativer* Restriktion und Verarmung anderer kulturell relevanter Wissensbestände aus; man könnte gewissermaßen in einem durchaus problematischen Sinn von einem „*Artensterben*“ von Wissensformen und Wissensbeständen sprechen: in einer durchaus präzisen *Analogie* zu ähnlichen Vorgängen in Flora und Fauna.

Wichtig ist, dass es so – durch die *Neuorientierung* der aktuellen Wissens- und Informationsgesellschaft auf eine deutliche (bis einseitige) *Hegemonie* und *Dominanz* des *Informationswissens* – zu einem eklatanten *Ungleichgewicht* oder zu einer *Schiefelage* zwischen den für die menschliche Lebenswelt relevanten und allgemein konstitutiven Wissensbeständen und Wissensformen der modernen Gesellschaft kommt, die sich zwangsläufig auch problematisch auf die „*Ordnung der Studien*“ auswirken muss. Auf jeden Fall gerät die *Balance* zwischen den verschiedenen kultur- und sozialrelevanten Wissenssorten ins Schwanken, die allesamt den lebensdienlichen, ja lebensnotwendigen „*Kosmos des Wissens*“ mitkonstituieren.

In der aktuellen Gegenwart scheint dabei der Blick und das Gespür dafür verloren gegangen zu sein, dass unsere *kulturelle* und *soziale Lebenswelt*, auch gerade in der aktuellen Gegenwart, durch Wissensbestände *verschiedenster* Art (*Herrschaftswissen, Bildungswissen, Heilswissen* usw., um für einen Moment die Nomenklatur der Wissenssoziologie von *Max Scheler* zu benutzen) konstituiert ist und durch sprachlich-kommunikative *Wissensvermittlung* stabilisiert und zugleich weiterentwickelt wird; dass es sich dabei wesentlich um eine *Pluralität* unterschiedlicher und sich ergänzender Wissensformen und Wissensbestände handelt, die *erst gemeinsam* den „*Kosmos des Wissens*“ bilden, der für die „*Lebenswelt*“ der Menschen in Gesellschaft und Geschichte unverzichtbar ist.

Es ist – soweit man weiß – in der Geschichte der Kulturen stets *problematisch* gewesen, wenn – aus welchen *Motiven* und zu welchen *Zwecken* auch immer – sich *eine* Wissensform zur *Hegemonie* über die anderen erhob – unter Umständen mit Hilfe politi-

scher oder ideologischer *Macht* – und die anderen Formen des sozialen Wissens zu unterwerfen versuchte.

Auf besondere Weise noch *bedenklicher* scheinen daher aktuelle Tendenzen, dieses *restriktive* Modell einer aktuellen *Wissens-* und *Informationsgesellschaft* zum *Richtmaß* und *Leitfaden* einer *Anpassung* einer neuen Ordnung der Studien an Universitäten und Hochschulen auch in diesem Land als „*High Tech Offensive*“ und wünschbare Universitätsreform anzupreisen.

Vico hat in seiner Abhandlung auf einen solchen Fall bezogen vehement *Einspruch* gegen das *Hegemoniebestreben* des *Cartesianismus*, das seiner Erfahrung nach eine Bedrohung und Gefahr für die plurale Struktur des Wissens und für die *Ordnung der Studien* war, eingelegt. Dazu hat er nachdrücklich betont, dass eine *vernünftige Ordnung der Studien* von der *Einsicht* in die vernünftige Struktur und Ordnung der sozialen Wissen, d. h. von ihrem Bezug zum „*Kosmos des Wissens*“, wie seine *Kulturanthropologie* sie beschrieben hat, abhängt. In seinem geschichts- und kulturphilosophischen Hauptwerk „*La scienza Nuova*“ hat er diesen dem Menschen und seiner Lebenswelt gemäßen „*Kosmos des Wissens*“ umfassend ausgearbeitet und anschaulich werden lassen, unter Berücksichtigung aller kulturell relevanter Wissensformen.

Hegemoniebestrebungen dieser Art sind *Maximierungsstrategien*, die einen einzigen *Zielwert* auf Kosten anderer (im Prinzip *gleichberechtigter*) *Zielwerte* einseitig *steigern* wollen. Derartige Maximierungsmodelle haben sich in der Regel in der (gesellschaftlichen und vor allem ökonomischen) *Praxis* nicht bewährt: weder für den, der sie betrieben hat, noch für die anderen, die ihnen ausgesetzt waren. Das sollte bei der Konstruktion neuer *Ordnungen der Studien* im Ganzen oder in Teilbereichen stets bedacht werden.

Angebracht sind demgegenüber *Optimierungsstrategien*, die die Steigerung eines Zielwerts stets mit Rücksicht auf andere Zielwerte und auch deren parallele *Förderung* vornehmen und so zu

einer Verbesserung und Steigerung der *Gesamtsituation* beizutragen vermögen.

Die unterschiedlichen Konsequenzen und Nebenfolgen dieser *Strategien-Differenz* sollte man sich – gerade auch im Hinblick auf die „*Ordnung der Studien*“ – bewusst machen und im Kontext aller Reformbestrebungen stets berücksichtigen.

Das setzt allerdings (notwendigerweise) ein hohes Maß an *Bereitschaft zur inhaltlichen Diskussion* über die „*Ordnung der Studien*“ mit allen Beteiligten voraus, um so ein vernünftiges und für alle verträgliches *Maß* für die „*Ordnung der Studien*“ in diskursiven Verfahren herauszufinden und konsensual zu befestigen.

Eine solche *Bereitschaft* indes scheint mir – ich kann dabei nur meinen persönlichen und begrenzten *Beobachtungs-* und *Erfahrungsraum* einbeziehen – heute *nicht* in hinlänglichem Ausmaß vorhanden zu sein: weder in der Universität im Ganzen noch in den einzelnen Fakultäten, noch auch in Gesellschaft und Politik.

Daher möchte ich mit dem *Wunsch* abschließen, dass sich unter den aktuellen und wahrscheinlich zukünftig weiter steigenden Herausforderungen diese *Bereitschaft* erneuern und vergrößern möge, so dass diese für die innere Verfassung der Universität und für eine *vernünftige Ordnung der Studien* notwendige gemeinsame Diskussion und Reflexion wieder aufgenommen und anhaltend geführt werden können, damit sich die Situation nicht wiederholt, dass auf plötzliche und unerwartete Herausforderungen von Seiten der Politik nur *reagiert* werden kann: in der *Universität* im Ganzen, wie in den einzelnen Fakultäten – und im humanistischen Geiste „*freundlicher Vernünftigkeit*“.

Es käme meines Erachtens gerade angesichts dieser aktuellen Erfahrungen darauf an, die aufgeworfenen Fragen nach einer vernünftigen Ordnung der Studien offen und konstruktiv mit allen Beteiligten (Lehrenden und Lernenden) und mit Bezug auf diese durchreflektierte *Ordnung des Wissens* in einem kulturanthropologischen Kontext neu in Gang zu bringen. Es ist nach wie vor

nicht zu spät dafür, aber es ist dringend! Dazu sollten diese Überlegungen einige Anstöße und Anregungen geben.

Wie eingangs gesagt: Eigentlich sollte meine heutige Vorlesung dem anderen Thema gelten: „Über den Verfall der Kunst, Fußnoten zu schreiben.“

Vielleicht können Sie nun verstehen, was mich davon abgehalten hat, dieses Thema zu bearbeiten. Vielleicht können Sie aber auch dieses abgesetzte Thema mit dem behandelten Thema gedanklich verbinden und diesen Vortrag insgesamt als eine etwas zu lang geratene Fußnote zu einer überfälligen aktuellen Diskussion über eine *vernünftige Ordnung der Studien* nehmen. Das wäre mir recht. Denn dann wäre das zurückgestellte Thema auf eine besondere Weise doch noch zu *Ehren* gekommen.

Literatur

- ¹ Anthony Grafton, Die tragischen Ursprünge der deutschen Fußnote, Berlin 1995.
- ² Peter Rieß, Prolegomena zu einer Theorie der Fußnote, Münster 1995.
- ³ Jahrbuch der Marginalistik, Bd. I (ed. Walter Hömberg und Eckart Klaus Roloff), Münster 2000.
- ⁴ aaO., Vorwort, S. 9.
- ⁵ Erich Auerbach, Briefwechsel mit Martin Hellweg, Tübingen 1997, S. 57.
- ⁶ Vgl. zu Jean Paul als „Notenschreiber“ den klassischen Aufsatz von Walter Rehm, in: ders., Späte Studien, Bern 1964, S. 7 ff.
- ⁷ Vgl. Ernst Robert Curtius, Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern 1946.
- ⁸ Aufschlussreiches zu Phänomenologie und Theorie der Fußnote auch in dem gelehrten Buch „Paratexte – Das Buch vom Beiwerk des Buches“ von Gérard Genette, Frankfurt 1989; dort unter der Kapitelüberschrift Anmerkungen S. 304 - 328. Vgl. auch den Aufsatz von Michael Cahn, Die Rhetorik der Wissenschaft im Medium der Typographie, in: Hans-Jörg Rheinberger, Michael Hagner und Bettina Wahrig-Schmidt (Hg.), Räume des Wissens – Repräsentation, Codierung, Spur, Berlin 1997.

⁹ G. Genette, Paratexte, S. 304 ff.

¹⁰ Johann Wolfgang Goethe, Schriften zur Farbenlehre und zur Wissenschaftslehre, Artemis-Gedenk-Ausgabe 1949, Bd. 16, S. 879.

¹¹ Eric Voegelin, Die neue Wissenschaft der Politik, München 1959.

¹² Bertolt Brecht, Flüchtlingsgespräche, erweiterte Ausgabe, Frankfurt 2000, vgl. dazu Theo Stammen, Exil als Lebens- und Denkform. Zu Brechts „Flüchtlingsgesprächen“, in: ders: Literatur und Politik, Würzburg, 2001, S.235 - 262.

¹³ Wer gleichwohl Interesse an diesem Werk hat, für den seien die derzeit greifbaren deutschen Ausgaben genannt: Giovanni Battista Vico, Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker (ed. V. Höhle in 2 Bden, Hamburg 1990, Gesamtausgabe); Giambattista Vico, Die Neue Wissenschaft über die gemeinschaftliche Natur der Völker (ed. Erich Auerbach, 2. Auflage von Wilhelm Schmidt-Biggemann, Berlin 2000 (1. Aufl. 1924), Auswahl-Ausgabe). Die umfassendste Darstellung zu Vicos Denken ist nachwievor: Benedetto Croce, Die Philosophie Giambattista Vico, Tübingen 1927; moderne Kurzdarstellungen sind: Peter Burke, Vico – Philosoph, Historiker, Denker einer neuen Wissenschaft, Berlin 1987 und Stephan Otto, Giambattista Vico, Stuttgart 1989.

¹⁴ Giambattista Vico, Autobiographie, Zürich/Brüssel 1948.

¹⁵ Stephan Otto, Giambattista Vico, Stuttgart 1989, S. 9.

¹⁶ Giambattista Vico, ebd., S. 8.

¹⁷ Stephan Otto, Vico, S. 9.

¹⁸ Giambattista Vico, Autobiographie, S. 96.

¹⁹ Ernst Cassirer, Die Philosophie der Aufklärung, Tübingen 1932, S. 279/80.

²⁰ Stephan Otto, Giambattista Vico, Frankfurt 1989.

²¹ Alexander Thumfart, Staatsdiskurs und Selbstbewußtsein, Berlin 1996, S. 126 ff.

²² Vittorio Höhle, Einleitung zu: Giambattista Vico, Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker, Bd. I, Hamburg 1992.

²³ Im Folgenden wird diese Schrift nach der zweisprachigen Ausgabe: Gian Battista Vico, De Nostri Temporis Studiorum Ratione (Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung), Darmstadt 1963, zitiert.

²⁴ Hans Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1972, S. 16 ff.

²⁵ Vgl. Stephen Toulmin, Kosmopolis – die unerkannten Aufgaben der Moderne, Frankfurt 1994, S. 137.

²⁶ Peter Burke, Papier und Marktgeschrei – Die Geburt der Wissenschaft. Berlin 2001.



EVA MATTHES

**MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN
DER PÄDAGOGIK –
EINIGE ÜBERLEGUNGEN IM ANSCHLUSS
AN THEODOR LITT***

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von Theodor Litts Vortrag und Veröffentlichung „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ (1926) werden reformpädagogische Tendenzen, die Erziehung in Theorie und Praxis zur kulturellen Führungsmacht zu erklären, kritisch reflektiert und problematisiert. Mit Litt wird davor gewarnt, dass eine scheinbare Pädagogisierung kultureller Bereiche häufig in das Gegenteil umschlägt, also etwa zu einer Politisierung oder Ökonomisierung der Pädagogik führt. Letzteres wird für die Gegenwart als aktuelle Gefahr gesehen. Nachdrücklich wird die These vertreten, dass pädagogisches und ökonomisches Prinzip nicht ineinander aufgehen und sich die Pädagogik nicht zur Magd der Wirtschaft machen darf.

Eine Dominanz des ökonomischen, marktförmigen Denkens wird auch an den deutschen Universitäten konstatiert. Demgegenüber wird an die Idee der Universität erinnert und für eine Pluralität der Wissens- und Erkenntnisformen plädiert.

Die Sicherung der kulturellen Kontinuität wird als eine universitäre Schlüsselaufgabe angesehen. Somit wird der Bildungsauftrag der Universität unterstrichen.

In der Vermittlung (und damit auch im Vermittelbarmachen) von Kultur wird die zentrale Aufgabe der Erziehung innerhalb des

* Ich widme diese Vorlesung dem Andenken meines Doktorvaters Hans-Karl Beckmann.

Kulturganzen gesehen. Erziehung soll eine subjektive Teilhabe an Kultur und damit Bildung ermöglichen, die wiederum zu einer konstruktiven Weiterentwicklung von Kultur führt. Diese Bestimmung der Erziehung findet sich in klassischen Formulierungen in Litts Text „'Führen' oder 'Wachsenlassen'“ (1927 u.ö.), der in seinen Hauptgedanken vorgestellt wird. Litts Text wird auch gelesen als eine vorweggenommene Auseinandersetzung mit der Antipädagogik, die Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erlebte, aber bis heute Auswirkungen zeigt. Pädagogisches Denken ist sich in den letzten Jahrzehnten häufig seiner kulturellen Dimensionen nicht mehr genügend bewusst und reduziert sich auf Methodik. Dieser Befund war auch der Anlass von Klaus Mollenhauers Buch „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“, der – implizit – Gedanken Litts wieder aufgreift und das pädagogische Tun anhand der vier Schlüsselbegriffe Präsentation, Repräsentation, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit beschreibt, wobei Selbsttätigkeit nicht als endogener Prozess gedacht werden darf, sondern der Aufforderung zu Mobilität und begrifflicher Anstrengung bedarf.

1. DAS VERHÄLTNISS DER KULTURBEREICHE ZUEINANDER

„Den neuen Menschen gilt es zu finden, zu schaffen. Den Menschen, der nicht mehr Sklave seiner Mittel ist, sondern der wieder unmittelbar zu leben wagt und versteht, aus dem Leben selbst schöpft und den ewigen Mächten des Lebens selbst in Freiheit und Ehrfurcht dient. Schritt für Schritt gilt es, das neue Reich zu erringen, mitzuarbeiten an der Erlösung der Menschheit ... So haben wir unsern Erzieherberuf aufgefasst, so werden ihn alle wahrhaft Berufenen auffassen“ (Wyneken 1924, S. 42).

Theodor Litt, Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Leipzig seit 1920, stand diesem – in jener Zeit weitverbreiteten – reformpädagogischen Enthusiasmus mit Skepsis gegenüber und warnte mehrfach vor Omnipotenzansprüchen der Pädagogik und der Pädagogen. Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext der von Litt auf dem Weimarer Kongress 1926 vor über 800

Zuhörern gehaltene Vortrag „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“, in erweiterter Form veröffentlicht in seinem 1926 erschienenen Sammelband „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“. Seine zentralen Thesen in diesem Beitrag lauten:

1. „Die Pädagogik hat in den ersten Nachkriegsjahren [nach 1918; E. M.] an sich ein Schicksal erfahren, dem jede der großen Kulturprovinzen zeitweilig zu verfallen pflegt. Jede der Kulturmächte erlebt einmal ihre große Stunde; sie findet sich in eine Situation gestellt oder stellt sich selbst in eine Situation, die ihr, wie es scheint, die Sendung auferlegt, schlechthin das Ganze des menschlichen Seins und Wirkens in ihre verantwortliche Verwaltung zu übernehmen“ (Litt 1965, S. 59). Litt weist darauf hin, dass nach nationalen Krisenerfahrungen nicht selten alle Hoffnungen auf die Erziehung gesetzt werden, um über einen neuen Menschen eine neue Gesellschaft der Zukunft zu schaffen. Der Erziehung und den Erziehern werde somit der Anspruch des gesellschaftlichen Führertums zugesprochen. Dies führe zu einer Entgrenzung der erzieherischen Ansprüche. Vor diesem Hintergrund geht Litt auch mit dem „Verlangen nach 'Autonomie' der Pädagogik“, nach „Freisetzung ihrer autochthonen Antriebe“ (S. 60) kritisch ins Gericht und vermutet dahinter den „Anspruch auf universale Herrschaft“ (ebd.).

2. Dieses Selbstverständnis von pädagogisch Tätigen könne nun allerdings allzu leicht zu einer Selbsttäuschung führen. Indem sie eine generelle Pädagogisierung anstrebten, würden sie nicht selten von den anderen Kulturbereichen für ihre Zwecke instrumentalisiert. Litt zeigt dies in seinem Text am Beispiel der nach ihm für das menschliche Leben konstitutiven Kulturbereiche des Staates, der Gesellschaft und Wirtschaft, der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und der Sittlichkeit. Er begründet dies folgendermaßen: Jeder der Kulturbereiche habe seine spezifischen Funktionsweisen und Aufgaben, erbringe seine spezifischen Leistungen für das Ganze. Indem nun ein bestimmter Kulturbereich – in „imperialistischer“ Manier, wie sich Litt ausdrückt (S. 60) – in andere Kulturbereiche eindringe, bemächtigten sich nicht selten

die Funktionsweisen der Eroberten des Eroberers, zumal, müsste man wohl hinzufügen, wenn es sich um einen mächtigen, über entscheidende Sanktionsmittel verfügenden Kulturbereich handelt.

3. Eine positive kulturelle Entwicklung hänge deshalb von dreierlei Aspekten ab:

- a) die einzelnen Kulturbereiche müssten in ihren genuinen Funktionen anerkannt werden, sie müssten sich „gemäß ihren eigenen Formgesetzen“, in ihrer „Eigenstruktur“ nach den ihnen adäquaten Prinzipien entwickeln dürfen;
- b) die unterschiedlichen Kulturbereiche müssten sich ihrer Grenzen, Ergänzungsbedürftigkeiten und wechselseitigen Abhängigkeiten bewusst und auf dieser Basis zum Zusammenwirken mit den anderen Kulturbereichen willig sein – in dem Wissen um die beständigen, nicht aufzuhebenden Spannungen, die dieses grenzbewusste Zusammenwirken mit sich bringt;
- c) keiner der Kulturbereiche dürfe sich also zum Herrscher über die anderen aufschwingen wollen.

Dieser so inhaltsreiche, in seinen Grundaussagen zeitüberlegene Text Litts wurde bisher in der Forschung wenig beachtet (eine Ausnahme stellt das wichtige Buch Peter Dudeks „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert“ aus dem Jahre 1999 dar; vgl. außerdem Drewek 1995) – allerdings finden sich ähnliche Überlegungen (jedoch auch gravierende Unterschiede, die hier nicht zu erörtern sind) in der – im Jahr 2001 in überarbeiteter vierter Auflage erschienenen – „Allgemeinen Pädagogik“ des Berliner Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner. Obwohl sich Benner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ mehrfach auf Litt bezieht, bleibt der soeben knapp vorgestellte Text Litts unerwähnt. Hören Sie im Folgenden die parallelen Überlegungen im Benner'schen Originalton: „...das menschliche Zusammenleben (ist) ... durch sechs Grundphänomene bestimmt. Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlagen schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine ge-

sellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen“ (Benner 2001, S. 22f.). Unter Bezug auf die Philosophiegeschichte bezeichnet Benner die genannten Grundphänomene im Folgenden als die „menschlichen Einzelpraxen“, die – und das ist das Entscheidende – in einem „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang“ die menschliche Gesamtpraxis bilden sollen. Benner nochmals wörtlich: „Die Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis distanziert sich von jeder Praxisordnung, welche Arbeit, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt und einer dieser Praxisformen ... den Primat gegenüber den anderen zuerkennt“ (S. 124). Anzustreben sei eine „gleichgewichtige und gleichbedeutende Anerkennung aller Teilpraxen der menschlichen Gesamtpraxis“ (S. 125), die miteinander in Wechselwirkung stünden. Keine Einzelpraxis könne auf eine „autarke Eigenständigkeit“ Anspruch erheben (S. 23).

Als eine „Fehlform“ einer „Unterordnung der anderen Praxen unter den angemäßen Primat einer Einzelpraxis“ nennt Benner unter anderem auch „Ordnungsvorstellungen, welche die Dignität religiöser, ökonomischer und politischer Urteilskraft ausschließlich pädagogisch durch die Erzeugung eines neuen, von Pädagogen mit einer normierten Handlungskompetenz ausgestatteten Menschen zu begründen“ suchten (S. 47). Den „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang“ sieht Benner für die Gegenwart allerdings vorrangig durch die Dominanz der ökonomischen Praxis gefährdet: „Während Aristoteles der ökonomischen Praxis den unteren Rang zuwies und vergeblich davor warnte, deren besondere Möglichkeiten zum Selbstzweck und die Steigerung von Reichtum an Stelle der Wohlversorgtheit aller zur

Entwicklungsperspektive der Polis zu erheben, beansprucht die Steigerung ökonomischer Produktivität und die fortschreitende Rationalisierung der Arbeit heute eine Vorrangstellung unter den ausdifferenzierten Praxen, die ihr weder im Sinne der antiken noch der neuzeitlichen praktischen Philosophie zuerkannt werden kann“ (S. 25).

Kehren wir an dieser Stelle nochmals zu Litts Text zurück. Er sieht bei reformpädagogischen Strömungen die Tendenz, „die ganze wirtschaftlich-soziale Wirklichkeit zu 'pädagogisieren', d. h. nach Maßgabe derjenigen Prinzipien zu durchdenken und zu normieren, in denen die pädagogische Idee ihren eigenen Sinn und ihr eigenes Streben ausspricht“ (Litt 1965, S. 68).

Finden sich in unserer Zeit nicht ähnliche Tendenzen? Dringt das Pädagogische nicht sehr erfolgreich in den ökonomischen Bereich ein? Allerorten wird die Informations- und Wissensgesellschaft beschworen, „lebenslanges Lernen“ postuliert, Wissen wird als wichtigster Rohstoff und Produktionsfaktor beschrieben, Schlüsselqualifikationen sollen den flexiblen Menschen gewährleisten, die Notwendigkeit von Weiterbildung ist in aller Munde. Die Frage, die sich stellt, ist, ob das Wort „Bildung“ hierbei nicht einen Euphemismus darstellt. Litt beschreibt schon für die 20er Jahre, dass sich die „pädagogisierte Wirtschaft“, ehe man sich versieht, in eine „ökonomisierte Pädagogik“ verwandelt (Litt 1965, S. 68). Wenn auch die Zeiten zu Recht vorbei sind, in der eine gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft mit der „kapitalistischen Wirtschaftsordnung“ auf Kriegsfuß stand, und die irrationalen Berührungspunkte zwischen Pädagogik und Wirtschaft überwunden sind, ist dennoch Wachsamkeit geboten. Pädagogisches und ökonomisches Denken und Handeln können nicht ineinander aufgehen, sie haben – notwendigerweise! – ihre jeweilige Eigenlogik. Setzt das ökonomische Prinzip auf Beschleunigung, nimmt sich das pädagogische Prinzip Zeit, setzt das ökonomische Prinzip auf Effektivität und Leistungssteigerung, setzt das pädagogische Prinzip auf ganzheitliche Entwicklung der Person, strebt das ökonomische Prinzip nach Ersetzbarkeit, betont das pädagogische Prinzip die personale Bedeutsamkeit und individu-

elle Einmaligkeit, fragt das ökonomische Prinzip nur nach Verwertbarkeit, setzt das pädagogische Prinzip die Zweckfreiheit entgegen. Pädagogisches Tun im ökonomischen Bereich kann also nicht spannungsfrei geschehen – außer einer der beiden Bereiche verrät seine ureigensten Prinzipien und wird somit – um es einmal so auszudrücken – dysfunktional –, was für die Ökonomie wohl weniger anzunehmen ist als für die Pädagogik. Mir scheint gegenwärtig eine geistig-gesellschaftliche Auseinandersetzung im Gange zu sein, die sich auf die Formel bringen lässt: Qualifikation oder Bildung. Bezeichnend hierfür sind die Reden des Vorstandssprechers der Deutschen Bank und Vorsitzenden des Kuratoriums der Herrhausen-Gesellschaft, Dr. Rolf Breuer, und unseres Bundespräsidenten Johannes Rau auf einem zweitägigen „Bildungs-Kolloquium“ der Herrhausen-Gesellschaft im Juni dieses Jahres. Breuer begründet die „Einmischung“ einer Bank in das Thema Bildung folgendermaßen: „Wir als Bank sind Teil des Marktes, unser Kapital sind gute Mitarbeiter – gute Mitarbeiter sind das Resultat guter Bildungseinrichtungen ... Es geht um Wissen und Bildung als 'the cutting edge', um den ausschlaggebenden Vorsprung im globalen Wettbewerb, um den entscheidenden Wettbewerbsfaktor im Wissenszeitalter.“ In seiner antwortenden Grundsatzrede fragt Rau, ob die „öffentliche Diskussion über 'Bildung und Wissen' breit genug angelegt ist und tief genug schürft.“ Er stellt fest: „Felder von Bildung und Wissenschaft haben es heute schwer, deren Bedeutung sich nicht aus Steuer-schätzungen, aus Bilanzen oder Gehaltsbescheinigungen ablesen lässt. Sie gelten schnell als verzichtbar, als Ballast aus vergangenen Zeiten, in denen man noch nicht wusste, dass Wissen vor allem ein wichtiger ökonomischer Faktor ist und in denen man sich noch den Luxus praxisferner Bildung leistete.“ Nachdrücklich plädiert Rau für Orientierungswissen. „Was nützt es, wenn junge Menschen sich auf allen Meeren des Wissens auskennen, aber keinen inneren Kompass haben?... Einen Kompass, der ihnen hilft, sich in einer Welt des raschen Wandels zu orientieren und die innere Sicherungsleine, die sie hält, wenn einmal alle Stricke reißen. Darum ist es so wichtig, dass wir nicht nur Informationen und Detailwissen vermitteln, nicht nur Verstand und Gedächtnis schulen, sondern dass wir den ganzen Menschen bilden.“

Mit einem ähnlichen Tenor wie Rau haben sich auch die Kirchen jüngst in die Diskussion eingeschaltet: Auf dem ersten großen gemeinsamen Bildungskongress von Deutscher Bischofskonferenz und Evangelischer Kirche in Deutschland wurden am 16. November 2000 zehn Thesen zur Bildung des Menschen vorgestellt (vgl. Bischofskonferenz/EKD 2001). Darin warnen die Kirchen vor einem neuartigen Totalitarismus und dem Ausbreiten des marktförmigen Denkens auf alle Lebensbereiche. Sie sprechen in diesem Kontext mit einem Begriff Jürgen Habermas' von der „'Kolonialisierung' und Industrialisierung der Lebenswelt als ganzer“ (S. 23). Die Schlüsselthese lautet: „Wissen und Lernen sind Funktionsbegriffe. Wissen wird zunehmend als ökonomische Reserve der 'New Economy' betrachtet. Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der gute Gewinn. Das oberste Kriterium der Bildung aber ist das gute Leben“ (S. 24).

Eine mahnende Stimme! Wie stark diejenigen sind, die auf Ökonomisierung zielen, wusste schon Theodor Litt: Diejenigen, die davon sprächen, „das Ziel der Erziehung sei, kurz gesagt, das vollkommene Wirtschaftssubjekt ..., können nicht ohne Grund auf die unwiderstehliche Kraft hinweisen, mit der die wirtschaftlich[e]... Konstellation sich wider alle Einwände des erzieherischen Gewissens, alle Gegenmaßregeln des erzieherischen Wollens durchsetzt, die Menschen hierhin und dorthin schiebt und damit zugleich ihre Lebensform maßgeblicher bestimmt, als nur irgendein erzieherischer Eingriff es vermag“ (Litt 1965, S. 69).

Wie weit Ökonomisierungstendenzen bereits fortgeschritten sind, zeigen auch jüngste Entwicklungen an den deutschen Universitäten – ganz im Gegensatz übrigens zur Humboldt-Renaissance an amerikanischen Hochschulen (vgl. „Frankfurter Rundschau“ v. 12. Sept. 2001). Den Nutzen, die Anwendungsbezogenheit, die Verwertbarkeit, die Marktförmigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse gilt es an deutschen Universitäten zunehmend

unter Beweis zu stellen. Hierbei droht ein Verlust der Pluralität der Wissens- und Erkenntnisformen – wie uns Herr Kollege Stammen in seiner Abschiedsvorlesung so eindrücklich vor Augen gestellt hat. Weit weg, für viele fremd scheinen Sätze wie die folgenden, zu lesen in Karl Jaspers geistreicher – und allen sich in unserer Zeit an Universitätsreformen Versuchenden als Pflichtlektüre nahezulegenden – Abhandlung „Die Idee der Universität“ aus dem Jahre 1946: „An der Universität verwirklicht sich das ursprüngliche Wissenwollen, das zunächst keinen andern Zweck hat, als zu erfahren, was zu erkennen möglich ist und was aus uns durch Erkenntnis wird. Es vollzieht sich die Lust des Wissens im Sehen, in der Methodik des Gedankens, in der Selbstkritik als Erziehung zur Objektivität, aber auch die Erfahrung der Grenzen, des eigentlichen Nichtwissens sowohl wie dessen, was man im Wagnis des Erkennens geistig aushalten muß“ (S. 10). Wissen also als eine Lebensform, ein persönlicher Besitz, eine innere Bereicherung.

Darüber hinaus erscheint mir zentral, dass die Sicherung der kulturellen Kontinuität (im Sinne der Bestandserhaltung und Weiterentwicklung) als eine der bedeutsamsten Aufgaben der Universitäten nicht marginalisiert werden darf. Für meine Disziplin gesprochen: Erziehungstheoretische Grundlagenforschung in historisch-systematischer Perspektive tut not und ist auch für die Zukunft unverzichtbar, wenn wir nicht hinter bereits erreichte Erkenntnisniveaus zurückfallen und eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart und die Zukunft sichern wollen.

2. DAS VERHÄLTNISS VON ERZIEHUNG UND KULTUR

Wie das Verhältnis von Erziehung und Kultur genauer zu denken ist, anders formuliert: worin die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung liegen, wollen wir uns im Folgenden zunächst mit Hilfe des Litt'schen Textes „'Führen' oder 'Wachsenlassen'“ aus dem Jahre 1927 vergegenwärtigen. Mit diesem Text wurde ich vor 12 Jahren erstmals konfrontiert in einem Se-

minar meines geschätzten Doktorvaters Hans-Karl Beckmann. Bei einer im vergangenen Jahr stattgefundenen Umfrage der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter ihren Mitgliedern wurde Litts „Führen' oder 'Wachsenlassen'“ zu einer der 10 wichtigsten pädagogischen Schriften des 20. Jahrhunderts erklärt.

Litts Abhandlung entstand als Reaktion auf die heftigen Diskussionen und Kritiken, die Litts – bereits vorgestellter – Beitrag auf dem Weimarer Kongress hervorrief. Litt wollte sich nochmals grundsätzlich zu den aufgeworfenen Fragen äußern. „Führen' oder 'Wachsenlassen'“ (ab der 4. Auflage 1949 „Führen oder Wachsenlassen“) wurde zu Litts pädagogischem Hauptwerk. Es erlebt(e) eine immense Wirkungsgeschichte, was allein schon an der Vielzahl der Auflagen (15 Auflagen bis 1976, Wiederabdruck 1995; Übersetzung ins Japanische), aber auch der Fülle von Rezensionen und Interpretationen deutlich wird.

Ich werde Ihnen zunächst den Text in seinen Grundgedanken vorstellen und dabei Litt – nicht zuletzt deshalb, da alle, die ihn noch selbst gehört haben, sich an seine Sprachgewalt erinnern – oft selbst zu Wort kommen lassen.

Litts Buch gliedert sich in vier Hauptkapitel:

- I. Der Erzieherwille und die Zukunft
- II. Der Erzieherwille im Verhältnis zu Gegenwart und Vergangenheit
- III. Der gute Sinn des „Wachsenlassens“
- IV. Der gute Sinn des „Führens“

In dem Kapitel „Der Erzieherwille und die Zukunft“ arbeitet Litt zunächst heraus, dass die pädagogische Forderung des „Wachsenlassens“ eine Frontstellung einnehme gegenüber der Gegenwart und der Vergangenheit. „Die pädagogische Reform glaubt das werdende Leben vergewaltigt durch den fort und fort unternommenen Versuch, mit den Mitteln erzieherischer Beeinflussung der heranwachsenden Generation Lebensform und Wesensrichtung der bereits herangewachsenen aufzuprägen“ (Litt 1949, S. 18f.).

Die „Freiheit des Wachstums“ werde für die Zukunft gefordert (S. 19). Die pädagogischen „Anwälte der Zukunft“ seien davon überzeugt, dass das Alte von Besserem, Vollkommeneren abgelöst werde: Diesem Neuen zum Durchbruch zu verhelfen sei in deren Augen die Aufgabe der jungen Generation, wozu die Erzieher sie ermuntern wollten. Dies ist nach Meinung Litts die Stelle, „an der die Pädagogik des 'Wachsenlassens' in jenes Pathos umschlägt, dessen gesammelter Ausdruck der – Führerwille ist“ (S. 20). Die Vertreter dieser Position sähen dies freilich anders: ihre Intentionen seien „mit dem Willen der Zukunft identisch; auf sie die Jugend hinleiten, heiße nichts anderes, als dem nach Verwirklichung drängenden Sinn der Gesamtentwicklung ... die gebotenen Helferdienste leisten“ (S. 21f.).

Die Vertreter einer Pädagogik des „Wachsenlassens“ machten jedoch folgenden Denkfehler: „jeder Entwurf, jedes Ideal, jeder Entschluss, mit dem das Denken und Wollen der Lebenden sich der Zukunft entgegenstreckt, ist und bleibt doch eben – Gegenwart, Geist von ihrem Geist, gebunden an die Bedingungen, festgehalten in den Grenzen, abhängig von den Vorurteilen, die den Horizont dieser Gegenwart ausmachen“ (S. 24). Sie versuchten somit also, die Jugend auf ihre Ziele hin festzulegen. Das pädagogische Ethos schließe jedoch den „Willen zur eigenen Durchsetzung“ aus (S. 26). „...es heißt doch dem Wachstum werdender Seelen offenkundigste Gewalt antun, wenn man die flüchtigen Einfälle einer höchst partikularen Phantasie als verpflichtende Werdeziele einem Alter aufsuggestiert, dem jede Möglichkeit selbständiger Kritik abgeht“ (S. 28). In diesem Kontext teilt Litt auch der Idee des „Bildungsideals“ eine Absage, wenn damit „eine im Bild vorweggenommene Form lebendig-tätigen Menschentums“ gemeint sei (S. 36). Litt fordert von den Erziehern „einsichtige Selbstbegrenzung“ (S. 25) sowie „ehrfürchtige Bescheidenheit gegenüber dem Walten des lebendigen Geistes“ (S. 25; S. 36). In dem Verhältnis des Erziehers zur Zukunft, so resümiert Litt, scheinten sich seine Überlegungen „durchaus mit dem Prinzip des 'Wachsenlassens' solidarisch zu erklären“, da sie „dem Eifer des Erzieher-Führers“ die Mahnung entgegenhielten, er möge jenes Leben [der Jugend; E.M.] seinem eigenen Wachs-

tum überlassen, dem seine Geschäftigkeit Weg und Ziel vorschreiben möchte“ (S. 36).

In seinem 2. Kapitel, überschrieben mit „Der Erzieherwille im Verhältnis zu Gegenwart und Vergangenheit“, geht Litt auf diejenige Denkrichtung ein, die für den Erzieher das „Führen“ im Blick auf die Zukunft nachdrücklich ablehnte, aber für ihn als „den Anwalt des Heute, des Gestern“ (S. 38) ausdrücklich bejahete. Der Erzieher solle „führen“, „aber er soll es tun im Sinne und aus den Impulsen dessen, was war und ist“ (S. 38). Das Recht der Zukunft werde dabei übersehen. Hier sei die Überzeugung vorherrschend, „die Erziehung habe einfach den gerade vorliegenden Zustand des Lebens“ mit all seinen „Gepflogenheiten, Einrichtungen, Überzeugungen, Wertungen unverändert auf die junge Generation zu übertragen“ (S. 38). In der deutschen Gegenwart sei jedoch die „Unbefangenheit“, mit der Gegenwärtiges und Vergangenes in eins gefasst worden seien, erschüttert (S. 39). Der Blick sei häufig rückwärtsgewandt, es herrsche die Überzeugung, es gelte die Jugend zu einer besseren vergangenen Lebensform zurückzuführen (S. 40). Diese „Vergangenheitspädagogen“ hätten mit den „Zukunftspädagogen“ Wesentliches gemeinsam: „Der eine wie der andere glaubt sich befugt, ja beauftragt, eine bestimmte Form lebendigen Daseins an die werdende Seele heranzubringen; und der eine wie der andere beruhigt sich über alle Zweifel, die aus einem empfindlichen pädagogischen Gewissen aufsteigen könnten, mit der Erwägung: es sei eben doch nicht eine von außen herangeholte Form, die dem bildsamen Material der Seele aufgeprägt werde, sondern sie werde demjenigen zugeführt, wonach ihre geheimste Sehnsucht, ihr innerstes, um sich selbst nicht wissendes Trachten recht eigentlich verlange“ (S. 40). Auf dem Hintergrund des skizzierten Gedankenganges setzt sich Litt auf den folgenden Seiten (S. 43-47) kritisch mit dem klassischen Humanismus und vor allem der „deutschkundlichen Bewegung“ auseinander.

Im dritten Kapitel beschäftigt sich Litt mit dem „guten Sinn des 'Wachsenlassens'“. Litt hebt hier zunächst hervor, dass sich Bildung an den geistigen Objektivationen vollziehe und exemplifi-

ziert dies am Beispiel des Spracherwerbs. Dies sei in der Geschichte des Menschengeschlechts zunächst im Lebensvollzug geschehen. „Nun kann es freilich im Verlauf des Menschenschicksals nicht bei der Absichtslosigkeit bleiben, mit der der objektive Geist als Bildungsgehalt sich in die jungen Seelen hineindrängt. Hat dieser Geist eine bestimmte Fülle und Gliederung erreicht, so ist seine Fortdauer auf absichtsvolle und planmäßige Lehre und Übertragung angewiesen“ (S. 52). Dies sei jedoch alles andere als die Forderung eines Bildungsideals als eines „bestimmten, bildhaft zu fassenden Ideals der Menschenformung“ (S. 52). Auch ohne Bildungsideal würde die Erziehung nicht „substanz- und richtungslos“ (S. 55). Die erzieherische Arbeit gestalte sich vielmehr folgendermaßen: „Ich bringe ... von den in ihrer Selbstwertigkeit anerkannten Gütern des Geistes, die mir zur Verfügung stehen, sowie von den Stoffen und Funktionen, deren Pflege das Lebensinteresse der Gemeinschaft fordert, dasjenige mit der noch unerprobten Seele zusammen, wovon ich vermuten kann, dass es in ihrer Reichweite liegen mag; und wo immer ein Stück dieses Besitzes verstehende Aufnahme findet, da setze ich mein bildendes Bemühen in volle Tätigkeit, auf dass die Einigung zwischen idealem Gehalt und werdender Gestalt eine möglichst innige werde. ... Die konkrete Gesamtverfassung des Menschen, die sich aus solcher Begegnung herausformen wird, bleibt außerhalb der Erwägung, und doch wird ihr planmäßig alles das zugeführt, dessen es zu ihrer Vollendung bedarf“ (S. 58).

Mit diesen letzten Überlegungen ist Litt auch schon beim „guten Sinn des 'Führens'“ – und damit bei seinem vierten Kapitel – gedanklich angekommen. Die Aufgabe der Erzieher bestehe darin, „aus der Fülle der Kulturgüter das Notwendige und vor anderem Wünschbare auszuwählen, es der kindlichen und jugendlichen Seelenverfassung anzupassen, im Stufengang von Lehre, Übung und Zucht planmäßig in die nachwachsende Generation hineinzubilden“ (S. 63f.). Die Grundlinien seines geistigen Wachstums seien dem Kind nicht wie organischen Wesen eingeboren (S. 64), die Vorstellung sei also irrig, „dass die Erziehung nichts weiter zu tun habe, als dies in ihm [dem Kind; E.M.] Vorgezeichnete ohne jede Störung und Ablenkung sich 'auswickeln' zu lassen“ (S. 64).

„Eine Erziehung, die allen Ernstes nichts weiter täte, als den Neigungen und Bedürfnissen des Kindes nachgehen, den Fragen des Kindes Antwort geben, den Beschäftigungen des Kindes Unterstützung leisten, wäre in ihren Konsequenzen nichts Geringeres als der Rückfall in die Barbarei. Gegenüber dieser Pädagogik weichlichster Sentimentalität stabilisieren wir Recht und Pflicht des Erziehers, zu handeln – zu handeln auch da, wo nicht das Verlangen des Kindes ihn ruft“ (S. 65). Der Erziehung sei es also um die Zusammenführung von – je individuellem! (s. S. 75ff.) – Kind/Jugendlichen und geistigen Gehalten zu tun. Da sie „des Geistes, den sie der werdenden Seele zuführen will, nicht anders als in der tradierten Form habhaft werden“ könne, eigne „der Erziehung als Erziehung ein konservativer Zug“ (S. 69). Dennoch sei rechtverstandene Erziehung nicht rückwärtsgewandt. Sie ziele darauf, an den geistigen Objektivationen gerade das Überzeitliche, Ewige zur Wirkung zu bringen (S. 70). Litt ist sich allerdings sehr wohl darüber im Klaren, wie schwierig dessen Festlegung im Einzelnen ist. Trotz der damit verbundenen Probleme der Auswahl zeige die Suche nach den *klassischen Gehalten* – wie Litt sie in Anlehnung an Spranger nennt – „die Grundrichtung des Wertens und Wählens, mit der echte Erziehung steht und fällt“ (S. 74). „Nur wenn es ein Zeitüberlegenes gibt, an dem der Geist wachsen kann, ohne sich in ihm zu verlieren, nur dann ist ein Einfluss auf werdende Seelen denkbar, der sie auf den Geist verpflichtet und doch zugleich in Freiheit ihr Schicksal wählen lässt“ (S. 74). Hier wie an folgender Aussage Litts wird das Miteinander von Führen und Wachsenlassen besonders deutlich: „Ein auf Einführung bedachter Erziehungswille ... wird mit der höchsten und angespanntesten Aktivität den tiefen Respekt vor dem Recht des Wachsenden zu vereinen keine Mühe haben; denn die Schätze geformten Geistes, die seinem einführenden Bemühen das Material geben, entheben ihn der Notwendigkeit und der Versuchung, sich selbst mit seinem zeitgebundenen Wollen in den Prozess des Werdens hineinzudrängen“ (S. 72).

Im „Schluss“ weist Litt nochmals darauf hin, dass es ihm bei seinen Erörterungen darum gegangen sei, „den ewigen Sinn der Erziehung aus dem Nebel der Übertreibungen und Missverständ-

nisse hervor[zu]holen“ (S. 80) und die dialektische Verschränkung, das Aufeinanderbezogensein von Führen und Wachsenlassen in der Erziehung herauszuarbeiten und somit jeder Absolutsetzung des einen oder anderen Moments entgegenzuwirken. –

Bei aller Zeitbezogenheit doch auch ein hoch aktueller Text – viele der in ihm enthaltenen Aussagen sind eben durch ihren strukturell-systematischen Charakter zeitüberlegen.

Ich kann und will an dieser Stelle nicht in eine kritische Gesamtwürdigung des Textes eintreten, allerdings erscheinen mir folgende Aspekte/Grundaussagen des Textes besonders bemerkens- und bedenkenswert:

1. Die Absage an alle totalitären Tendenzen des Erzieherischen. Erziehung kann sich nur dann von Indoktrination abgrenzen, wenn sie nicht Menschenformung im prometheischen Sinne sein will, nicht nach Selbsterhaltung, sondern nach dem Sich-Selbst-Überflüssigmachen strebt und dem Edukandus Hilfestellungen gibt zur selbsttätigen Aneignung von und Auseinandersetzung mit Welt. Der Mensch ist Selbstzweck, er darf nicht im Akt der Erziehung für die Zwecke anderer, welcher Art auch immer diese sein mögen, instrumentalisiert werden. Die Fähigkeit, sich zurückzunehmen, um den anderen ganz bei den Dingen sein zu lassen und durch sie seine Veränderung zu erfahren, ist also nach Litt für das Erzieherhandeln konstitutiv. Das Ergebnis von Erziehung ist offen – nicht völlig planlos und unkalkulierbar, aber doch offen, immer wieder für Überraschungen gut – im Negativen – was es ohne Selbstkasteiung, aber auch ohne Selbstgerechtigkeit auszuhalten gilt – wie im Positiven. Unter pädagogischer Perspektive gibt es wohl kein schöneres Erlebnis, als wenn der Edukand etwas besser weiß, besser durchschaut, besser kann, überzeugender beurteilt als man selbst. So kommt der Fortschritt in die Welt. – Um es nochmals anders zu sagen: Was meint Litt konkret mit „Führen“ und was mit „Wachsenlassen“ beim „rechten Gebrauch“ der Erziehung? „Führen“ meint die Anleitung zur Auseinandersetzung mit Welt, die Gestaltung der Konfrontation mit der Welt und damit das Empfänglichmachen für die Welt,

„Wachsenlassen“ steht für die Offenheit des Ergebnisses dieser Konfrontation. Um es mit den Worten Nietzsches zu sagen: „Die Dinge rühren unsere Saiten an, wir aber machen die Melodie daraus“ (Nietzsche, zit. nach Meyer-Drawe 1999, S. 333).

2. Litt weiß um die Möglichkeiten des erzieherischen Machtmissbrauchs, ihm ist sehr bewusst, dass Erziehung auch zur „schwarzen Pädagogik“ werden kann, Erziehung ist im Verständnis Litts ein stets gefährdetes, ein Versuchungen ausgesetztes Tun, das seine Grenzen stets mitreflektieren müsse und sich nicht zur Erlöserin der Welt aufspielen dürfe. Litt verfällt jedoch nun nicht der Naivität aller antipädagogisch Argumentierenden, Erziehung als 'schlechten Gedanken' von Erwachsenen für überflüssig zu erklären. Wie eine vorweggenommene Auseinandersetzung mit den um 1980 Furore machenden – und bis heute in pädagogischer Theorie und Praxis nicht ohne Wirkung gebliebenen – Antipädagogen Alice Miller, Katharina Rutschky, Ekkehart von Braunmühl und Hubertus von Schoenebeck lesen sich folgende Sätze Litts: „Wenn die dem Erzieher in die Hand gelegte Vollmacht je und je der Sucht zu *herrschen*, wo nicht schlimmeren Trieben Möglichkeiten der Ausbreitung eröffnet hat, so wird durch solche Entartung der Sinn der echten erzieherischen Willensmacht nicht um Haaresbreite verkürzt. Missbrauch kann hier so wenig wie anderwärts als Einwand gegen sinnvollen Gebrauch gelten“ (Litt 1949, S. 66). Wieso nun ist Erziehung, „sinnvoll gebraucht“, notwendig? Dies kann, so interpretiere ich Litt, nur derjenige verstehen, der sich die trianguläre Grundstruktur des Erzieherischen – ich greife hier einen Begriff Wolfgang Sünkels auf (vgl. etwa Sünkel 1997, S. 199) – vergegenwärtigt. Erziehung lässt sich nicht auf eine Ich-Du-Beziehung reduzieren, die nun – spontan, je nach Lust und Laune – hierarchisch oder partnerschaftlich, asymmetrisch oder symmetrisch zu gestalten wäre. Die Kultur ist – so interpretiere ich Litt weiter – im pädagogischen Verhältnis immer präsent; die Tradierung derselben könne nun unreflektiert, naiv – und damit immer auch affirmativ! – erfolgen oder eben auch ausgewählt, kritisch reflektiert und auf die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Entwicklungsstadien der Edukandi abgestimmt mit der Hoffnung, dass objektive Kultur

sich in diesem angeleiteten, didaktisch und methodisch reflektierten Erschließungsprozess in subjektive Bildung wandeln möge.

Man könne der Erziehung noch so abschwören – ein unbeeinflusstes Wachsenlassen gebe es nicht. Erwachsene präsentierten immer ihre kulturell geprägten Lebensformen – ob sie es wollen bzw. wissen oder nicht.

Ganz ähnliche Gedanken finden sich in dem exzellenten, die Erkenntnismöglichkeiten der Hermeneutik eindrucksvoll vor Augen führenden Buch Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“, 1. Aufl. 1983, 5. Aufl. 1998. „Sofern wir mit Kindern leben, müssen wir – es geht gar nicht anders – mit ihnen unser Leben führen, wir können uns als gesellschaftliche Existenzen nicht auslöschen, können uns nicht ... neutral stellen. Das ist zwar eine Trivialität, aber gleichsam erste und ernsteste pädagogische Tatsache. Erziehung ist deshalb zualterererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich“ (Mollenhauer 1994, S. 20). Es zeugt also von Naivität und Unverstand, wenn in einer Tageszeitung („Nürnberger Nachrichten“ vom 26. Juni 1997) als die erfreulichste Erfahrung, die man allen anderen Kindern nur ebenso wünschen könne, zum Thema Erziehung folgende Aussage eines 9-jährigen Kindes zitiert wird: „Meine Eltern haben mich noch nie erzogen. Sie haben mich nur lieb“ und Ekkehart von Braunmühl in seinem Buch „Antipädagogik“ formuliert: Ein „antipädagogisch eingestellter Mensch“ sei ein „einfach netter Mensch“, der „sämtliche möglichen Situationen mit Kindern spontan, ohne auf irgendwelche Theorien rekurrieren zu müssen, durchlebt“. Hierzu Mollenhauer: Auch der „netteste Antipädagoge“ komme um die Präsentation seiner kulturell gefärbten Lebensformen nicht herum; „naturgemäß lebt auch er den Kindern eine Möglichkeit zu leben vor. Und darin sind mindestens zwei Fragen enthalten: Ob dies ein 'rechtes' Leben ist? Ob die gelebte Lebensform der Bildung von Kindern zuträglich ist?“ (Mollenhauer 1994, S. 18). Mollen-

hauer erklärt die „Auseinandersetzung mit Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit“ unserer „kulturellen Bestände“ zur „ersten pädagogischen Thematik“ (ebd.). Die spezifischen Herausforderungen einer die Einführung in die Kultur als ihre zentrale Aufgabe betrachtenden Erziehung macht Mollenhauer an vier Schlüsselbegriffen – unter Verwendung einer Vielzahl literarischer und bildlicher Zeugnisse – deutlich: „Präsentation, Repräsentation, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit“. Mollenhauer arbeitet auf dieser Basis immer wiederkehrende Frage- und Problemstellungen einer Allgemeinen Pädagogik heraus. Darüber hinaus formuliert er jedoch auch seines Erachtens nicht mehr hintergehbare Erkenntnisse, gemäß einer Aussage von ihm in einer Fußnote seines Buches: „... ich denke, dass es einen guten Sinn hat, die in der europäischen Bildungsgeschichte entwickelten Prinzipien pädagogischer Orientierung ernst zu nehmen, sich in Kontinuität zu ihnen zu setzen, ihnen pädagogisch-praktische Problemlösungskapazitäten zuzutrauen“ (S. 179, Endnote 16). Ich will in diesem Kontext noch zwei Aspekte herausgreifen. Auch Mollenhauer betont die Notwendigkeit der erzieherischen Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Kultur bzw. Gesellschaft. Der Erzieher habe als Vermittler eine doppelte Aufgabe: Er müsse zum einen als Filter fungieren gegenüber Eindrücken, die das Kind noch nicht fassen und verarbeiten könne, die es damit an seiner stabilen Ich-Entwicklung hinderten und es so zum Spielball der kulturell-gesellschaftlichen Mächte werden ließen. Zum zweiten müsse er das kulturell Überkommene strukturieren, in eine Ordnung bringen, um somit eine „Ordnung der Vorstellungswelt“ (Wilhelm 1969, S. 238ff.) zu ermöglichen. Um der pädagogischen Verantwortlichkeit willen, müsse man hier nach Mollenhauer sogar etwas – ich formuliere es salopp – tricksen. Man müsse den Kindern zunächst das an der Welt zeigen, was uns zeigenswert erscheint in dem Sinne, dass wir es für den Entwicklungsprozess der Kinder zuträglich halten, in gewisser Weise ein Idealbild, eine gewünschte Realität, die jedoch menschliche Schwächen jedesmal aufs Neue verhindern – der klassische pädagogische Schonraumgedanke also als Orientierungsmarke für erzieherisches Handeln. Doch angesichts dieser postulierten Aufgabe zeigt sich auch wieder die Gratwanderung, treten sozu-

sagen die gefährlichen Seiten der Erziehung hervor. Generell müsse man sich nach Mollenhauer folgendes klar machen: „Jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre. Erwachsene sind nicht nur Geburtshelfer bei der Entwicklung des kindlichen Geistes, sondern für das Kind auch mächtige Zensoren dessen, zu dem es sich bildet“ (S. 10). Damit die oben bezeichnete Gratwanderung nicht ins Negative, nicht in Illusionismus und Gesellschaftsblindheit umschlägt, muss der Prozesscharakter der Erziehung beachtet werden, indem die Selektionsmechanismen, die sozusagen pädagogisch inszenierten und begründeten Bereinigungen, man könnte auch bildlich formulieren: Schönfärbereien und nicht zuletzt die kulturelle Perspektivität mit wachsender Einsichtsfähigkeit und Belastbarkeit im Bildungsprozess thematisiert und problematisiert werden.

Zum zweiten möchte ich noch auf Mollenhauers Begriffsbestimmung von „Selbsttätigkeit“ eingehen. Er stellt folgende Ausgangsfragen: „Wie ... kann man sich vorstellen, dass die im Kinde gleichsam schlummernden Kräfte des Vernunftwesens in Tätigkeit kommen? Wie kann man sich vorstellen, dass aus der bloßen Bildsamkeit, dem Vernunftwesen als Möglichkeit also, ein wirklicher Bildungsprozess“ und damit aus der potentiellen eine wirkliche Subjektivität wird? (S. 120). Mollenhauer wendet sich nun gegen naive Vorstellungen von „Selbsttätigkeit“ als einer spontanen, von innen heraus kommenden Aktivität: „Im pädagogischen Zusammenhang wollen wir als 'Selbsttätigkeit' nicht irgendein Tätigsein verstehen, auch keine biologisch-natürliche Tatsache, auch keine beliebige Willkür-Handlung, sondern eine Tätigkeit der *möglichen Vernunftkräfte*; diese Tätigkeit entfaltet sich nicht von selbst, die Vernunftkräfte beginnen ihre Tätigkeit nicht 'aus sich heraus', sondern auf 'Aufforderung' hin, in sozialer Interaktion also; in pädagogischen Beziehungen liegt deshalb die Verantwortung des Erziehers/Lehrers darin, die Vernunftkräfte des Kindes herauszufordern, und zwar dadurch, dass er ihnen *Mobilität* und *begriffliche Anstrengung* abverlangt; die auf diese Weise ...'angeeigneten' Kompetenzen sind dann zugleich Kräfte der *Personalisation*, Produktivkräfte der eigenen Bildung“ (S. 141) –

womit wir dann auch wieder bei Litts Bildungstheorie angelangt wären.

Diese Verbindungslinien von Litt zum aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs wollte ich Ihnen am Beispiel von zwei Pädagogen der Gegenwart bzw. jüngsten Vergangenheit – Klaus Mollenhauer ist leider viel zu früh im Jahr 1998 im Alter von 69 Jahren gestorben – zeigen. Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung wurden sichtbar, die Notwendigkeit von Erziehung wurde überzeugend vor Augen geführt.

Man könnte nun damit zufrieden sein und der Erziehungswissenschaft ein differenziertes, traditions- und problembewusstes Reflexionsniveau bescheinigen, gäbe es da nicht die andere Seite, ich spreche – vielleicht etwas provokativ – in diesem Kontext vom Siegeszug antipädagogischer Tendenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Unter dem Deckmäntelchen des Fruchtbar-machens der Ergebnisse der Hirnforschung für die Pädagogik – ich bin überzeugt, in diesem Kontext gibt es auch ernstzunehmende, anregende, abgewogene Bemühungen – werden zentrale Erkenntnisse der Erziehungstheorie mit immer wiederkehrenden Kernaussagen – Mollenhauer hat sie nur noch einmal exzellent auf den Punkt gebracht und in einer sehr plastischen, eingänglichen Sprache dargestellt – über Bord geworfen. In dem Band mit dem bezeichnenden Titel „Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden“, erschienen im Jahr 2000 im Leipziger Universitätsverlag, wird in einem mit „Neurobiologische Aussagen zum Mensch-Sein in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln“ überschriebenen Beitrag die unerlässliche Selbsttätigkeit des Menschen als bahnbrechende neue Erkenntnis hervorgehoben, das komplexe, die pädagogische Tätigkeit begründende Phänomen der notwendigen *Aufforderung* zur Selbsttätigkeit jedoch banalisiert und in seiner Reichweite unzulässig reduziert. Der Aufforderungscharakter bestünde nämlich schlicht darin, die Lernfreude zu erhalten. Wie sehr in diesem Kontext pädagogisches Tun – wenn ihm überhaupt noch Raum gelassen wird – auf methodisches reduziert wird, zeigt sich an folgender Aussage: „Für das Erleben von Lernfreude an *gesellschaftlich vereinbartem*

Unterrichtsstoff sich einzusetzen, darin besteht für uns die eigentliche pädagogische Aufgabe“ (Fischer u. a. 2000, S. 53; Hervorh. E. M.). Es wird also nicht mehr als die Aufgabe der Pädagogik angesehen, über die Auswahl der Inhalte nachzudenken, sich für diese – etwa im Sinne der „Didaktischen Analyse“ Wolfgang Klafkis – mitverantwortlich zu fühlen, grundsätzlich formuliert: nach den bildenden Gehalten der Kultur zu fragen. Es ist daran zu erinnern, „dass bestimmte Inhalte notwendig erworben werden müssen, um dem Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, auf dem historisch erreichten, gesellschaftlichen Niveau zu kommunizieren, zu interagieren, schließlich überhaupt existieren zu können“, wie es Michael Winkler in seiner Kritik an der Antipädagogik 1982 ausdrückte (S. 130), und dass die Pädagogik aufgefordert ist, sich für diesen inhaltlichen Auswahlprozess mitverantwortlich zu fühlen – nicht zuletzt, um nicht zur Magd eines jeden politischen Systems zu werden.

Einige Sätze weiter in Winklers Text findet sich folgende Schlüsselaussage zu Aufgabe und Verantwortung von Erziehung und Unterricht: „Weil das gesellschaftliche Wesen dem Menschen nicht innewohnt, sind ihm Aneignungsleistungen unabhängig von seiner willentlichen Entscheidung vorgeschrieben. Zudem ist eine solche willentliche Entscheidung ohnedies erst nach den Aneignungsprozessen möglich, welche dem Willen eine Richtung geben, die wiederum nach Reflexionsakten revidiert werden kann“ (S. 130f.). „Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden“ – Einspruch: Lehren heißt eben gerade auch zu veranlassen und zu ermöglichen etwas außerhalb seiner selbst zu finden und in der Aneignung desjenigen sich selbst zu verändern. Die pädagogisch/didaktisch/methodische Gestaltung des Ermöglichtens und Veranlassens variiert je nach Altersstufe und pädagogischem Handlungsfeld; die Grundaufgabe bleibt jedoch in allen pädagogischen Kontexten bestehen.

Angesichts der am obigen Beispiel knapp gezeigten Vereinseitigungen im aktuellen pädagogischen Diskurs kann man sich nur noch viele weitere Auflagen für Litts „Führen oder Wachsenlassen“ und Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ und an-

dere einschlägige erziehungstheoretische Arbeiten wünschen – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, dass die nicht zu gering veranschlagenden antipädagogischen Tendenzen im pädagogischen Diskurs quasi als Gegenbewegungen reaktionäre Erziehungsvorstellungen provozieren – einige Indizien hierfür lassen sich schon erkennen – ich denke hierbei etwa an das Buch „Die Erziehungskatastrophe“ der ehemaligen DIE ZEIT- und jetzigen FAZ-Redakteurin Susanne Gaschke, das Anfang 2001 erschienen bereits im Juli 2001 die zweite Auflage erfuhr.

Literatur

- Beckmann, Hans-Karl: Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, in: Ders.: Schule unter pädagogischem Anspruch, Donauwörth 1983, S. 14-34.
- Braummühl, Ekkehart von: Antipädagogik, Weinheim, 5. Aufl. 1988.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim u. München, 4. neubearbeitete Aufl. 2001.
- Bischofskonferenz/EKD: „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Wissen braucht Maß, Lernen braucht Ziele, Bildung braucht Zeit, in: Forschung und Lehre 1/2001, S. 22-24.
- Breuer, Rolf, E.: Jahreskolloquium 15./16. Juni 2001. Begrüßungsrede, aus: http://bildung-.deutsche-bank.de/programm/vortraege/breuer_kolloquium.htm.
- Drewek, Peter: „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzen-Diskurses in der Weimarer Republik, in: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kerstin, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, Weinheim 1995, S. 311-333.
- Dudek, Peter: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn 1999.
- Fischer, Iris/Hilbig, Heidegard/Keetmann, Rosel: Neurobiologische Aussagen zum Mensch-Sein in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Lehren heißt Raum geben etwas in sich zu finden, hrsg. v. Heidemarie Adam u.a., Leipzig 2000, S. 41-67.
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, München u.a., 8. Aufl. 1996.
- Gaschke, Susanne: Die Erziehungskatastrophe, Stuttgart/München, 2. Aufl. 2001.
- Gruschka, Andreas: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend, in: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 621-639.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: Der geblendete Igel: Zurück in die Zukunft: Die Humboldt-Renaissance an amerikanischen Hochschulen, in: „Frankfurter Rundschau“ vom 12. Sept. 2001.
- Jaspers, Karl: Die Idee der Universität, Berlin u. a. 1946.
- Joscok, Detlef: Bildung – kein Megathema. Ein Zwischenruf, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 36 (2001), S. 33-38.
- Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), in: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u. Basel, durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl. 1975, S. 126-153.
- Klafki, Wolfgang: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- Litt, Theodor: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (1926), in: Ders.: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926, hrsg. v. Friedhelm Nicolin, Bad Heilbrunn 1965, S. 58-98.
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart, 4. Aufl. 1949.
- März, Fritz: Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten, Bad Heilbrunn 1993.
- Matthes, Eva: Theodor Litt. Führen oder Wachsenlassen, in: Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian: Klassiker und Außenseiter: Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts, Hohengehren 2001, S. 87-103.
- Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), S. 329-336.
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim u. München, 5. Aufl. 1998.
- Morkel, Arnd: Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt 2000.
- Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden! Rede vor dem 9. Jahreskolloquium der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft am 15./16. Juni 2001, aus: http://www.bundes-praesident.de/dokumente/Rede/ix_45939.htm
- Sünkel, Wolfgang: Generation als pädagogischer Begriff, in: Liebau, Eckart (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Weinheim u. München 1997, S. 195-204.
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart, 2. Aufl. 1969.
- Winkler, Michael: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.
- Wyneken, Gustav: Eros, Lauenburg 1924.

PROF. DR. THEO STAMMEN

Geboren am 11. Juli 1933 in Wachtendonk/Niederrhein; Studium der Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft an den Universitäten Freiburg/Br., Bonn und Manchester (England); 1961 Promotion an der Universität Freiburg, 1969 Habilitation an der Universität München. Von 1973 bis 2001 ordentlicher Professor für Politikwissenschaft an der Universität Augsburg, seit 2001 Emeritus. – Seit Beginn der 90er Jahre Mitglied im interdisziplinären Institut für Europäische Kulturgeschichte der Universität Augsburg, später Mitglied des Direktoriums und Geschäftsführender Direktor.

Bücher

- Karl Marx, Kritik des Hegelschen Staatsrechts, 1979 (Hrsg.);
- Die Weimarer Republik, Bd. I: Das schwere Erbe 1918 - 1923, 1987 (Hrsg. und Autor); Deutschland und die Französische Revolution – Quellen zur geistigen Auseinandersetzung (Hrsg. und Koautor), 1988;
- Politische Tugendlehre und Regierungskunst – Studien zum Fürstenspiegel der Frühen Neuzeit (Mitherausgeber und Koautor), 1990;
- Einführung in die Politikwissenschaft (Koautor), 7. Aufl. 2003;
- Programme der politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland (Koautor), 1996;
- Fürstenspiegel der Frühen Neuzeit (Koautor), 1997;
- Hauptwerke der Politischen Theorie (Mitherausgeber und Koautor), 1997,
- Spektrum Politikwissenschaft, Bd. 1 - 21, 1997 - 2001 (Mitherausg. zus. mit H.-O. Mühleisen/G. Riescher);
- Kant als politischer Schriftsteller, 1999 (Mitherausg. und Autor);
- Goethe und die politische Welt, 1999 (Mitherausg. u. Autor);
- Studien zum politischen Denken des Humanismus, Neuried 1999;
- Eine, zwei oder viele Kulturen des Wissens? 2000 (Hrsg. u. Autor)

Außerdem zahlreiche Aufsätze und Lexikonartikel zu den Forschungsschwerpunkten:

- Politische Theorie und Ideengeschichte
- Vergleichende Systemanalyse (seit der „Wende“ in Osteuropa mit Akzent auf Systemtransformation)
- Studien zu Sprache/Literatur und Politik
- Studien zum Themenfeld Literatur und Politik für das 20. Jahrhundert: über Thomas Mann, Heinrich Mann, Bert Brecht und die Exilliteratur während der NS-Zeit.

PROF. DR. EVA MATTHES

Geboren 1962, Studium der Germanistik, Geschichte, Sozialkunde und Pädagogik an den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Wien; Staatsexamen für das höhere Lehramt in den Fächern Deutsch, Geschichte und Sozialkunde (1988); Promotion zum Dr. phil. an der Universität Erlangen mit einer von Hans-Karl Beckmann betreuten Arbeit über Wolfgang Klafkis Beitrag zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft (1991). Von 1990 bis 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Erlangen; nebenberufliche Dozentin in der außeruniversitären Erwachsenenbildung, 1997 Habilitation im Fach Pädagogik an der Philosophischen Fakultät I der Universität Erlangen-Nürnberg mit einer Arbeit über „Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit“; 1997-1999 Leiterin der Theodor-Litt-Forschungsstelle und Lehrbeauftragte (seit 1996) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig; 1999-2000 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen. Seit Oktober 2000 Ordinaria für Pädagogik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Stellvertretende Frauenbeauftragte der Universität Augsburg; Vorsitzende des Augsburger Hochschulkreises; Ständige Delegierte am Philosophischen Fakultätentag.

Veröffentlichungen:

- Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, Bad Heilbrunn 1992.
- Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998.
- (zus. m. Caroline Hopf): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn 2001.
- Franz-Xaver Eggersdorfer, in: Bedeutende Schulpädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts, hg. v. Hans Glöckel, Ulrike Goldmann, Eva Matthes und Ulrich Schüler, Bad Heilbrunn 1993, S. 195-209.

- Theodor Litt, *Bedeutende Schulpädagogen*, a. a. O., S. 211-221.
- (zus. mit Hans-Karl Beckmann): *Schule im Spannungsfeld von Verwaltung und Politik und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft*, in: Gerd E. Stolz/Bernd Schwarz (Hrsg.): *Schule und Unterricht. Festschrift zum 70. Geburtstag von Kurt Aurin*, Frankfurt/M. 1994, S. 37-46.
- „Kampfzeiten“: *Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung*, in: *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*, hg. v. Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke, Weinheim u. München 1997, S. 203-217.
- „Das Trümmerfeld, auf dem wir zum Schluß stehen werden, das kann ich mir vorstellen“: *Litt 1937 bis 1945; Litts Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem 8. Mai 1945* [überarbeitete Fassungen von Vorträgen, gehalten auf dem II. Leipziger Litt-Symposium am 29./30. Oktober 1998] in: *Gutjahr-Löser, Peter/Schulz, Dieter/Wollersheim, Heinz-Werner* (Hrsg.): *Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/1*, Leipzig 1999, S. 95-127.
- Theodor Litt: *Führen oder Wachsenlassen*. [Vortrag, gehalten auf einer Tagung anlässlich einer Umfrage zu den pädagogisch wichtigsten Büchern des 20. Jahrhunderts am 28. Oktober 2000 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin], in: *Horn, Klaus-Peter/Ritzi, Christian: Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*, Hohengehren 2001, S. 87-103.
- Helene Langes *Beitrag zur Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens in Preußen* [überarbeiteter Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE vom 19.-22. Sept. 1999 in Dresden], in: *Hans Jürgen Apel/Heidemarie Kemnitz/Uwe Sandfuchs* (Hrsg.): *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung – gesellschaftliche Funktionen – pädagogischer Streit*, Bad Heilbrunn 2001, S. 232-247.
- Herman Nohl, in: *Neue Deutsche Biographie*, hg. v. der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 19, Berlin 1999, S. 323 f.
- Theodor Litt, in: *Sächsische Lebensbilder*, hrsg. v. Rainer Große u. Gerald Wiemers v. der Historischen Kommission der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Bd. 5, Stuttgart 2002. (i. E.)

- Herman Nohl, in: *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*, Berlin 2002 (i. E.)
- Herausgeberin der Reihe „Historische und systematische Schulbuchforschung in internationaler Perspektive“, Bad Heilbrunn 2002ff.
- Außerdem ca. 20 Aufsätze in pädagogischen Fachzeitschriften.

Augsburger Universitätsreden

Gesamtverzeichnis

- 1 • Helmuth Kittel:** 50 Jahre Religionspädagogik – Erlebnisse und Erfahrungen. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 22. Juni 1983, Augsburg 1983
- 2 • Helmut Zeddies:** Luther, Staat und Kirche. Das Lutherjahr 1983 in der DDR, Augsburg 1984
- 3 • Hochschulpolitik und Wissenschaftskonzeption bei der Gründung der Universität Augsburg.** Ansprachen anlässlich der Feier des 65. Geburtstages des Augsburger Gründungspräsidenten Prof. Dr. Louis Perri-don am 25. Januar 1984, Augsburg 1984
- 4 • Bruno Bushart:** Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät II am 7. Dezember 1983, Augsburg 1985
- 5 • Ruggero J. Aldisert:** Grenzzlinien: Die Schranken zulässiger richterlicher Rechtsschöpfung in Amerika. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Juristische Fakultät am 7. November 1984, Augsburg 1985
- 6 • Kanada-Studien in Augsburg.** Vorträge und Ansprachen anlässlich der Eröffnung des Instituts für Kanada-Studien am 4. Dezember 1985, Augsburg 1986
- 7 • Theodor Eschenburg:** Anfänge der Politikwissenschaft und des Schul-faches Politik in Deutschland seit 1945. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 16. Juli 1985, Augsburg 1986
- 8 • Lothar Collatz:** Geometrische Ornamente. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Naturwissen-schaftliche Fakultät am 12. November 1985, Augsburg 1986
- 9 • in memoriam Jürgen Schäfer.** Ansprachen anlässlich der Trauerfeier für Prof. Dr. Jürgen Schäfer am 4. Juni 1986, Augsburg 1986

10 • Franz Klein: Unstetes Steuerrecht – Unternehmerdisposition im Spannungsfeld von Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung. Vortrag und Ansprachen anlässlich des Besuchs des Präsidenten des Bundesfinanzhofs am 9. Dezember 1985, Augsburg 1987

11 • Paul Raabe: Die Bibliothek und die alten Bücher. Über das Erhalten, Erschließen und Erforschen historischer Bestände, Augsburg 1988

12 • Hans Maier: Vertrauen als politische Kategorie. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 7. Juni 1988, Augsburg 1988

13 • Walther L. Bernecker: Schmuggel. Illegale Handelspraktiken im Mexiko des 19. Jahrhunderts. Festvortrag anlässlich der zweiten Verleihung des Augsburger Universitätspreises für Spanien- und Lateinamerikastudien am 17. Mai 1988, Augsburg 1988

14 • Karl Böck: Die Änderung des Bayerischen Konkordats von 1968. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 17. Februar 1989, Augsburg 1989

15 • Hans Vilmar Geppert: „Perfect Perfect“. Das kodierte Kind in Werbung und Kurzgeschichte. Vortrag anlässlich des Augsburger Mansfield-Symposiums im Juni 1988 zum 100. Geburtstag von Katherine Mansfield, Augsburg 1989

16 • Jean-Marie Cardinal Lustiger: Die Neuheit Christi und die Postmoderne. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 17. November 1989, Augsburg 1990

17 • Klaus Mainzer: Aufgaben und Ziele der Wissenschaftsphilosophie. Vortrag anlässlich der Eröffnung des Instituts für Philosophie am 20. November 1989, Augsburg 1990

18 • Georges-Henri Soutou: Deutsche Einheit – Europäische Einigung. Französische Perspektiven. Festvortrag anlässlich der 20-Jahr-Feier der Universität am 20. Juli 1990, Augsburg 1990

19 • Josef Becker: Deutsche Wege zur nationalen Einheit. Historisch-politische Überlegungen zum 3. Oktober 1990, Augsburg 1990

20 • Louis Carlen: Kaspar Jodok von Stockalper. Großunternehmer im 17. Jahrhundert, Augsburg 1991

21 • Mircea Dinescu – Lyrik, Revolution und das neue Europa. Ansprachen und Texte anlässlich der Verleihung der Akademischen Ehrenbürgerwürde der Universität Augsburg, hg. v. Ioan Constantinescu und Henning Krauß, Augsburg 1991

22 • M. Immolata Wetter: Maria Ward – Missverständnisse und Klärung. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 19. Februar 1993, Augsburg 1993

23 • Wirtschaft in Wissenschaft und Literatur. Drei Perspektiven aus historischer und literaturwissenschaftlicher Sicht von Johannes Burkhardt, Helmut Koopmann und Henning Krauß, Augsburg 1993

24 • Walther Busse von Colbe: Managementkontrolle durch Rechnungslegungspflichten. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät am 12. Januar 1994, Augsburg 1994

25 • John G. H. Halstead: Kanadas Rolle in einer sich wandelnden Welt. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosoph. Fakultät I am 22. Februar 1994, Augsburg 1994

26 • Christian Virchow: Medizinhistorisches um den „Zauberberg“. „Das gläserne Angebinde“ und ein pneumologisches Nachspiel. Gastvortrag an der Universität Augsburg am 22. Juni 1992, Augsburg 1995

27 • Jürgen Mittelstraß, Tilman Steiner: Wissenschaft verstehen. Ein Dialog in der Reihe „Forum Wissenschaft“ am 8. Februar 1996 an der Universität Augsburg, Augsburg 1996

28 • Jochen Brüning: Wissenschaft und Öffentlichkeit. Festvortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrensensorenwürde der Universität Augsburg an Ministerialdirigenten a. D. Dietrich Bächler im Rahmen der Eröffnung der Tage der Forschung am 20. November 1995, Augsburg 1996

29 • Harald Weinrich: Ehrensache Höflichkeit. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Philosophischen Fakultät II der Universität Augsburg am 11. Mai 1995, Augsburg 1996

30 • Leben und Werk von Friedrich G. Friedmann: Drei Vorträge von Prof. Dr. Manfred Hinz, Herbert Ammon und Dr. Adam Zak SJ im Rahmen eines Symposiums der Jüdischen Kulturwochen 1995 am 16. November 1995 an der Universität Augsburg, Augsburg 1997

31 • Erhard Blum: Der Lehrer im Judentum. Vortrag und Ansprachen zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Hampel bei einer Feierstunde am 12. Dezember 1995, Augsburg 1997

32 • Haruo Nishihara: Die Idee des Lebens im japanischen Strafrechtsdenken. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Juristische Fakultät der Universität Augsburg am 2. Juli 1996, Augsburg 1997

33 • Informatik an der Universität Augsburg. Vorträge und Ansprachen anlässlich der Eröffnung des Instituts für Informatik am 26. November 1996, Augsburg 1998

34 • Hans Albrecht Hartmann: „... und ich lache mit – und sterbe“. Eine lyrische Hommage à Harry Heine (1797–1856). Festvortrag am Tag der Universität 1997, Augsburg 1998

35 • Wilfried Bottke: Hochschulreform mit gutem Grund? Ein Diskussionsbeitrag, Augsburg 1998

36 • Nationale Grenzen können niemals Grenzen der Gerechtigkeit sein. Ansprachen und Reden anlässlich der erstmaligen Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien, Augsburg, 1998

37 • Hans Albrecht Hartmann: Wirtschaft und Werte – eine menschheitsgeschichtliche Mésaillance. Festvortrag und Ansprachen anlässlich der Feier zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Reinhard Blum am 3. November 1998, Augsburg 1998

38 • Informations- und Kommunikationstechnik (IuK) als fachübergreifende Aufgabe. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Eröffnung des Instituts für Interdisziplinäre Informatik am 27. November 1998, Augsburg 1999

39 • Jongleurinnen und Seiltänzerinnen. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 1999 an Dr. Encarnación Rodríguez, Augsburg 2000

40 • Wilfried Bottke: Was und wozu ist das Amt eines Rektors der Universität Augsburg? Rede aus Anlass der Amtsübernahme am 3. November 1999, Augsburg 2000

41 • Wirtschaftswissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Ansprachen und Vorträge anlässlich eines Symposiums zum 70. Geburtstag von Prof. em. Dr. Heinz Lampert am 11. Juli 2000, Augsburg 2001

42 • Religiöse Orientierungen und Erziehungsvorstellungen. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2000 an Dr. Yasemin Karakasoglu-Aydin, Augsburg, 2001

43 • Die Dichter und das Wallis. Akademische Gedenkfeier zum Tode von Kurt Bösch (09.07.1907 – 15.07.2000), Augsburg, 2001

44 • „Das Amt des Kanzlers wird schwierig bleiben“. Grußworte und Ansprachen anlässlich der Verabschiedung von Kanzler Dr. Dieter Köhler am 26. April 2001. Mit einem Festvortrag über „Umweltschutz im freien Markt“ von Prof. Dr. Reiner Schmidt, Augsburg, 2001

45 • Zu Gast in Südafrika. Reden und Vorträge anlässlich des Besuches einer Delegation der Universität Augsburg an der Randse Afrikaanse Universiteit am 5. März 2001, Augsburg, 2002

46 • Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2001 an Prof. Dr. Christine Langenfeld, Augsburg 2002

47 • Dreißig Jahre Juristische Fakultät der Universität Augsburg. Reden und Vorträge anlässlich der Jubiläumsfeier und der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Peter Lerche am 30. November 2001, Augsburg 2002

48 • Über Grenzen von Recht und von Juristen. Abschiedsvorlesung und Reden anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Wilhelm Dütz am 17. Januar 2002, Augsburg 2002

49 • Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion. Abschiedsvorlesung am 18. Juli 2001 von Theo Stammen und Antrittsvorlesung am 23. Oktober 2001 von Eva Matthes, Augsburg 2002

ISSN 0939-7604