

EINLEITUNG

Johanna Hueck und Fabian Warislohner

In seiner am 26. Mai 1789 in Jena gehaltenen Antrittsvorlesung zu dem Thema „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ macht Friedrich Schiller mit der Unterscheidung von ‚Brodgelehrtem‘ und ‚philosophischem Kopf‘ gleich zu Beginn deutlich: Sein Bildungsverständnis richtet sich im guten humanistischen Sinne weder auf *Employability*, *Credit Points* oder das schnelle Geldverdienen, noch schert es sich um Ansehen und angehäuften Wissen. Es hat anderes im Sinn. Schiller schildert, wie eine utilitaristische Ausrichtung auf bloßes Fachwissen eine Abtrennung vom Ganzen mit sich bringt und doch unbefriedigend, wenn nicht gar belastend auf junge Studierende wirken muss und die Identifikation mit dem Berufsweg in Frage stellt.¹

Schillers Befund deckt sich mit der Erfahrung vieler junger Menschen im heutigen Bildungssystem: Sie beginnen ihr Studium mit einem klaren Werte-Bewusstsein und einer guten Portion Idealismus: Sie möchten etwas verändern und fragen nach einer sach- und zukunftsgerichteten Bildung, um später wirksam werden zu können. Im Laufe ihres Bildungsweges erleben sie jedoch häufig, wie sich dieser Idealismus an den Berufsrealitäten und der Komplexität von Wert-Fragen aufreibt. So entstehen nicht selten schon kurz nach Beginn des Studiums oder bei ersten praktischen Erfahrungen Spannungen – zwischen den eigenen Ansprüchen und Werten, dem fachlichen Hintergrund und den faktischen Möglichkeiten. Einige zweifeln folglich an ihrer Entscheidung für ein spezifisches Studium, bei dem wichtige Orientierungsfragen und grundlegende Sinnfragen zu kurz kommen, und brechen nicht selten ihr Studium ab.²

¹ Vgl. Schiller: Was heißt und zu welchem Ende, 360–362.

² Siehe Heublein / Hutzsch / Schmelzer: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland.

Um Zerstückelung und mithin letztlich die Erfahrung der Sinnleere und Entfremdung zu vermeiden, strebt der ‚philosophische Kopf‘ bei Schiller dahin, die zwischen Einzeldisziplinen gezogenen Grenzen zu übersteigen. Für ihn ist klar, dass in Wirklichkeit alles mit allem zusammenhängt; so strebt er unaufhörlich nach neuen Einsichten und nach Verbindung der Erkenntnisse untereinander. Sein Interesse ist auf Ganzheit gerichtet, er sucht die Gemeinschaft mit anderen ihm Gleichgesinnten, die ein solches Studium ebenfalls aus Liebe zur Sache und aus Begeisterung verfolgen.

Für Schiller ist es vor allem die Beschäftigung mit ‚Universalgeschichte‘, die das Potential birgt, ‚philosophische Köpfe‘ im obigen Sinne zu bilden. Es geht ihm dabei weder um bloßes Aneinanderreihen von Fakten – das wäre das Geschichtsverständnis eines ‚Brodgelehrten‘ –, noch will er den geschichtlichen Blick einengen, dadurch dass er von seiner Gegenwart her in berechtigte und unberechtigte Positionen unterscheidet.³ Die Geschichte selbst wird vielmehr personifiziert und als Begleiterin der Menschen durch vielgestaltige zeitliche Entwicklungen beschrieben, die Rechenschaft ablegt über alle Ausprägungen menschlicher Ansichten und Taten. Als solche geht sie jeden Menschen etwas an und gemahnt ihn, die Menschlichkeit seines Menschseins auszubilden:

„Es ist keiner unter Ihnen allen, dem Geschichte nicht etwas wichtiges zu sagen hätte; alle noch so verschiedenen Bahnen Ihrer künftigen Bestimmung verknüpfen sich irgendwo mit derselben; aber Eine Bestimmung theilen Sie alle auf gleiche Weise mit einander, diejenige, welche Sie auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden – und zu dem Menschen eben redet die Geschichte.“⁴

Hier wird Geschichte zu einer Landschaft in der Zeit, in der alle Äußerungen menschlicher Entwicklung gleichsam die ideelle und soziale ‚Geologie‘ bilden, auf deren Grundlage und vor deren Horizont sich gegenwärtige und zukünftige Wege der Menschen vollziehen. Diese ‚Universalgeschichte‘ geht uns daher sehr konkret etwas an. Wenn wir sie nicht als Ansammlung von Fakten und Erzählungen verstehen, sondern als Gesprächspartnerin, Mahnerin und Inspi-

³ Ekaterina Poljakova bezeichnet in ihrem Beitrag ein solches Verständnis als ‚Kolonialisierung der Geschichte‘.

⁴ Schiller: Was heißt und zu welchem Ende, 359–360.

ratorin für eine Entwicklung hin zur Menschlichkeit, dann wird deutlich, warum Schiller das Studium der Universalgeschichte – im Sinne einer genetisch-historischen Betrachtung von allem, was ist – als das zentrale Anliegen des philosophischen Kopfes ansah.

In diesem Sinne gefasst, bedeutet das Studium der Universalgeschichte nichts anderes als *studium generale*: eine vertiefte Auseinandersetzung mit den grundlegenden Fragen des Menschseins in ihrer genetischen Entwicklung, die über das reine Fachstudium hinausgeht und weniger das Wissen als vielmehr die Fähigkeitsbildung ins Zentrum stellt.⁵

Durch die immer stärkere Verengung und Verschulung vieler Studiengänge erhält ein solcher Ansatz, der sich auf eine lange historische Tradition – angefangen bei einem antiken Verständnis der Philosophie als Lebensform, über die Bedeutung der *septem artes liberales* im Mittelalter und der *studia humanitatis* der frühen Neuzeit bis hin zu den großen Bildungs-Ideen um 1800 und den Reformversuchen eines Picht und Jaspers nach 1945⁶ – stützen kann, gegenwärtig eine neue und durchaus existentielle Bedeutung; entsteht doch die Frage, ob *studium* und *universitas* im eigentlichen Sinne heute nur noch in Formen eines *studium generale* möglich sind. In diesem Zusammenhang scheint es geboten, die Frage nach Möglichkeit und Wirklichkeit eines *studium generale* in Geschichte und Gegenwart ins Gespräch zu bringen, um seine Bedeutung für ein humanistisches Bildungsverständnis hervorzuheben.

⁵ Wir folgen einem Vorschlag von Tilman Borsche, *studium generale* als allgemeinen lateinischen Ausdruck klein und Studium generale als Name eines Studienprogramms groß zu schreiben. Die Schreibung in den Beiträgen wurde unverändert gelassen.

⁶ So knüpfen wir an das vorangegangene Beiheft an: Coincidentia Beiheft 6 (2018): Idee und Wesen der Universität. Siehe außerdem Coincidentia 12/1 (2021): Universität zu denken, zu konzipieren; Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 46 (2021): Universität im 21. Jahrhundert.

So legen wir mit diesem Band in der Reihe der *Coincidentia*-Beihefte ein weiteres Heft im Kontext bildungsphilosophischer Überlegungen vor, das nach Idee und Bedeutung, nach Wirklichkeit und Möglichkeit von *studium generale*/Studium generale-Ansätzen in der Geschichte und der Gegenwart fragt.⁷

Damit soll auch das von uns verantwortete philosophische Begleitstudium „Denkwürdig!“ einen fachlichen Denk-Umraum erhalten. Im „Begleitstudium Philosophie“⁸, das als außeruniversitäres Lehrangebot auf akademischem Niveau mit Studierenden aller Fachrichtungen aus ganz Deutschland Grundfragen der Philosophie bewegt, zeigt sich die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit eines Studium generale, das mithilfe einer humanistisch-existenziellen Philosophie Fragen thematisiert, die im Fachstudium keinen Ort haben, aber entscheidend für heutiges Denken, Fühlen und Wirken sind. Diese Fragen nach Menschsein, Erkenntnis, Verantwortung, Natur, Technik, Geschichte und Metaphysik diskutieren wir anhand von Texten und Kunstwerken der europäischen Geistesgeschichte und verschränken dabei zentrale akademische Auseinandersetzungen mit Gegenwartsphänomenen und den Lebenssituationen der Teilnehmenden. In Auseinandersetzung mit dem geistigen Reichtum europäischer Geistesgeschichte lernen die Teilnehmenden in Gemeinschaft die Fähigkeit zur grundlegenden Orientierung im eigenen Leben und in der Welt, um aus Erkenntnis handeln zu können.

Ein philosophisches Studium generale mit einem philosophiegeschichtlichen Schwerpunkt, das methodisch einen Fokus setzt auf das intensive Lesen von Primärtexten, kann in Zeiten der radikalen Kürzung der Geisteswissenschaften im Hochschulbereich, in Zeiten zunehmender Geschichtsvergessenheit⁹ und in Zeiten von Lesemüdigkeit und Informationsverarbeitung mit ‚künstlicher Intelligenz‘ durchaus als unzeitgemäßes bildungspolitisches Statement gesehen

⁷ Wir danken den Herausgebern der *Coincidentia* für die Aufnahme des Bandes in die Reihe der Beihefte sowie Paula Kühne Rendtorff und Kirstin Zeyer für die Durchsicht der Beiträge und des Satzes.

⁸ Siehe: <https://philosophisches-seminar.org/begleitstudium/>.

⁹ Im Begleitstudium Philosophie fragen wir auch nach einer Erinnerungskultur zwischen ‚Geschichtsvergessenheit‘ und ‚Geschichtsversessenheit‘. Vgl. Assmann / Frevert: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit*.

werden. Auch hier gilt, was einer der Befürworter eines Studium generale nach 1945 formuliert hat: „Das studium generale durchführen heisst, in eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen unseres Bildungssystems eintreten“.¹⁰

Mit dem hier vorgelegten Band möchten wir zur Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem einladen, *insofern* sich daraus die Notwendigkeit erschließt, ein von der Philosophie getragenes und historisch orientiertes Studium generale anzubieten, das zur Selbstbildung in Gemeinschaft beizutragen weiß.¹¹

Die versammelten Beiträge diskutieren a) Bildungsbegriff und Rahmen eines *studium generale*, weisen b) auf die philosophischen Hintergründe eines humanistischen Bildungsverständnisses, fragen c) nach Wirklichkeit und Möglichkeit desselben in der Gegenwart angesichts technischer und bildungspolitischer Entwicklungen und untersuchen d) konkrete Beispiele der Umsetzung eines Studium generale in unterschiedlichen Feldern.

a) Bildungsbegriff und Rahmen eines studium generale

Der Beitrag von Tilman Borsche eröffnet das Gespräch mit einer gedanklichen Erkundung der titelgebenden Frage des Bandes: „Was heißt und zu welchem Ende studiert man *studium generale*?“ Ausgehend von einer Klärung der darin enthaltenen Begriffe legt der Autor einen Schwerpunkt auf die Bedeutung des Gesprächs und des geteilten Interesses und erläutert zuletzt einige mögliche Inhalte eines gelingenden Studium generale.

Martin Thomé untersucht ebenfalls zunächst, was ein *studium generale* überhaupt ist und fragt dann, wie es zur Orientierung im Leben und in der Welt beitragen kann. Er denkt dabei grundlegend über einen Bildungsbegriff nach, der vom humanistischen Denken des Nikolaus von Kues inspiriert ist.

¹⁰ Picht: Probleme der Durchführung des Studium generale, 218.

¹¹ Damit reiht der Band sich in eine Diskussion ein, die in den letzten Jahren um das Konzept von Studium generale innerhalb bildungsphilosophischer und -wissenschaftlicher Forschungen in verschiedentlicher Hinsicht geführt wurde. Siehe hierzu den Beitrag von Salvatore Lavecchia.

Während die ersten beiden Beiträge eine begriffliche Klärung vornehmen, diskutieren die folgenden zwei vornehmlich den institutionellen Rahmen, die Chancen und die Probleme gegenwärtiger Hochschulbildung.

Im Rahmen eines Bildungsverständnisses, das sich auf Plessners Konzeption der exzentrischen Positionalität des Menschen bezieht, verortet Mechthild Dreyer Universitäten und Hochschulen, die die ursprünglichen breit und nicht inhaltlich festgelegten Hauptziele der Bologna-Reform umsetzen, bei denen ausdrücklich die Vorbereitung auf ein Leben als aktive Bürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft genannt wird. Wo europäische Hochschulbildung der Wichtigkeit von Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung Rechnung trage, sei es ein hilfreicher Rahmen, um Studienprogramme aufzusetzen, die nicht auf ein bestimmtes Berufsbild ausgelegt sind.

Darauf folgt ein Beitrag, der die eigenen Erfahrungen im Psychologie-Studium und im Begleitstudium Philosophie vor dem Hintergrund der Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von Schiller diskutiert. David Sommerhoff bezieht sich dabei auf das klassische Motiv des Bildhauers und dessen Verhältnis zur bildsamen Materie, wodurch vor allem auch die Herausforderungen gegenwärtiger Bildungspraxis innerhalb der deutschen Hochschullandschaft deutlich werden.

b) Philosophische Hintergründe eines humanistischen Bildungsverständnisses

Harald Schwaetzer legt seinem Beitrag die Einsicht zugrunde, dass eine humanistische Bildung auf dem freiwilligen Entschluss eines Individuums beruht, sein Denken, Fühlen und Wollen grundlegend zu schulen, was die Notwendigkeit einer existentiellen Selbsterkenntnis einschließt. Er schlägt einen weiten Bogen von der Bedeutung des Staunens als Überwindung bisher gebildeter Vorstellungen bei Platon über die humanistische Philosophie des Nikolaus von Kues und das „Älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus“ bis hin zu den Schilderungen des Stuttgarter Reformpädagogen und Künstlers Adolf Hölzel.

Auch Moritz Pretzsch nimmt eine philosophiegeschichtliche Perspektive auf Bildung ein – und zwar mit Nietzsche, Goethe und Wittgenstein: Er geht von der These aus, dass Bildung bei Nietzsche immer Selbstbildung bedeutet und diese nicht ohne Philosophie zu denken ist. Diesen Ansatz bindet Pretzsch eng mit demjenigen Goethes zusammen und zeigt zugleich, wie er in Teilen das Denken Ludwig Wittgensteins vorwegnimmt.

*c) Wirklichkeit und Möglichkeit humanistischer Bildung
in der Gegenwart angesichts technischer und
bildungspolitischer Entwicklungen*

Die Überzeugung, dass der Krise der Hochschulbildung nur mithilfe einer (Re-)Fokussierung auf die Geisteswissenschaften, auf Philosophie, Literatur, Kunst und Geschichte, begegnet werden kann, vertritt William Deresiewicz in seinem Beitrag, wonach gerade das zweckgerichtete und problemorientierte Lernen eigentliche Bildung übergehe. Bildung – oder radikaler noch – die Rettung der Seele sei nur möglich, wenn die großen Lebensfragen durch ein vertieftes Studium der Schätze der Geistesgeschichte und der großen Werke der Literatur ernst genommen werden. Die Notwendigkeit und Sehnsucht einer solchen Bildung werde ersichtlich durch das Interesse, das an solchen Angeboten bestehe.

Ekaterina Poljakova stellt – angesichts des immer stärker ausgeprägten Verständnisses der Universitäten als Berufsbildungsstätten – die provokante Frage, warum allgemeine Bildung überhaupt noch nötig sei. Sie argumentiert, dass das neuzeitlich geprägte Verständnis von nützlichem Faktenwissen, das lediglich aus dem Stauraum des Gedächtnisses hervorgeholt werden müsse, spätestens mit den Entwicklungen ‚künstlicher Intelligenz‘ überflüssig geworden sei. Zwar gebe es heute andere Verständnisse von Wissen, beispielsweise das implizite Wissen, doch liege der eigentliche Zweck von allgemeiner Bildung auch nicht in solchem Wissen, sondern einzig in sich selbst. Die allgemeine Bildung verweise zudem auf die Bedeutung der Geschichte, die uns lehren kann, dass es völlig andere Denkmöglichkeiten und Entwicklungsoptionen gibt, als es die unsrigen in der Gegenwart sind, und fördert damit die essentiellen Fähigkeiten des Gesprächs.

Jonathan Keir argumentiert angesichts der rasanten Entwicklung der „künstlichen Intelligenz“ ebenfalls dafür, dass die Vermittlung von reinem Fachwissen heute in Frage zu stellen ist. Er tritt für eine holistische und humanistische Konzeption von ‚Wissen‘ ein, wie sie dem Verständnis eines *studium generale* zugrunde liegt. Wenn Fachwissen und Arbeitskraft zunehmend von Maschinen zur Verfügung gestellt werden kann, dann erlange der Mensch die Freiheit, sich wieder verstärkt mit Religion und Theologie, mit Kunst, Literatur, Musik etc. zu beschäftigen – so die These Keirs. Er plädiert dabei für ein kosmopolitisches Studium generale, das der globalisierten Welt durch die Integration nicht-europäischer Bildungstraditionen in den humanistischen Kanon gerecht wird.

Anschließend macht Salvatore Lavecchia deutlich, dass die digitale Transformation verschärft nach einem Bild des Menschen fragt, das uns in unserem Bildungsverständnis leiten kann. Während hinter dem ‚digital self‘ ein Verständnis stehe, das das ‚Ich‘ des Menschen als ein von der Welt abgegrenzten Bewusstseinspunkt fasst, der aus neurophysiologischen sowie soziokulturellen Dynamiken als sich selbst wahrnehmendes Informationsknäuel emergiert und beliebig überwacht und gesteuert werden kann, tritt Lavecchia für die Notwendigkeit eines dialogischen, relationalen und weltoffenen Ich-Begriffes ein, der mit Unterstützung der in Platons *Theaitetos* dargelegten sokratischen Hebammenkunst entwickelt wird.

d) Konkrete Beispiele der Umsetzung eines Studium generale

Der Beitrag von Bernhard Schmalenbach wählt zwei historische Ausgangspunkte: das Humboldtsche Bildungsverständnis und die sieben freien Künste im Mittelalter. Er zeigt die sich daran anschließenden Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung im jungen Erwachsenenalter auf, die auch in den zeitgenössischen Bildungswissenschaften diskutiert werden. Er schildert als konkretes Beispiel ein außerakademisches Projekt von und für Menschen mit Trisomie 21, das zentrale Elemente der Idee eines *studium generale* verwirklicht.

André Bleicher folgt der Geschichte der Einteilung der Wissenschaften und Herausbildung der Einzeldisziplinen, um immer wieder zu fragen, inwiefern die Überwindung der strengen Grenzziehungen möglich ist und auf welche Weise die Auflösung von Diszi-

plinen stattfinden kann und soll. Er argumentiert für die Notwendigkeit eines fachübergreifenden Studiums an technischen Universitäten und diskutiert zugleich die Herausforderungen der Institutionalisierung eines solchen anhand eines Beispiels an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts.

Während hier ein Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit im Vordergrund steht, entwirft der abschließende Beitrag des Bandes die noch umzusetzende Idee eines Studium generale-Angebotes, das zwischen Wissenschaft und Kunst angesiedelt sein soll. Rico Guttschmidt und Karolina Vocke legen ihre Version eines ‚Atelier des Geistes‘ dar, die das Beste aus den kreativ-schöpferischen Prozessen der Kunst und der denkerisch-forschenden Haltung der Wissenschaft vereinen soll. Dabei skizzieren sie exemplarisch einige konzeptionelle Überlegungen zu Anforderungen, Säulen und Kriterien für die Gestaltung einer solchen kreativen Institution.

Mit dem gedanklichen Bogen – ausgehend von Begriff und Rahmen eines *studium generale* über die historischen Hintergründe humanistischer Bildungsverständnisse, ihre Herausforderung und ihre Notwendigkeit angesichts gegenwärtiger Entwicklungen in der digitalen Transformation bis hin zur Diskussion konkreter Beispiele – soll die Geschichte als Lehrerin der Menschlichkeit des Menschen ernstgenommen werden, verbunden mit dem Wunsch, den über die Jahrhunderte gesponnenen Faden humanistischer Bildungsideale nicht abreißen zu lassen.

Stuttgart/München, Ostern 2026
Johanna Hueck und Fabian Warislohner

Literatur

- Allgemeine Zeitschrift für Philosophie: Universität im 21. Jahrhundert. Hg. v. Schwaetzer, Harald. Stuttgart 2021.
- Assmann, Aleida / Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999.
- Coincidentia 12/1: Universität zu denken, zu konzipieren. Hg. v. Schneider, Wolfgang Christian / Zeyer, Kirstin. Münster 2021.
- Coincidentia Beiheft 6: Idee und Wesen der Universität. Der Universitätsgedanke I. P. V. Troxlers in seinem historischen Kontext und seiner Bedeutung für die Gegenwart. Hg. v. Hilmer, Brigitte / Schwaetzer, Harald. Münster 2018.
- Heublein, Ulrich / Hutzsch, Christopher / Schmelzer, Robert: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW-Brief 5 (2022). https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief.
- Picht, Georg: Probleme der Durchführung des Studium generale. In: Coincidentia 12 (2021): 217-230.
- Schiller, Friedrich: Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: Schillers Werke: Nationalausgabe, Siebzehnter Band: Historische Schriften: Erster Teil. Hg. v. Hahn, Karl-Heinz. Weimar 1970, 359-367.