

Den unge Humboldts dannelsesteori var nemlig ikke udtaenkt som en pædagogisk teori, men snarere som en personlig livslære eller en etisk-aestetisk selvpraksis. Den beroede på en bestemt diagnose af samfundsudviklingen ved overgangen til den moderne verden (af sekulariseringen og frisættelsen af individet fra forudgivne religiøse og standsmæssige ordener, der åbnede for individets selvbestemmelse og autonomi, men også af den øgede arbejdsdeling og den erhvervsmæssige specialisering, der i oplysningspædagogikken fik menneskedannelse til at falde sammen med erhvervs- og standsuddannelse, hvorved man ifølge Humboldt ofrede mennesket for den nyttige *borger*). Han ville i lyset heraf og helt i tråd med Kant styrke individets frie selvbestemmelse og muligheder for at danne sig til et fornuftigt og myndigt menneske. Realiseringen af denne mulighed er imidlertid pålagt mennesket selv, og kun mennesket selv kan pålægge sig sine bestemmelser, da "menneskets bestemmelse som et frit og selvaktiverende væsen er indeholdt i det selv". Det var m.a.o. et dannelses- og ikke blot et opdragelses- eller oplysningsprojekt, og en sådan dannelse beroede ifølge Humboldt på individets selvaktivitet og selvdannelse, mere præcist på aktivering af den enkeltes etisk-aestetiske selvforhold med henblik på at få den ydre livsform til at stemme overens med den indre karakter. Humboldt anså på denne baggrund "Bildung" – forstået som individualitetens selvdannelse – for at være menneskets egentlige 'Endszweck': "Menneskets sande formål – altså ikke det, som de vekslende tilbøjeligheder, men det, som den evigt uforanderlige fornuft foreskriver – består i den højeste og mest velproportionerede dannelse af dets kræfter til en helhed", som det hedder i skriften om statens indre og ydre grænser (Humboldt 1964b: 64).

En forudsætning for en sådan dannelse er sikringen af individernes personlige og samfundsmæssige frihed, hvorfor Humboldts politiske filosofi er uadskillelig fra hans dannelsesfilosofi. Han ville sammentænke et *personligt dannelsesideal* med et *politisk frihedsideal* og plæderer i dette øjemed for en radikal begrænsning af statens omfang og aktiviteter, ikke af hensyn til den økonomiske frihed, men netop af hensyn til det enkelte menneskes frihed til og mulighed for at realisere sit formål: den personlige dannelse. Denne sammentænkning beroede på en radikal individualisme, for "egentlig eksisterer ethvert menneske for sig selv. Uddannelse af individet for individet og i henhold til individets egne kræfter må altså være det eneste formål for al menneskedannelse." På den baggrund betonede han, at "Staten er til for mennesket skyld, ikke mennesket for statens. Statsindretningen er ikke formål i sig selv, men middel til dannelsen af mennesket. Væk derfor med al positiv omsorg for nationens vel [...] det mest positive, den kan præstere, er afholdelsen fra al indvirkning på borgernes selvstændige virksomhed" (Humboldt 1964b:70f).

Humboldt hyldede således en *kulturliberalisme* snarere end en økonomisk liberalisme, idet han insisterede på forskellen mellem *menneske* og *borger*. Frihed har man ikke blot, for at man som *borger* kan forfølge sin egeninteresse, men for at man som *menneske* kan udvikle sit selvforhold, hvilket mere præcist vil sige at

t som en pædagogisk selvpaktsis. Ved overgangen til det fra forudgivne selvbestemmelse og næssige specialisering falde sammen med frøde mennesket for at styrke individets nuftigt og myndigt afg mennesket selv, menneskets bestemmeliv". Det var m.a.o. et og en sådan dannelse, mere præcist end henblik på at få dækter. Humboldt anså den selvdannelse – for denne formål – altså ikke som uforanderlige forstørrende dannelse af dets andre og ydre grænser

menneskernes personlige
dannelse er uadskillelig
med dannelsesideal
begrensnings
frihed, men
at realisere sit
en radikal
uddannelse
var det
"Staten
er ikke
positiv
fra
videnskab
og
politiske
ideer
og
praktik
med
hensyn
til
menneskene
og
samfundet
og
verden

udvikle sin individuelle *særegenhed* og karakter for herigen nem at bidrage til at berige og fuldkommengøre det *almene* begreb om menneskeheden. Menneskets livsopgaver er altså ikke udtømt med dets borgerlige roller og opgaver som bonde, håndværker, soldat, lærd, politiker, embedsmand. I *Theorie der Bildung des Menschen* i 1793 blev det derimod gjort til ethvert individets øverste eksistensopgave "at give begrebet menneskehed, i vores person såvel som i vores livstid og ud over denne i de spor af levende virke, vi efterlader, et så storstørst indhold som muligt. Denne opgave løses alene gennem en sammenknytning af vores jeg med verden i den mest almene, flittige og frie vekselvirkning" (Humboldt 1960b: 235).

Bildung er en opgave, der er stillet det enkelte menneske og hæver det op over alle dets partikulære roller og beskæftigelser. Det er tilmed en livslang opgave, uadskilleligt fra dets levede liv, som må være orienteret mod den ekspressive realisering af den individuelle ide, der er konstituerende for netop denne individualitet i dens *særegenhed*. Det almene ved mennesket var dermed for Humboldt dets individualitet, som denne fremstår som resultatet af dets livslange bestræbelse på at give det almene – humaniteten – form i sin unikke individualitet. Humaniteten kan kun realiseres i hvert enkelt individets individualiserede former. I den forstand er dannelse identisk med en åndelig og moralsk individualiseringsproces, der også implicerer de andre. Ifølge Humboldt måtte den sande morals første lov nemlig lyde: "Dan dig selv" og "virk på andre gennem det, du er" (her citeret efter Weil 1930: 119).

Hvordan kom nu *videnskaben* ind i forhold til denne ide om dannelse? Det gjorde den af den grund, at Humboldt bestemte dannelse som en proces, der foregår i mødet eller 'vekselvirkningen' mellem individet og den historiske og naturlige verden. Ideen var, at individets *selvforhold* skulle udvide sig til et *verdensforhold*, hvor individet gestalter sig selv og realiserer det almene i sin særegne individualitet gennem den størst mulige erkendelse og tilegnelse af 'verden', som denne foreligger i bl.a. videnskaben og i historiske objektiveringer af kulturaktiviteter, hvori menneskelig selvbestemmelse og frihed har antaget gestalt. Når Humboldt 15 år senere i sine universitetspolitiske skrifter kunne præge formlen *dannelse gennem videnskab*, hentydede han i forlængelse af sine ungdomsskrifter til den proces, hvori et individ af egen indre kraft beriger sin individualitet gennem den tilgængelige erkendelse af verden – og samtidig assimilerer det erkendte på en sådan måde, at det bliver en del af gestaltningen af dets egen individualitet – både med hensyn til ånd, karakter og handling. 'Videnskab' forstås her hos Humboldt i bred og holistisk forstand som *theoria* eller enheden af al erkendelse, indsigt og viden om 'verden', eller som den almene videnskab hinsides de videnskabelige fagopdelinger. Som sådan kan videnskab blive til et medium for individets verdensforhold og det, der formidler dets individualisering af det almene.

Disse grundtanker lå stadig, om end i pragmatisk afbøjede former til grund for Humboldts reformpolitiske engagement 15 år efter (Kjærgaard & Kristensen 2003:

92ff). Han stod her pludselig med muligheden for at institutionalisere den danselsteori, han tidligere havde udtaenkt. Hans ambition var da også at reformere og omkalfatre det samlede preussiske uddannelsesvæsen fra grundskolen over gymnasiet til universitetet og akademierne ud fra den gennemgående ide om 'almen menneskedannelse', der på ethvert niveau skulle have forrang for den partikulære erhvervsuddannelse. Sondringen beroede endnu en gang på forskellen mellem menneske og borgers, ikke fordi borgeren var en mere inferior livsform, men fordi ambitionen var at danne "den menneskeligt handlende borgers". Hvis man begyndte med den specielle uddannelse (*Berufsbildung*) til særlige erhverv, så ville man gøre eleverne ensidige, og de ville aldrig nå frem til den smidighed (*Geschicklichkeit*) og frihed, der kunne forbedre både valget og udøvelsen af deres erhverv. Humboldts tese var, at den almene og den specielle uddannelse ledes af to forskellige 'grundsætninger': Den almene skal opbygge og styrke menneskets *kræfter*, den specielle skal udvikle dets anvendelige *færdigheder*. Humboldt 'afmytoligiserede' hermed på sin vis den protestantiske kaldstanke (*Beruf*). Beruf kunne i en sekulariseret verden ikke længere sidestilles med et kald (*Berufung*: at man nødes til et bestemt erhverv på grund af en indre stemme). Et erhverv (*Beruf*) var nu blot at være udstyret med bestemte kvalifikationer for i en arbejdsdelt verden at kunne tjene sit udkomme. I sin ensidighed ville et erhverv føre til fremmedgørelse og forhindre det, som en dannelse skal udvirke, nemlig at gøre et frit menneske i stand til en etisk-aestetisk gestaltning af sit liv. Derfor var det afgørende, at mennesket i frihed beslutter sig for, hvad det vil som borger og som erhverv. Først i kraft heraf øjnede Humboldt en forestående enhed eller forsoning af borger og menneske.

'Almen' betød for Humboldt også dét, der 'gælder for alle mennesker', altså dannelse for alle hinsides klasse og stand, hvilket implicerede en ide om lighed i (ud-) dannelseschancer. Det brød radikalt med det overleverede standsdifferentierede opdragelses- og uddannelsessystem til fordel for et trinvist opbygget enhedsskolesystem (Menze 1973). I sine reformplaner fastholdt han desuden sine tidlige tanker om klart afstukne grænser for staten, men hvor han i 1792 havde plæderet for statens reduktion til en 'sikkerhedsanstalt', da var *nationen* her i 1810 trådt i centrum, ikke blot som den kulturelle enhed, der formidlede mellem stat og individ, men også som den kollektive legitimationsinstans for hans uddannelsesreformer. Berlineruniversitetet skulle som den institutionaliserede form for dannelse gennem videnskab være et led i forsøget på at genskabe og styrke den nationale kultur efter Preussens nederlag til Napoleon og freden i Tilsit i 1807. Derfor lægger Humboldt i sin plan ud med at bestemme universitetet som "det højdepunkt i hvilket alt mødes, som umiddelbart sker inden for nationens moralske kultur". Humboldt forestillede sig en modernisering af den absolutistiske preussiske stat til et nationalt fællesvæsen i form af en *Bildungs-* eller *Kulturstaat*, hvor undersætterne via en generaliseret almændannelse var blevet forvandlet til myndige og oplyste statsborgere og bærere af den politiske almenvilje. Den liberale tendens fra 1790'erne var dog endnu til

onalisere den danske skole også at reformere grundskolen overhovedet. Han mente, at eneste ide om 'almen kultur' var for den partikulære forskellen mellem forskellige livsform, men fordi Hvis man begyndte at udvikle en ny, så ville man gøre (Geschicklichkeit) og erhverv. Humboldts idé om forskellige 'grundkrafter', den specielle logiserede' hermed på en sekulariseret verden til et bestemt erhverv, der kunne være udstyret med de tjenestesituationer, som en forhindrede det, som en led til en etisk-aestetisk værdi i frihed beslutter sig om hvilken viden og teknologi, der skulle opnås.

stedet i 1809, idet Humboldt stadig søgte at give staten så lidt direkte indflydelse på uddannelsessystemet og universiteterne som muligt. Han foreslog bl.a., at der skulle oprettes stiftelser til finansiering af universitetet, så det ikke blev direkte afhængigt af statslige midler. Det var imidlertid afgørende for ham, at det nye universitet forblev en statslig kautioneret institution, da kun staten som almenhedens udtryk kunne sikre, at universitetet ikke blev offer for partikulære konfessionelle, politiske eller økonomiske særinteresser, herunder lavisinteresser i den akademiske verden selv. Staten skulle dog kun sikre de ydre rammer for universitetets virksomhed og ikke blande sig i dets indre anliggender, hvor "det at søge videnskaben som sådan forbliver det fremherskende princip", som det hedder i planen.

Humboldtuniversitetets grundideer og idealer

Med sin plan for den indre og ydre organisering af det nye universitet forsøgte Humboldt at løse to problemer (jf. Habermas' bidrag her i antologien). Det første havde han arvet fra Kant; det var spørgsmålet om, hvordan man kunne og burde institutionalisere og organisere en videnskab, der havde frigjort sig fra kirkens og religionens formynderi – uden at dens autonomi vel at mærke blev truet fra andre sider, enten af indblanding fra den statslige øvrighed eller af indflydelse fra samfundsmæssige interesser, der går efter nyttige resultater af videnskab og uddannelse – det være sig som teknologier eller som kvalifikationer. Løsningen på dette problem var en statsligt organiseret og garanteret videnskabsautonomi, der skulle beskytte de højere videnskabelige anstalter mod vilkårlige politiske indgreb og mod samfundsmæssige særinteresser. Staten havde ifølge Humboldt "pligt til at tilvejebringe de ydre rammer og midler for det videnskabelige arbejde" uden at blande sig eller skade sagens væsen. Dette kom for det første til udtryk i principperne om universitetets *indre selvforvaltning og autonomi*, hvilket betød, at man selv valgte sine rektorer og dekaner, og at professorerne havde stor frihed og selvbestemmelse i tilrettelæggelsen af forskning og undervisning. Og for det andet og i forlængelse heraf principippet om de akademiske friheder, altså *forsknings- og undervisningsfriheden (Lehr- und Lernfreiheit)*, der gav underviserne frihed til kun at undervise i de områder, hvor de var kompetente, og studenterne frihed til at følge den undervisning, de ønskede, herunder friheden til at veksle mellem universiteterne i studieforløbet. For staten har "kun til opgave at sørge for dens åndelige krafts rigdom (styrke og mangfoldighed) igennem forsamlede mænds frie valg og for frihed i deres virksomhed". Men for at komme igennem med denne løsning måtte Humboldt løse et andet problem, nemlig det, der bestod i at godtgøre, hvorfor det dog skulle være i en stats interesse at garantere universitetets fulde selvstyre og akademiske friheder indadtil? Svaret var, at statens fordele ville vise sig i resultaterne heraf. For hvis blot det videnskabelige arbejde blev overladt til forsknings- og undervisningsprocessernes indre dynamik og frie selvregulering, så ville principippet om *enhed af forskning og undervisning* føre til det ønskede mål om *dannelse gennem videnskab*, altså den almene dannelse af

individualiteten, hvorigen nem også nationens samlede moralske kultur og åndelige liv ville fremmes.

Det var derfor et grundlæggende træk ved Humboldts plan for et nyt universitet, at det modsat fagskolerne og akademierne måtte forholde sig defensivt til ydre formålsbestemmelser og krav om nyttige erhvervsrettede uddannelser. Sådanne ydre krav og formål ville true Humboldts ide med universitetet, nemlig at denne ide skulle være forankret, ikke i et ydre normativt ideal, men i selve videnskabsprocessen og i "videnskabens rene ide". Med afsæt heri kunne universitetet tænkes som den organisatoriske ramme om enheden af forskning og undervisning, der var forudsætningen for en dannelses gennem videnskab. Universitetet skulle m.a.o. være en særlig og pædagogisk værdifuld organisationsform for videnskab, og det kunne det være, så længe et universitet for Humboldt som for Kant var grundet i og havde sin enhed umiddelbart i erkendelsen og i den frie og forskende sandhedssøgen. Det særegne for universiteter er nemlig, at de "altid behandler videnskaben som et endnu ikke færdigbehandlet problem og derfor bestandig vedbliver med at forske, hvorimod skolerne kun beskæftiger sig med og underviser i færdige og afgrænsede kundskaber", som det hedder i planen. At betragte videnskab som "noget endnu ikke afsluttet og aldrig ganske afslutteligt" vil sige at forske i betydningen: den selvstændige og personlige sandhedssøgen og videnstilegnelse. Det er først senere i det 19. århundrede, at forestillingen om forskning gøres til en upersonlig og objektivistisk proces, der forbindes med en forestilling om videnskabelig-teknologisk innovation.

Humboldt havde hermed tilføjet en begründelse for videnskabens autonomi og for universitetets organisation, som ikke fandtes hos Kant, men som stammede fra hans egen dannelsesfilosofi, nemlig ideen om, at videnskaben gennem 'ensomhed og frihed' skulle virke dannende. Dette er afgørende for hans ide om universitetet, for "universitetet er forbeholdt, hvad kun mennesket kan finde i og ved sig selv, indsigten i den rene videnskab. Nødvendig for denne selv-akt i egentligste forstand er frihed og udviklende ensomhed, og af disse to punkter følger tillige hele universiteternes ydre organisation" (Humboldt 1964b:191). Med principippet om 'frihed og ensomhed' betonedes ikke blot den ydre distance til statslige formål og samfundsmæssige interesser, men også positivt friheden til i et "utvungent samvirke" at hellige sig videnskabens rene ide "i et tæt fællesskab med ligesindede og jævnaldrende og med bevidsthed om, at der på samme sted findes et antal allerede fuldendt dannede, der kun helliger sig højnelsen og udbredelsen af videnskaben (ibid).¹⁴ 'Frihed og ensomhed' henviste således både til Humboldts dannelsestænkning og til hans forestilling om den videnskabelige forskningsproces som en lukket proces af 'forskende undervisning' og 'undervisende forskning'. I denne enhed fandt han både videnskabens dannelsesværdi og det nye universitets "væsen", der nemlig bestod i "på det indre plan at sammenknytte de objektive videnskaber med den subjektive dannelses, på det ydre plan den afsluttede skolegang med det begyndende studium under egen ledelse".

lske kultur og åndelige

plan for et nyt universitet sig defensivt til ydre uddannelser. Sådanne sitetet, nemlig at denne men i selve videnskabs-une universitetet tænkes og undervisning, der var sitetet skulle m.a.o. være videnskab, og det kunne nt var grundet i og havde rskende sandhedssøgen. Adler videnskaben som et g vedbliver med at forsker, er i fjerlige og afgrænsede skab som "noget endnu hørte i betydningen: den opgave. Det er først senere til en upersonlig og ob-videnskabelig-teknologisk

videnskabens autonomi og om som stammede fra ensomhed og universitetet, for g selv, indsigten universiteternes gengsomhed' mængsige inter- g viden- med be- der kun om omvis- han

I en nutidig kontekst skal man være opmærksom på, at der bag disse principper hos Humboldt lå en bestemt filosofisk opfattelse af 'videnskab' og 'forskning', der er forskellig fra et moderne og nutidigt begreb om videnskabelig forskning (om end den klinger med i den moderne sondring mellem 'grundvidenskab/grundforskning' og 'anvendt videnskab/forskning', hvor den første står for den rent erkendelsesorienterede søgen efter ny viden for denne videns egen skyld). Humboldts forestilling om 'videnskabens rene ide' lå som tidligere nævnt i forlængelse af det antikke begreb om *theoria*, hvilket vil sige ideen om en erkendelse eller en kontemplativ skuen af kosmos, af tingenes uforanderlige væsen, der er sit eget mål og ikke er styret af ydre praktiske eller tekniske formål. Teori i denne klassiske forståelse kunne kun gøre sig gældende i og relatere sig til praksis ved at præge livsholdning og handling hos de mennesker, der beskæftigede sig med den. Antagelsen var, at gennem forståelsen af kosmos som et hele ville det teoretisk indstillede menneske få adgang til normer for sin opførsel og handlen, og først gennem den teoretisk indstilledes dannelse af karakter og handling kunne teori antage positiv skikkelse og blive til praktisk magt. *Theoria* ville så at sige af sig selv udmønte sig i *ethos*.

Det var altså i denne kontemplative og holistiske forstand som *theoria*, at videnskab for Humboldt kunne spille en rolle i og for personers dannelse og dermed sikre enheden af forsknings- og dannelsesprocesser. Den forskendes deltagelse i og tilegnelse af videnskab ville præge og danne den forskendes sædelige karakter og åbne vejen for den alsidige udfoldelse af individualiteten. I kraft heraf kunne et universitetsstudium "sammenknytte de objektive videnskaber med den subjektive dannelse" og således gøre videnskab til mediet for en dannelse. En sådan dannelse ville være almen, fordi den beroede på en abstraktion fra individets privatborgerlige baggrund og partikulære interesser til fordel for en teoretisk-videnskabelig indstilling og et liv i og med den rene videnskab, der ville virke dannende i åndelig såvel som sædelig forstand. Videnskaben måtte altså gå vejen gennem individets dannelse for at blive praktisk relevant, for "kun videnskaben, der stammer fra det indre og kan plantes i det indre, omdanner også karakteren, og for staten handler det lige så lidt som for menneskeheden kun om viden og tale, men derimod om karakter og handling", som det hedder i den her optrykte plan. Først hermed ville universitetet leve op til sin ydre nationale formålsbestemmelse, nemlig at være "den tinde, hvor alt, hvad der sker direkte til fordel for nationens moralske kultur, bliver samlet."

Således skal *videnskab* i Humboldts tilfælde forstås meget bredt som en holistisk og encyklopædisk anlagt filosofisk grundvidenskab, som enheden i mangfoldigheden af de videnskabelige discipliner, og som enheden med såvel kunst og kritik som ret og moral. I kraft af dette videnskabsbegreb kunne filosofien endnu, som Habermas gør opmærksom på her i antologien, gøre krav på at være refleksionsform for kulturen i sin helhed og som sådan tilskrives en almen, kulturprægende kraft. Humboldt mente dog også, at en dannelse gennem videnskab ville vise sin praktiske nutte, fordi den bibragte den studerende en almen teoretisk viden, en

generalistviden, der lod sig anvende i mange sammenhænge – i modsætning til snævre partikulære og praktiske kundskaber. En almen videnskabelig dannelsesvar dog frem for alt en fordel for personer, der senere skulle tjene staten og dermed almenvellet som embedsmænd.

Disse momenter forklarer, hvorfor det filosofiske fakultet kunne få status som det ‘egentlige’ universitet, og hvorfor de øvre fakulteters embedsuddannelser nu var at betragte som en art universitetsinterne ‘specialskoler’, der ikke havde deres enhed i erkendelsen, men i ydre formål. De kunne med Schleiermachers ord kun tolereres på universitetet, hvis deres undervisere var ”rodfæstet i det filosofiske fakultet” (Schleiermacher 1956). Til forskel fra fag- og specialskoler havde et universitet ifølge Humboldt sit ypperste opdrag i at ”bearbejde videnskaben i ordets dybeste og bredeste forstand”. Det krævede også en ændring af forholdet mellem undervisere og studenter, der nu begge var til for videnskabens skyld som *forskere* i Humboldts brede brug af ordet, nemlig som personer, der ”altid behandler videnskaben som et endnu ikke opløst problem og derfor altid forbliver i forskningen”.

Humboldt havde hermed på epokegørende vis omdefineret universitetet til en dannelses- og forskningsanstalt, hvor man med centrum i det filosofiske fakultet permanent søgte efter ny og bedre viden. Desuden brugte han en stor del af sin plan til at nybestemme forholdet mellem universitetet og skolen/gymnasiet på den ene side og akademierne på den anden, således at de blev tænkt sammen i hans reform. Det blev med Berlineruniversitetets åbning gjort til universitetslærerens pligt at forske og ikke længere blot undervise. Forskning var hermed for første gang blevet gjort obligatorisk som universitetets kerneydelse – og forskningsaktivitet til det udslagsgivende ved ansættelser. Ligeledes blev det gjort til et krav, at de studerende selv affattede deres eksamensopgaver, videnskabelige arbejder og doktorafhandlinger. Det havde ikke været indlysende på middelalderuniversitetet, hvor lærdom og sandheden jo var evig, og hvor det derfor var mindre væsentligt, hvem der var forfatter til universitetsafhandlinger og opgaver.

Men først og fremmest havde Humboldt bundet sin ide om universitetet som organisation meget direkte til en bestemt klassisk ide om videnskab og en bestemt nyhumanistisk ide om dannelsesværdi, der forenedes i hans tiltro til *videnskabens dannelsesværdi* formidlet over enheden af forskning og undervisning. Hermed havde han imidlertid også gjort sit koncept sårbart over for ændringer i videnskabsbegrebet såvel som i dannelses- og uddannelsesbegrebet. Hvor Kant tematiserede den moderne videnskabs autonomisering og institutionalisering, men ikke havde meget at sige om universitetets praktiske organisation og indretning, da gjorde Humboldt sig mange tanker om universitetets indre og ydre organisation, men meget få eksplisitte tanker om den form for videnskab, han i stedet forudsatte som værende intakt i sin dannelsesværdi – og lod sin universitetside være rodfæstet i. Udtrykt endnu en gang i den moderne systemteoris vokabular kan man derfor sige, at hvor Kant i farten kom til at identificere videnskabssystemet med universitetet

ge - i modsætning til
enskabelig dannelse var
jene staten og dermed
det kunne få status som
enhedsuddannelser nu var
ikke havde deres enhed
machers ord kun tolereres
i det filosofiske fakultet”
havde et universitet
videnskaben i ordets dybeste og
enhed mellem undervisere
forskere i Humboldts
videnskaben som
“forskningen”.
universitetet til en
filosofiske fakultet
en stor del af sin
gymnasiet på den
sammen i hans
universitetslærerens
for første
forskningsakti-
til et krav, at
arbejder og
universitetet,
særligt,
som
bestemt
dans
hunde
arbejde
møde
men

som organisations- og interaktionssystem, da kunne Humboldt i kraft af sin dannelsesteori og sit klassiske videnskabsbegreb ignorere den i samtiden begyndende funktionelle differentiering mellem videnskabssystem og uddannelsessystem. Dette har bl.a. gjort det besværligt for eftertiden at opretholde den humboldtske ide om dannelsesværdien af enheden af forskning og undervisning. Men da det ikke mindst er dette ideal om enhed af forskning og undervisning, som med eller uden reference til Humboldt igen og igen dukker op i den aktuelle universitetsdebat, skal vi kort, inden vi helt forlader Humboldt, se på mulighederne for at aktualisere disse idealer i en nutidig kontekst.

Aktualiteten af Humboldts universitetsideer og idealer

Når Humboldts ideal om dannelse gennem videnskab er svær at opretholde i en nutidig universitetskontekst, har det flere grunde. Det skyldes ikke blot, at det som antydet hvilede på en klassisk forestilling om en filosofisk enhedsvidenskab, der allerede i samtiden var ved at blive fortrængt af et moderne, metodologisk og proceduralt begreb om specialiseret videnskabelig forskning. Det skyldes også, at hans ideal ‘didaktisk’ hvilede på forestillingen om en umiddelbar *enhed* af undervisning og forskning, der havde store forventninger til den videnskabelige forskningsproces’ umiddelbare personlige dannelsesværdi.

Humboldts manøvre gik ud på at hente forskningen ind på universiteterne (fra akademierne) uden at smide undervisningen ud i fagskolerne. Han ville overvinde den institutionelle adskillelse af forskning og undervisning, hvorfor han pålagde enhver professor pligten til at forske. Samtidig ville han undgå, at universiteterne indskrænkede sig til at formidle enten overleveret kanoniseret eller erhvervsspecifik viden. Dette var et radikalt brud med middelalderens skolastiske lærdomsformidling, hvor kreativitet og forskning ikke var ønsket (selv Kant måtte i Königsberg holde forelæsninger efter anerkendte lærebøger). Men det var også et brud med fagskolernes praktisk orienterede viden, for Humboldt ville løsne den viden, der blev formidlet ved universiteterne, fra dens orientering mod uddannelsesmål og praksissammenhænge for i stedet at udvide denne viden systematisk gennem forskning. Den logiske konsekvens heraf blev princippet om enhed af forskning og undervisning, hvilket drastisk ændrede både studenter- og professorroller og forholdet mellem dem. Studenter og professorer blev nu ideelt set ligeberettigede deltagere i den forskende søgen efter sandhed, om end deres viden og forudsætninger var på forskelligt niveau. Professoren skulle forskende føre studenterne ind i videnskabens principper og indsigtter. Studenterne derimod skulle iagttage professoren i forskningen og selv fortløbende blive deltagende i den. “Den første er der ikke for den sidstnævnte, men begge er til for videnskaben. Underviserens virke afhænger af de studerendes tilstedeværelse og ville ikke være vellykket uden dem. Hvis de ikke forsamlede sig om ham, ville han selv opsøge dem for at komme sit mål nærmere ved at forene de erfarte, men netop derfor også temmelig ensidige og allerede

mindre virksomme kræfter med de endnu modtagelige kræfter, der ivrigt stræber i alle retninger”, som Humboldt skriver i sit programskrift.

Forskning og undervisning skulle i dette lys udgøre en enhed i meget bogstavelig forstand for Humboldt: De skulle foregå i en og samme handling og i form af en art *personalunion* mellem forsker og underviser – med *seminaret* som den organisatoriske form for det forskende samarbejde og fællesskab mellem studenter og professorer (Schimank & Winnes 2001; Paulsen 1902). Et seminar var således både at forstå som en lokalitet og som en arbejdsform, hvor forskningsfremstød og forskningsresultater blev fremlagt af lærer og studerende til fælles diskussion. Det foregik under en lærers vejledning, men med betoningen af, at alle tilstede værende var aktive, deltagende og bidragende – i modsætning til tidligere tiders skolastiske katederforelæsninger. Til forskel fra de specialiserede og erhvervsrettede skoler var det ikke længere universitetslærerens opgave blot at formidle færdige videnselementer, men sammen med studenterne at engagere sig i forskning og søger efter ny viden på. Behovet for en enhed af forskning og undervisning blev således af Humboldt begrundet med hensynet til undervisningen: En videnskabelig funderet undervisning kunne kun gives af en, der selv var aktiv som videnskabelig forsker – med visheden om, at den undervisende reproduktion af forskningen samtidig ville være identisk med dens løbende fornyelse og udvikling. Dette forudsatte ganske vist, at professoren selv bedrev forskning (hvilket på Humboldt tid snarere var undtagelsen end reglen), men principippet tilsagde, at begge opgaver – forskning og undervisning – foregik samtidigt.

Som Habermas gør opmærksom på i sit bidrag her i antologien, så vil en sådan strengt forstået enhed af forskning og undervisning betyde, at der kun bliver undervist således, som det er nødvendigt for det videnskabelige fremskridts innovative proces, samt at den fremtidige forsker er det eneste uddannelsesmål bag undervisningen. Det er desuden ofte blevet fremført, at Humboldts idealforestilling måske lod sig gøre på filosofiske og filologiske seminarer, hvor den undervisende forsker udlægger tekster eller tænker højt ved katederet og gennem deltagende spørgsmål fra et overskueligt antal studenter kunne bevæge begge parter frem til nye indsigtter eller udlægninger. Den skulle m.a.o. privilegere en bestemt type af filosofisk og åndsvidenskabelig forskning, som med den naturvidenskabelige forsknings indtog på Berlineruniversitetet fra 1830’erne og frem måtte relativeres, da naturvidenskabelig forskning hyldede andre forskningsidealer og -former (laboratoriet snarere end seminaret).

Humboldts enhedsideal blev allerede i samtiden modsagt, bl.a. af John Henry Newman, for hvem forskning og undervisning var to forskellige funktioner og talenter, der sjældent lod sig forene i en og samme person. Dette bekræftes efter sigende også af nyere empirisk forskning, der viser, at der er en svag og utydelig sammenhæng mellem forskning- og undervisningspræstationer (Schimank & Winnes 2001). En god forsker er ikke nødvendigvis også en god underviser eller omvendt.

At holde sig orienteret om forskning betyder heller ikke, at man selv skal forske, og omvendt ville det være belastende for mange forskere, hvis de i betragtning af videnskabens specialisering skulle undervise i et langt bredere pensum, end deres egen forskning tilslagde dem.

Problemet ved Humboldts ide var, at han insisterede på samtidigheden af forskning og undervisning, hvor man i dag vil nøjes med at understrege betydningen af, at universitetsansatte både forsker og underviser, men i forskellige situationer, hvor det enten handler primært om forskning eller primært om undervisning. Desuden er de mulige forhold mellem forskning og undervisning mere komplicerede end Humboldts strenge enhedsideal lægger op til. Når man i dag taler om, at undervisning skal være forskningsbaseret, bør man også tale om, at forskning kan være mere eller mindre undervisningsorienteret, og at undervisning for den enkelte underviser kan være forskningsorienteret i formen såvel som i indholdet.

Når Humboldt begrundede sit enhedsideal med hensynet til undervisningen og med argumentet om, at en forskningsbaseret undervisning kun kunne gives af en, der selv var aktiv som forsker, så svarer det til, at man i dag begrunder sammenhængen mellem forskning og undervisning *indholdsmaessigt*, nemlig med at undervisning ved universiteterne må foregå på grundlag af nyeste erkendelser og indsigter i det, der undervises i – og det kan kun den bedømme, der selv forsker i grænseområdet. En anden begrundelse for sammenhængen henviser til *formen*: at det, studenter hinsides det skiftende indhold i undervisningen først og fremmest skal lære på et universitet, er en specifik kritisk-videnskabelig tænkestil, der har at gøre med måden at omgås, erhverve og afprøve ny viden. En tænkestil der ikke fortvivler over kompleksitet og ambivalens, og en lærings- og refleksionsstil, der er påkrævet i alle sammenhænge og i alle professioner, men som kun kan demonstreres og formidles af aktive forskere.

Så længe sådanne begrundelser stadig er overbevisende, lader det humboldtske enhedsideal sig også opretholde i dag – med de angivne modifikationer. At forskning og undervisning endnu ved de danske universiteter er relativt stærkt integreret, er så at sige et stykke realeksisterende Humboldtuniversitet. Men det står også nogenlunde klart, at dette ideal, som først og fremmest gælder for videnskabelig grundforskning, de senere år er kommet under pres, først og fremmest fra den mere anvendelsesorienterede forskning. Dertil kommer, at opretholdelsen af sammenhængen mellem undervisning og forskning i dag også har med bevilingsformer at gøre. Selvom basisbevillinger stadig for universiteternes vedkommende går til både forskning og undervisning samtidig via ansættelsesformen (adjunkt, lektor, professor), og selvom forskning og undervisning således ikke er adskilt på organisationsniveau, så har tendensen de seneste årtier ikke desto mindre været, at forskningen udskilles og isoleres i centre eller i større projekter, og at flere og flere forskningsmidler skal søges separat i konkurrence med andre forskere. Ved faldende basisbevillinger og øgede studentertal udstilles også problemerne med

opretholdelsen af sammenhængen mellem forskning og undervisning. Så længe den ekspanderende efterspørgsel efter undervisning også viser sig i øgede bevillinger, er sammenhængen fordelagtig for forskningen. Men når studentertallet og undervisningsbyrderne vokser uden øgede bevillinger og ansættelser, fører idealtet til en reduktion af forskning til fordel for undervisning qua ansættelsesformen. Der er da ingen stopmekanismer, der hindrer, at stadig mere arbejdstid går til undervisning på bekostning af forskning. Og når forskning løsrives fra undervisning og i stigende grad skal finansieres via eksterne bevillinger, ligger det snublende nær at isolere forskning på centre eller uden for universiteterne i rene forskningsanstalter. Således vil Humboldts ideal i værste fald kunne bidrage til, at forskningen udvandrer fra universiteterne igen.

Selvom man ikke kan opretholde Humboldts enhedsideal i dag, kan man imidlertid godt argumentere for, at det i det mindste fortsat er ønskværdigt, at der på et universitet er *sammenhæng* mellem undervisning og forskning, og at universitetsansatte skal bruge nogenlunde lige meget tid på begge dele, om end det sjældent sker samtidig, men netop afvekslende og situationelt.

Som sagt beroede Humboldts ide om dannelses gennem videnskab på opretholdelsen af denne enhed mellem forskning og undervisning. Dannelsestanken er kort sagt relateret til enheden af forskning og undervisning, men ligesom det har været svært at opretholde Humboldts tanke om enheden af forskning og undervisning, har det også været svært at opretholde tanken om videnskabens pædagogiske dannelsesværdi i lyset af den faktiske videnskabsudvikling, hvor videnskabeliggørelse nærmest betyder eliminering af dannelsesværdier. Ikke desto mindre har der været gjort mange forsøg på at fastholde og gentanke sammenhængen mellem dannelses og videnskab (Kieserling 2001). Nogle har forsøgt at tænke dannelsen i forbindelse med videnskab som et spørgsmål om *videnskabsteori*, altså som videnskabelig dannelsel eller dannelsel til videnskab, snarere end gennem videnskab. Man får da et temmelig *formelt* dannelsesbegreb, der egentlig blot vedrører tilegnelsen af videnskabelige dyder så som kritisk sans, åbenhed over for argumenter, evnen til at modtage og give kritik etc. Andre har forsøgt at fastholde et indholdsmæssigt dannelsesbegreb, hvilket i lyset af den videnskabelige specialisering og differentiering kommer til at privilegere bestemte videnskabelige discipliner, først og fremmest de humanistiske, som dannelsesfag. Andre, især sociologer, har gjort opmærksom på, at det er futilt at kræve af den moderne videnskab, at den også skal være dannende – og at man i stedet burde adskille eller acceptere, at forskning/videnskab følger andre kriterier end dannelsel og uddannelse.

De seneste heroiske forsøg på at fastholde ideen om dannelses gennem videnskab og dermed kernen af Humboldts universitetside finder man hos tyske sociologer og filosoffer som Helmut Schelsky og Jürgen Habermas i 1960'erne. I forbindelse med 60'ernes vesttyske universitetsreformer forsøgte de begge nøgternt og på radikalt nye betingelser at forsvare og forny ideen om dannelses gennem videnskab (Schelsky

ning. Så længe den
øgede bevillinger,
ntallet og under-
forer idealet til en
esformen. Der er da
går til undervisning
visning og i stigende
lende nær at isolere
ingsanstalter. Således
ingen udvander fra
i dag, kan man imid-
skværdigt, at der på et
og at universitets-
om end det sjældent
videnskab på oprethol-
dene stanken er kort
ogsom det har været
og undervisning,
pedagogiske dan-
kabeliggørelse
har der været
dannelse og
hindelse med
dannelse
et temmelig
kabelige
næt og
begreb,
til at
stistiske,
en fulft
man i
terier
videnskab
og

1963; Habermas 1970a; Kieserling 2001). Som det fremgår af Habermas' bidrag her i antologien, forsøgte de begge at fastholde videnskabens dannelsesværdi på moderne betingelser – uden som Humboldt at forudsætte en filosofisk enhedsvidenskab, men også uden at reducere dannelse gennem videnskab enten til formaldannelse gennem videnskabsteori, til et eksklusivt anliggende for de humanistiske dannelsesfag eller til noget, der kun kunne realiseres ved siden af enkeltvidenskaberne i form af fælles forelæsninger og studium generale-kurser. Til forskel fra Humboldt kunne man i 60'erne ikke længere operere med et harmonisk forhold mellem videnskab og samfund og mellem videnskab og individ. I mellemtíden var forskellige former for videnskabskritik dukket op, og disse gjorde både opmærksom på de videnskabelige fremskridts følgeproblemer i samfundet og på den interne videnskabelige dynamiks stadig større distance til individens erfarings- og meningshorisonter.

Habermas' bud på en fastholdelse af ideen om dannelse gennem videnskab på disse betingelser var ideen om 'dannelse gennem videnskabskritik'. Hans tese var, at enhver nok så specialiseret videnskab måtte udvikle evnen til kritisk selvrefleksion af sin samfundsmæssige situation og implikationer og i kraft heraf påtage sig ikke blot sit videnskabelige, men også sit samfundsmæssige ansvar. Videnskabens dannelsesværdi blev nu m.a.o. lokaliseret i dens evne til selvkritik og selvrefleksion, for kun en selvkritisk videnskab, der også kan tematisere og evaluere sin funktion i samfundet og sine bidrag til andre systemer og felter, kan siges at danne gennem videnskab – og ikke kun uddanne videnskabelige specialister i henhold til den funktionelle arbejdsdeling. Kun som institutionaliseringen af en sådan selvkritisk videnskab kan et universitet stadig siges at bero på en ide. Disse forestillinger lå til grund for Habermas' videnskabsteoretiske og sociologiske skrifter og for hans uddannelsespolitiske engagement i 60'erne (Habermas 1970a; 1970b; 1969) og dermed både for hans udvikling af teorien om forskellige videnskabers baggrund i specifikke samfundsmæssige erkendelsesinteresser og for hans engagement i en demokratisering af universitetet. Dette engagement var motiveret af hans ide om at institutionalisere den fornyelse af ideen om dannelse gennem videnskab, han betegnede som en *materiel videnskabskritik*, og som implicererde en kontrolleret 'politisering af videnskaberne'. For "gennem studentermedbestemmelse bliver en tvang til legitimation og selvrefleksion i videnskaben institutionaliseret" (Habermas 1970b: 431). I sit bidrag her i antologien fra 1986 har Habermas dog opgivet denne ambition til fordel for forestillingen om, at det er den videnskabelige argumentations kommunikative former, der holder de universitære læreprocesser sammen i deres forskellige funktioner.

5. Det moderne forskningsorienterede universitet

I sit bidrag gør Jürgen Habermas også opmærksom på nogle af de problemer, der allerede i udgangspunktet var hæftet ved Humboldts universitetside. Hans tese

er, at de institutionelle forudsætninger for en implementering af disse ideer enten ikke var til stede fra begyndelsen, eller at de smuldrede i løbet af det 19. århundrede, hvor et stadig mere differentieret beskæftigelsessystem krævede en stadig mere differentieret videnskabelig uddannelse til stadig flere akademiske erhverv. I lyset af disse realiteter måtte Humboldts universitetsideer så at sige hævdtes mod kendsgerningerne. Dette gælder som allerede antydet også grundideen om dannelses gennem videnskab, der var tæt knyttet til det filosofiske fakultet og til ideen om, at det var filosofien, der stadig kunne binde videnskaberne sammen. Denne rolle kunne filosofien kun spille i en kort, men glorværdig overgangsperiode, før den selv blev et fag blandt andre, da forestillingen om videnskaberne såvel som det filosofiske fakultets enhed brød endegyldigt sammen med spaltningen af det filosofiske fakultet i ånds- og naturvidenskaber fra midten af 1800-tallet og frem. Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet blev i øvrigt grundlagt i 1850 som et af de første af slagsen.

Hvis forskning, som Humboldt hævdede, skulle være et obligatorisk element i alle universitetsfag, krævede det særlige forskerindsatser. I de nye naturvidenskaber resulterede det i oprettelsen af *forskningslaboratorier*, hvorimod *seminarformen* især kom til at kendtegne det åndsvidenskabelige felt. Begge dele var vigtige institutionelle og organisatoriske nyskabelser, men det var netop disse nyskabelsers succes, der gjorde Humboldts ide om, at filosofien skulle sikre videnskaberne enhed, til en umulig bestræbelse. Forskellige fag udviklede forskellige forskningsstrategier, metoder og teorier, og som en konsekvens heraf blev universitetet i Berlin et af de mest differentierede og specialiserede i det tyske område. Det klassisk-filosofiske begreb om de rene videnskabers enhed blev overhalet indenom af et moderne og metodisk begreb om videnskabelig forskning. I takt hermed og med specialiseringen og uddifferentieringen af videnskabelige discipliner, fag, seminarer og institutter fremstod også dannelsestanken mere og mere som et besværligt element, der var uforeneligt med denne udvikling.

Ikke desto mindre var Berlineruniversitetet en institutionel innovation og Humboldts universitetsideer og idealer kom trods deres indre modsigelser til at danne skole i store dele af verden fra anden halvdel af det 19. århundrede, selvom det er omstridt, hvor stor indflydelse Humboldt egentlig havde i sin umiddelbare samtid. Efter 1815 blev alle preussiske og en række andre universiteter i det tyske område reformeret efter Berlinermodellen og transformert til videnskabelige og forskende institutioner. Humboldts mere omfattende reformprogram for det samlede uddannelsesvæsen overlevede imidlertid ikke den forandring, der for alvor satte ind efter 1815. Man fik således ikke gjort op med standstænkningen og standsforskellene i uddannelsessystemet, hvilket ellers ville have været konsekvensen af Humboldts nye begreb om almendannelse. Den genindførte sondring mellem højere og lavere former for dannelse opløste tanken om en langstrakt og kontinuerlig almendannelse for i stedet at privilegere universitetet som en elitær institution.

Universitetsformen havde fået nyt liv og indhold, men om end Humboldts universitetsreform ikke sigtede mod at fremme en stadig mere specialiseret og nytteorienteret videnskabelig forskning, så kom den paradoksal nok til at danne den institutionelle ramme om udviklingen af det moderne videnskabeligt specialiserede forskningsuniversitet, en udvikling, der for alvor tog fart fra 1830 og frem. Humboldts model kom med andre ord til at tjene institutionelle og organisatoriske formål, snarere end de videnskabelige og pædagogiske, han selv havde for øje (Wittrock 1993). Det ironiske i historien er m.a.o., at Humboldts universitet, der oprindeligt var udtaenkt med afsæt i den tyske idealismes enhedstænkning og den nyhumanistiske dannelsestænkning endte med at blive rammen og den arketyptiske model for det moderne *forskningsorienterede* og *specialiserede universitet*, der for alvor tog form i sidste halvdel af det 19. århundrede. Som ny institutionel ramme havde Humboldts indre og ydre organisering af Berlineruniversitetet muliggjort et andet indhold end det tiltænkte. Det nye universitet havde fået stor autonomi og frihed i indre anliggender. Inden for disse rammer var man ikke desto mindre vidne til en drejning fra dannelselse til uddannelse – og fra videnskab orienteret mod dannelselse til videnskab som metodisk kontrolleret og specialiseret forskning.

Fra midten af det 19. århundrede var universiteterne således ved at blive til de praktisk orienterede fagskoler, som Humboldt oprindeligt ville udelukke fra det egentlige universitet.¹⁵ Denne senere udvikling registreres og tematiseres her i antologien af den tyske fysiker og fysiolog Hermann Helmholtz' tiltrædelsesforelæsning, som han afholdt, da han blev rektor for Berlineruniversitetet i 1887. Helmholtz tager afsæt i det forhold, at det i udgangspunktet hos Humboldt var filosofien og åndsvidenskaberne og ikke naturvidenskaberne, der stod i centrum for Berlineruniversitetet. Men han berømmer samtidig netop denne universitetsmodells evne til at integrere naturvidenskaberne, hvilket hans egen rektorudnævnelse i sig selv var et tegn på. I sin sammenligning af den tyske, franske og engelske universitetsudvikling i det 19. århundrede kan Helmholtz ikke kan skjule sin store veneration for de klassiske engelske universiteter, ej heller sine aversioner mod den franske universitetsudvikling, hvor en stor del af forskningen var blevet placeret i specialinstitutioner uden for universiteterne, og hvor disse var blevet reduceret til professionsuddannelser. I forhold til begge fremhæver fysikeren Helmholtz dog først og fremmest de tyske og humboldtske principper om 'Lernfreiheit' og 'Lehrfreiheit', der begge danner grundlaget for den dannelses universitetet stadig ifølge ham har til opgave at fremme blandt studenterne. Blot står indholdet heraf ikke længere særlig klart.

På de klassiske engelske college-universiteter som Oxford og Cambridge og på de beslægtede amerikanske college-universiteter fra kolonitiden fandt opbruddet og overgangen til det moderne forskningsorienterede universitet først sted fra 1860'erne og 70'erne og frem. Som nævnt havde biskop Newman i 1850'erne argumenteret for en modernisering af universitetet som en ren undervisningsanstalt,

hvor formidlingen og tilegnelsen af universel viden skulle være et mål i sig selv orienteret med udbredelsen af en humanistisk almendannelse (*liberal education*), hvortil også hørte tilegnelsen af teologisk viden. Newmans og senere Matthew Arnolds humanistiske og anti-utilitære ideer om et universitet blev i samtiden og eftertiden udfordret af bl.a. John Stuart Mill, Herbert Spencer og senere af Thomas H. Huxley, der på forskellig vis hævdede, at den højeste form for viden ikke var et mål i sig selv, men på en eller anden måde nyttig for samfundet. Man betonede desuden forskellen mellem 'science' og 'arts' og anklagede Newman for at reducere universitetet til 'arts', altså til humaniora. Her i antologien diskutes dette i Huxleys bidrag, der også betoner science uden dog at ekskludere humaniora. Hans *Tale om universitetsuddannelse* i forbindelse med åbningen af Johns Hopkins Universitetet i Boston i 1876 giver også et signalement af hans bestræbelser på at forny det klassiske engelske universitetssystem i forskningsorienteret retning. Hvor Newman insisterede på universiteternes primært lærdomsbevarende og -formidlende opgave og på et traditionelt humanistisk begreb om almendannelse, dør anså Huxley det for nødvendigt, at en kultur skulle bidrage med en fuldstændig teori om livet i alle dets afskygninger. Men fundamentet for en sådan teori kunne ikke længere alene være den humanistiske tradition. Det var nødvendigt også at tage den naturvidenskabelige udvikling og viden med i sine overvejelser. Huxley ønskede kort sagt at omdefinere den engelske tradition for 'liberal education' ved at genindføre den græske enhed i dannelsesbegrebet, så det inkluderede såvel en humanistisk som en naturvidenskabelig dannelse på lige betingelser. En tanke, der på det seneste har fået ny aktualitet i forbindelse med den seneste gymnasiereforms krav om en fornyelse af almendannelsen, så den også inkluderer naturvidenskabelig dannelse.

Både i sin oprindelige humboldtske og senere i sin mere forskningsintensive og specialiserede form tjente Berlineruniversitetet gennem hele det 19. århundrede som model for universitetsudviklingen ikke blot i den kontinentale del af Europa, men frem for alt i USA. Her lå det, ganske vist i pragmatisk tillempede former, til grund for amerikanske universitetsgrundlæggelser fra slutningen af 1800-tallet og frem. Berlineruniversitetet fungerede helt frem til mellemkrigstiden som det normative ideal for et ordentligt universitet, sådan som det fremgår af den amerikanske reformator Abraham Flexners tekst *Ideen om et moderne universitet* fra 1930. Ligesom Helmholz' og Huxleys er Flexners tekst komparativt anlagt. Flexner fremhæver Humboldts store betydning for den amerikanske universitetsudvikling fra 1870'erne og frem og formidler samtidig et indblik i den amerikanske universitetsudviklings særegenheder.

I mellemtiden, altså fra slutningen af det 19. århundrede og frem, havde den tyske universitetsudvikling imidlertid fjernet sig stadig mere fra de humboldtske idealer om den indre sammenhæng mellem dannelse og videnskab. Universitetet havde udviklet sig til et stadigt mere disciplinopdelt og videnskabeligt specialiseret forskningsuniversitet, der allerede i 1840'erne stod i skærrende kontrast til de

være et mål i sig selv (liberal education), og senere Matthew betonede at det ikke var en fundet. Man betonede Newman for at reducere diskuterer dette i Huxleys *Tale om maniora*. Hans *Tale om Hopkins Universitetet* viser på at fornøjelsen det klas- retning. Hvor Newman og formidlene opgave anså Huxley det teori om livet i alle ikke længere alene kunne tage den naturvi- makede kort sagt genindføre den omistisk som en seneste har fået en fornyelse.

intensive og hundrede som Europa, men til grund og frem. normative refor- lige som hver tilgang

idealisticke forestillinger, der lå til grund for modellen. Det var således snarere på trods af end på grund af Humboldts idealer om enhedsvidenskab og dannelse gennem videnskab, at Berlineruniversitetet fra midten af århundredet kunne blive den ubestridte internationale model for universitetsreformer i resten af 1800-tallet. Hvor Humboldt ville *frigøre videnskaben fra praksis*, så kom hele det moderne samfunds sammenhæng og funktionsmåde i vid udstrækning til netop at bero på en *videnskabeliggørelse af praksis*. Videnskab lod sig ikke længere afgrænse fra praksis; videnskabelig forskning var derimod blevet afgørende, ikke blot for samfundets reproduktion og organisation og for den industrielle og tekniske udnyttelse af naturen, men også for stadig flere områder af det sociale og politiske liv. Den kunne ikke længere i sine moderne analytisk-empiriske former foregive at være hævet over eller at kunne vende ryggen til de praktiske formål for i stedet blot at være et medium for dannelse.

Denne udvikling diagnosticeres og kritiseres i sidste halvdel af det 19. århundrede af blandt andre den tyske filosof Friedrich Nietzsche (1844-1900), der i 1869 i en alder af blot 25 år selv var blevet ansat som professor i klassisk filologi ved universitetet i Basel. I en forelæsningsrække samme sted med titlen *Om vores dannelsesanstalters fremtid* diagnosticerede han i 1872 de samtidige tyske gymnasiers og universiteters forfalde. I deres bestræbelse på at blive 'moderne' og 'tidssvarende' havde de ifølge Nietzsche prægivet "den ideale ånd, af hvilken de var blevet født" i begyndelsen af århundredet. Hans hovedindvending mod udviklingen på de tyske universiteter var i dette og i andre af hans ungdomsskrifter, at dannelse og videnskab på universiteterne var faldet fra hinanden, hvorved formålet såvel som midlet til formålet, nemlig dannelse og opdragelse, var blevet glemt. Det var der ifølge Nietzsche en ydre og en indre grund til. Den ydre grund til forfaldet var, at staten eller *das Reich* havde trængt sig på som det nye hovedformål med og som "ledestjerne" for al dannelse. Det kom til udtryk i to tilsvareladeende modsatrettede, men konvergerende tendenser, dels til udvidelse og udbredelse af dannelse, dels til forringelse og afsvækkelse af samme (Nietzsche 1995: 10, 29f). De to nivellerende tendenser konvergerede ifølge Nietzsche i samtidens journalistik, dette "klæbrige formidlingslag, som kitter fugerne mellem alle livsformer, alle stænder, alle kunstarter, alle videnskaber til" (ibid: 32).

Den indre grund til, at universitetet havde svigtet sine ideale og for Nietzsche nødvendigvis elitære pædagogiske dannelsesopgaver, var den videnskabelige specialisering og det forhold, at den videnskabelige *metode* i løbet af 1800-tallet havde sejret over videnskaben, ikke mindst i de åndsvidenskabelige fag. I takt hermed havde videnskaberne frigjort sig fra deres underordning under filosofien som grund- og enhedsvidenskab i Humboldts og den tyske idealismes forstand, hvilket Nietzsche beklagede, om end han hverken delte Humboldts syn på dannelse eller den tyske idealismes syn på videnskab. Hvor den filosofiske dannelse havde skabt sammenhæng mellem erkendelse og handlingsorientering, mellem *theoria* og *ethos*,

da betød den nye videnskabelighed en fremmedgørelse mellem erkendelse og livspraksis, mellem videnstilegnelse og personlig-kulturel modning. I et af sine sidste skrifter opsummerede Nietzsche sin gennemgående åndsaristokratiske og elitære kritik af den tyske universitetsudvikling med følgende svada: "I mere end sytten år er jeg ikke blevet træt af at trække den *åndsnedbrydende* indflydelse fra vor aktuelle videnskabs-virksomhed frem i lyset. Den hårde helot-eksistens, som videnskabernes uhyre omfang i dag fordømmer enhver til, er en hovedårsag til, at mere fyldigt, rigt og dybt anlagte naturer ikke længere forefinder en for dem passende opdragelse og opdragere [...] vore universiteter er *mod* egen vilje blevet de egentlige drivhuse for denne art instinkt-forkrøbling af ånden" (Nietzsche 1993: 66).

I takt med deres videnskabelige og metodologiske specialisering og med deres statslige nytteorientering var de tyske universiteter kort sagt ophørt med at være dannelsesanalter i Humboldts forstand. I stedet havde de ifølge Nietzsche forvandlet sig til statslige videnskabs- og uddannelsesfabrikker, hvis indsats han med en vis affinitet til den aktuelle universitetsdebat karakteriserede som "en brutal afretning, for med mindst mulig tidstab at gøre et utal af unge mænd nyttige, *udnyttelige* for statstjenesten [...] Og overalt hersker et uanstændigt hastværk, som om der var blevet forsømt noget, dersom den unge mand i en alder af 23 endnu ikke er 'færdig', endnu ikke kender svaret på 'hovedspørsgsmålet': *hvilket erhverv?*" (Nietzsche 1993: 68f). Nietzsche undskyldte i øvrigt sin brug af fabriks-metaforen med, at "uvilkårligt trænger ordene 'fabrik, arbejdsmarked, tilbud, nyttiggørelse – og hvad alle egoismens hjælpeord nu hedder – sig på, når man vil skildre den yngste generation af lærde. Den gedigne middelmådighed bliver mere og mere middelmådig, videnskaben i økonomisk henseende mere og mere nyttig" (Nietzsche 1994: 97).

Nietzsches kritiske diagnose af den tyske universitetsudvikling blev 40 år efter genoptaget af den tyske sociolog Max Weber (1864-1920), men nu i en mere nøgtern sociologisk jargon. I det her oversatte foredrag om 'Videnskab som levevej' fra 1919 beskriver Weber ganske enkelt de tendenser, Nietzsche kritiserede, som de nye vilkår for universiteterne. Foredraget fremstår derfor i dag som en art statusopgørelse over den udvikling, der af universitetshistorikere er blevet betegnet som det moderne universitets "anden forvandling", nemlig forvandlingen af Humboldts *dannelsesuniversitet* til det videnskabeligt specialiserede *forskningsuniversitet* (Wittrock 1993). Når Weber her i 1918 kunne karakterisere denne udvikling som en 'amerikanisering af det tyske universitetsliv', hænger det sammen med, at det amerikanske universitetssystem fra århundredeskiftet og frem havde overtaget førerrollen fra det tyske. I sin udpegnings af de tendenser, der havde gjort det amerikanske system til det ledende, pegede Weber på den stigende specialisering, rationalisering og bureaukratisering af den universitære forskning og undervisning. En tendens, der i samtidens Tyskland klarest lod sig iagttagte på de store medicinske og naturvidenskabelige fakulteter, der ifølge Weber var ved at blive til "statskapitalistiske" foretagender. Helt i tråd med Nietzsches

rkendelse og livs-
I et af sine sidste
ratiske og elitære
nere end sytten år
se fra vor aktuelle
m videnskabernes
; mere fyldigt, rigt
nde opdragelse og
ntlige drivhuse for

ring og med deres hørt med at være Nietzsche forvandtats han med en vis en brutal afretning, tige, *udnyttelige* for k, som om der var endnu ikke er 'færhverv?' (Nietzsche -metaforen med, at tiggørelse - og hvad dre den yngste gene mere middelmådig, Nietzsche 1994: 97).

udvikling blev 40 år (1920), men nu i en udtag om 'Videnskab og filosofi' derfor i dag fremstår nemlig forhistorikere er specialiserede karakteriseret, henger det forskriften og tidsdumperne på den videnskabelige arbejde sig.

tale om ‘videnskabs- og uddannelsesfabrikker’ registrerede Weber kort sagt, at industrialiseringen også havde indhentet universitet og videnskab.

At 'kapitalismens ånd' således var ved at fortrænge Humboldts betød for Weber, at "i såvel det indre som det ydre er den gamle universitetsforfatning blevet en fiktion". Han var derfor mere interesseret i forvandlingen af universitetskarrrieren. For med den humboldtske ånd måtte også hans grundide om 'dannelse gennem videnskab' vige til fordel for ideen om 'videnskab som levevej'. På det moderne forskningsorienterede universitet kunne videnskab ifølge Weber ikke længere være dannelsesorienteret. Den var derimod blevet en stadig mere specialiseret og "fagligt drevet 'levevej', som tjener selvbesindelsen og erkendelsen af faktiske sammenhænge". Personligheden, der dannede grundlaget for 'dannelse gennem videnskab', måtte vige for sagligheden og for det professionaliserede fagmenneske. For som Weber bemærker i sit foredrag: "personlighed på videnskabens område har kun den, som udelukkende tjener sagen."

Hvad Nietzsche havde karakteriseret som "det videnskabelige menneskes uafhængighedserklæring", beskrev Weber således nøgternt som opkomsten af det specialiserede fagmenneske. Dette måtte være drevet af et indre kald, men samtidig kunne beskytte sig mod personlige meningskrav og værdidomme. For den moderne analytisk-metodologiske videnskab, hvis mening kun ligger i dens bestandige frem-skridtsproces som del af den vesterlandske affortryllelse og rationalisering af verden, kan ikke give svar på spørgsmål om meningen med livet eller om, hvordan man skulle handle. Derfor kunne den ikke længere være dannende i Humboldts forstand. Menings- og værdispørgsmål lader sig kun besvare ud fra personlige værdier og holdninger – og ikke videnskabeligt. Videnskabsmanden måtte i stedet for *dannelsens ethos* hylde *værdifrihedens ethos*, hvilket betød, at han måtte holde politik og værdier ude af sin videnskabelige forskning og formidling. Til de nye videnskabelige dyder hørte først og fremmest saglighed og intellektuel retskaffenhed.

Weber registrerede således – og accepterede langt hen ad vejen også – Humboldttidealernes afvikling, både hvad angår universitetets ydre organisation og indre selvstyre, og hvad angår ideerne om dannelse gennem videnskab. For Weber var det heller ikke længere indlysende, at forskning og undervisning kunne eller partout skulle udgøre en enhed, for ”om evnerne dertil findes i et og samme menneske er en absolut tilfældighed”. En dårlig lærer kunne være en fremragende videnskabsmand og omvendt. Han forudsagde endvidere også, at forholdet mellem lærer og studenter ville ændre sig i henhold til amerikanske standarder. ”Om læreren, der står over for ham, har den unge amerikaner den forestilling, at han sælger mig sin viden og sine metoder for min fars penge, ganske som grøntsagskonen sælger kål til min mor. Og dermed færdig”. Ingen ung amerikaner ville finde på at købe livsanskuelser eller livsvejledning af sin universitetslærer.

Det kunne med Webers diagnose se ud til, at Humboldts ideer nu definitivt måtte afskrives som uforenelige med de nye institutionelle realiteter ved det tyske universitet i begyndelsen af det 20. århundrede. Denne konklusion var den tyske filosof

Karl Jaspers (1883-1969) imidlertid ikke villig til at drage, da han fire år senere i 1923 udgav bogen *Die Idée der Universität*, der udkom i en revideret udgave umiddelbart efter 2. verdenskrig i 1946 og igen i 1961. Jaspers kunne ikke acceptere opgivelsen af ideen om en ide med universitetet af den simple grund, at alternativet ville være at acceptere, at et universitet kun eksisterede for at servicere statens og samfundets efterspørgsel efter uddannelser og arbejdskraft. At acceptere dette ville være at prisgive det bevaringsværdige i den tyske tradition fra Kant og Humboldt – og at erstatte en ganske vist problematisk idealisme med en åndløs funktionalisme.

Jaspers' bog var et sådant forsøg på at fastholde og revitalisere Humboldts klassiske ideer om universitetet i lyset af den videnskabelige specialisering, men på trods af Webers diagnose og på et nyt eksistensfilosofisk grundlag. Hans bog åbner med en klassisk markering: "Universitetet er et fællesskab af forskere og studenter, der har til opgave at søger sandheden", og denne bestemmelse er mere vigtig end alle institutionens øvrige praktisk formål. Den implicerede for Jaspers ikke blot universitetets selvforvaltning og de akademiske friheder, men også enheden af forskning, undervisning og dannelses. I et eksistensfilosofisk perspektiv forklarer Jaspers, at "ved universitetet virkeliggøres den oprindelige villen-vide (Wissenswollen), der i udgangspunktet ikke har noget andet formål end at erføre, hvad der er muligt at erkende og hvad der sker med os gennem erkendelse [...]. Den oprindelige villen-viden er en enhed og går på helheden. Når den til stadighed kun kan virkeliggøre sig i det særlige, i specialiseringens håndværk, så får disse ikke desto mindre deres åndelige liv i kraft af, at de er dele af helheden. I samspillet mellem videnskaberne virkeliggøres et kosmos omfattende universel verdensorientering og teologi og filosofi. Ganske vist lever helheden i polariteter, der igen og igen sonderrives i modsætninger, som bekæmper og udelukker hinanden. Men selv da består enheden i alle videnskaber i det mindste i videnskabeligheden, der trods alle forskelle i genstand og problemer forbinder alle forskere i en grundholdning" (Jaspers 1946: 9f).

Jaspers var af den opfattelse, at de stadig mere specialiserede videnskaber krævede en art forenende føring (Führung). Han forsøgte i dette perspektiv at gengive filosofien en ansørende og integrerende rolle på et universitet, der i fraværet af en sådan refleksivt integrerende føring ville falde fra hinanden i enkeltvidenskabelige specialiteter. Det var m.a.o. ikke den idealistiske drøm om en filosofisk enhedsvidenskab, der hos ham skulle bære ideen med universitetet, men en ide om filosofiens refleksive rolle som besindelsen på det fælles i den universitære forskning og undervisning, nemlig sandfærdighed og videnskabelighed.

I det her oversatte kapitel 4 fra bogen fokuserer Jaspers på universitetets tre grundlæggende opgaver, der må udgøre en helhed: forskning, opdragelse/dannelse og undervisning. Han tegner heri et klassisk billede af, hvad det overhovedet vil sige at studere ved et universitet. I en række foredrag umiddelbart efter krigen forsøgte Jaspers desuden at give et bud på 'fornyelsen af universitet'. Universitetet skulle åbne sig for nye grene af videnskaben og integrere "tidsalderens faktiske kræfter,

fire år senere i 1923
døgave umiddelbart
septere opgivelsen
ernativet ville være
ens og samfundets
dette ville være at
Humboldt – og at
unktionalisme.
te Humboldts klas-
ering, men på trods
ans bog åbner med
e og studenter, der
høre vigtig end alle
ers ikke blot univer-
heden af forskning,
forklarer Jaspers, at
(Wissenswollen), der
avæder er muligt at
en oprindelige villen-
kun kan virkeliggøre
desto mindre deres
videnskaberne
ertering og teologi og
sonderives i mod-
da hører enhed i alle
forskelle i genstand
(Jaspers 1946: 9f).
videnskaber kræ-
skevik at gengive
der i fraværet af en
videnskabelige
enhedsvis-
de om filoso-
fisk forskning og
ets tre
annelse
til sig
vænge
selle
stier,

især teknikken, i sin sammenhængende helhed” (Jaspers 1986: 103 f). Det skulle frem for alt undgå at blive omdannet til et aggregat af fagskoler og specialstudier. I så fald ville det nemlig præsige “universitetets uforgængelige ide”, der for Jaspers knyttede sig til to træk: at det kunne tilbyde enheden af forskning og undervisning med henblik på at fremme selvstændighed; og at det kunne “bringe videnskabens enhed til udfoldelse i den levende kommunikation og den åndelige kamp” – hvilket var Jaspers’ mål at karakterisere universitetets forpligtelse på personlighedsdannelsen (ibid 97f).

Da en tredje revideret udgave af Jaspers’ bog udkom i 1961, var den med til at markere starten på den store vesttyske reformdebat i 60’erne (jf. Habermas’ bidrag her i bogen). Denne debat, hvor ledende sociologer som Helmut Schelsky og Jürgen Habermas deltog, foregik i skyggerne af den tredje store forandring af det moderne universitet, nemlig fra et elitært *forskningsuniversitet* til et moderne *masseuniversitet*. I forordet til 1961-udgaven gjorde Jaspers og medudgiveren Kurt Rossmann opmærksom på, af det ikke længere var tilstrækkeligt at bekende sig til de klassiske idealer eller håbe på, at den filosofiske refleksion kunne integrere det eksanderende univers af specialiserede videnskaber – ej heller i form af de tværfakultære studium generale-kurser i almendannelse, som Jaspers ligesom Habermas og Schelsky kun havde hån tilovers for. “Alternativet er følgende: Enten lykkes genfødslen af ideen (om et universitet) i tilknytning til realiseringen af en ny organisationsform, eller også finder ideen sin afslutning i den funktionalisme, der kendetegner de store skole- og uddannelsesanstalter for videnskabelig-tekniske fag” (Jaspers & Rossman 1961).

6. Fra elite- til masseuniversitet

Som tidligere nævnt har Jürgen Habermas om nogen været den, der gennem de seneste fire årtier har tematiseret, hvad overgangen fra elite- til masseuniversitet har betydet for de klassiske humboldtske ideer om universitetet – med stor veneration for disse, men også med stor sans for deres begrænsning i lyset af den moderne funktionelle specialisering af universitet (Habermas 1970a). I sit bidrag her om ‘Universitetets ide – læreprocesser’ fra 1986 genoptager Habermas tråden fra sine skrifter i 60’erne om de tyske universitetsreformer. Han stiller desuden det grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt det i dag stadig giver mening at operere med en samlende ide for universitetets virke og organisation. Habermas’ artikel rummer således også en opdatering af Humboldts universitetsmodel og dens aktuelle muligheder og begrænsninger. Han er dog mere skeptisk end i 60’erne med hensyn til at fastholde en ide med universitetet. Han finder grundlaget for sin minimalistiske universitetside et andet sted end hos Humboldt – nemlig i universitetets kommunikative organisering af forsknings- og undervisningsmæssige læreprocesser.

Som antydet hos Habermas har de seneste årtiers universitetsudvikling først

og fremmest været kendtegnet ved en øget kompleksitet på alle niveauer. Det er også kommet til udtryk i periodens politiske og institutionelle reformtiltag. Der er imidlertid visse almene og internationalt konvergerende tendenser i udviklingen, og de har haft historisk og principiel betydning for universitetets ide og selvforståelse. Disse tendenser kan aflæses i nye former for styring og i forsknings- og uddannelsespolitiske tiltag. De kan imidlertid også aflæses i de følger, som mere anonyme udviklingstendenser som globalisering, individualisering og postnationalisering har haft for universitetsformen.

Især for de kontinentaleuropæiske universitetssystemer, der historisk har været tæt forbundet med staten, har dette betydet et brud og et mentalitetsskifte, hvor man i stigende grad søger udviklingsmodeller i USA, der har været foregangslandet for mange af de seneste årtiers neoliberaler tiltag, der skal få universiteterne til at orientere sig mere direkte mod markedet. Allerede tidligt i 1980'erne tog man i USA afsked med Vannevar Bushs ide fra 1945 om, at det hovedsageligt var statens opgave at fremme og finansiere den videnskabelige forskning (Kjærgaard & Kristensen, 2003: 132ff). Opsigelsen foregik under overskrifter som 'deregulering' og 'decentralisering' og til fordel for øget autonomi, men også øget kommercialisering og markedsorientering af både forsknings- og uddannelsesaktiviteterne. Siden midten af 1980'erne har disse tendenser præget universitetsudviklingen i store dele af den vestlige verden. Som vi så i indledningen, må den politiske tilskyndelse til øget markedsorientering af universiteterne ikke forveksles med en afvikling af den politiske styring. Der er snarere tale om ændrede politiske styringsformer, hvis mål har været at øge universiteternes autonomi i kombination med nye og stærkere former for kontrol. Denne styring kombinerer decentralisering, uddelegering og øget autonomi med et sæt af nye kontrolformer, hvor universiteterne har pligt til at redegøre for deres aktiviteter og aflægge regnskab. Dertil kommer en øget vægt på evaluering og kvalitetsudvikling.

Internt på universiteterne har denne udvikling resulteret i en tiltagende adskillelse af undervisning og forskning. Forskning og forskningsprojekter løsrives fra universiteternes undervisnings- og uddannelsesaktiviteter og koncentreres i stigende grad i selvstændige forskningscentre og forskerparker. Da universiteterne samtidig mødes af krav om øget optag og øget produktivitet er det klassiske ideal om, at universitetsundervisning varetages af forskere, kommet under pres. Hvor universitetsundervisning tidligere skulle være forskningsbaseret og universitetsforskning tilsvarende undervisningsorienteret, da er man i dag vidne til et øget skel mellem forskere og universitetslærere. De sidste er blevet sammenlignelige med andre typer af skolelærere, hvilket sammen med de stærkt øgede optag har bestyrket oplevelsen af en øget 'skolarisering' af universitetsundervisningen op igen nem 1990'erne. Den tiltagende adskillelse af undervisning og forskning, også med hensyn til bevilingsformer og finansiering, er et generelt fænomen i de europæiske universitetssystemer.

niveauer. Det er
urmtiltag. Der er
udviklingen, og
og selvforståelse.
s- og uddannel-
mere anonyme
nationalisering

storisk har været
alitetsskifte, hvor
ret foregangslan-
universiteterne til
Boerne tog man i
agelig var statens
Kjærgaard & Kri-
'deregulering' og
commercialisering
aktiviteterne. Siden
klingen i store dele
iske tilskyndelse til
en afvikling af den
ungsformer, hvis mål
med nye og stærkere
ing, uddelegering og
større har pligt til
nemmer en øget vægt

en tiltagende ad-
værker løsvises
koncentreres i
universiteterne
klastiske ideal
pres. Hvor
universitets-
et et øget
ng har
gen-
en med
venke

Universiteternes overleverede akademiske former og normer for forskning og videnskab er således kommet under stigende ekstern indflydelse op igennem 1990'erne. Et press, der lanceres som et krav om omstilling, fornyelse og åbning af universitetsformen. Universiteterne anmodes om at intensivere deres udvekslinger med samfundet, om at gå i dialog med en stadig større kreds af eksterne interesser og om at åbne sig for ekstern indflydelse. Distancen mellem videnskabelig forskning og samfund skal nedbrydes, hedder det, og det skal ske under en række nye slagord som 'vidensdeling', 'vidensudveksling' eller 'vidensspredning'. Universiteterne skal i dette øjemed være mere imødekommenne, ikke mindst over for det private erhvervsliv, der gerne vil have mere direkte adgang til at anvende universiteternes forskning. En sådan åbning for ekstern indflydelse er det seneste årti blevet fremmet af en statslig forskningspolitik, hvor man i stigende grad interesserer sig for dokumenteret *nytte* og *relevans* af de offentlige milliardinvesteringer i uddannelse og forskning.

I lyset heraf er den universitære forskning ved at ændre karakter. Den må i stigende grad legitimere sig umiddelbart over for samfundet og i henhold til eksterne økonomiske og politiske relevanskriterier, der betragter universitær forskning som et middel til at fremme bestemte politiske og økonomiske mål i forhold til globaliseringen og den nationale konkurrenceevne. Som en del af forsknings- og uddannelsespolitikken er universitetspolitikken således blevet stadig tættere forbundet med den økonomiske politik eller erhvervspolitikken. Dette tematiseres på forskellig vis i denne antologis to sidste bidrag.

7. Universitetet og videnssamfunden

I det seneste år har universitetsudviklingen været præget af påstanden om, at den vestlige verden er hastigt på vej til at udvikle sig fra at være industrisamfund til at blive postindustrielle videnssamfund. Videnssamfundet er baseret på en vidensøkonomi, hvor viden ikke længere blot er at betragte som et offentligt tilgængeligt gode eller råstof i produktionen, men hvor viden og uddannelse betragtes som umiddelbare økonomiske ressourcer, som selvstændige kilder til økonomisk vækst og som afgørende for den nationale konkurrencekraft. Viden og økonomisk værdi forbindes på nye måder, hvilket har fået afgørende betydning for universiteternes status og rolle i almindelighed og den universitære forskning og vidensproduktion i særdeleshed. Det gælder ikke blot for de overleverede former og normer for videnskabelig forskning og forskningsformidling, men også for de traditionelle fakultets- og faginddelinger, for discipliner og faglighed og for selve forestillingen om akademisk videnskab, der historisk har gjort en dyd ud af at beskytte sin distance og sit ry for upartiskhed, pålidelighed, uafhængighed, sikkerhed og offentlighed.

I videnssamfundet vil forskning og vidensproduktion ikke længere være forbeholdt endelige centreret om universiteterne og de traditionelle forskningsinstitutio- ner. Universiteterne og den videnskabelige forskning er kort sagt i færd med at miste

deres institutionelle monopol på frembringelse af ny viden. Det kendetegnende for videnssamfundet ser derimod ud til at være, at der forskes og produceres viden mange steder og på mange niveauer med eller uden kommercielt sigte. Forskning og vidensfrembringelse er ikke længere blot et eksternt input i produktionen eller i de politiske og demokratiske processer. Det er nogle af disse ændringer, der udgør baggrunden for de seneste års alment accepterede sociologiske teser om, at videnssamfundet er forbundet med opkomsten af en ny vidensproduktionsmåde. Som nævnt i indledningen behandles dette i Michael Gibbons' bidrag om det fremtidige universitet. Det sker i lyset af sondringen mellem forskellige former for vidensproduktion benævnt *modus 1* og *modus 2*, der henviser til forskellen mellem et klassisk vidensbegreb og et nyere, bredere forstået vidensbegreb.

Det klassiske vidensbegreb er knyttet til de traditionelle universiteters og forskningsinstitutioners vidensfrembringelse. Her vurderes viden efter interne videnskabelige kriterier som originalitet, nyhedsværdi, stringens og pålidelighed og stilles til rådighed for offentligheden som et fælles gode. Heroverfor er der opstået andre former for vidensfrembringelse i private virksomheder og organisationers forskning, i konsulentfirmaer og diverse former for fremtidsforskning. Her frembringer og håndterer man viden på tværs af de universitære discipliner efter en flerhed af kriterier, der ikke er bestemt af et forskerfællesskab, men af anvendelsessammenhængen. Viden går her fra at være et offentligt gode til at blive en privat vare, der i kraft af sin økonomiske værdi kan udstyres med ejendoms- og patentrettigheder og udveksles på markedet. Her er det først og fremmest den umiddelbare praktiske relevans, anvendelighed, nytte og kommercielle omsættelighed af viden, der tæller, men også f.eks. dens 'sociale robusthed' med hensyn til dens mange mulige etiske, økonomiske, æstetiske og miljømæssige implikationer.

Hermed introduceres et nyt sæt af betingelser for forskningens anerkendelse i samfundet og for prioriteringer af, hvad det samfundsmæssigt er relevant at forske i. Meget tyder på, at disse træk også vil blive bestemmende for indholdet i den nye kontrakt mellem universitet og samfund. Den vil i så fald kræve en afvikling af princippet om den akademiske selvforvaltning og de særleje produktionsbetingelser for det klassiske vidensbegreb. Det er på denne baggrund, at den engelske fysiker John Ziman har talt om overgangen til en *post-akademisk videnskab*, til en ny akademisk livsform, der består af en kombination af den klassiske universitære frie *grundforskning*, de politiske forskningsråd og fondes *strategiske forskningsprioriteringer* og den mere direkte anvendelsesorienterede *industrielle forskning* og vidensproduktion, som man finder i højteknologiske private virksomheder og organisationer (Ziman 2000). En forskning eller vidensproduktion, der først og fremmest er bestemt af politiske prioriteringer, økonomiske interesser og markedsprincipper. Universiteterne er som følge heraf på vej til at blive en art servicevirksomheder, hvis forskning og undervisning langt mere direkte end tidligere skal tjene nationens fortsatte velstand og velfærd og internationale konkurrenceevne.

Disse post-akademiske udviklingstendenser vil sammen med de i indledningen nævnte institutionelle tendenser uden tvivl få konsekvenser for hele universitetets fremtidige virke og organisation. Som antologiens sidste tekst har vi derfor valgt at bringe en artikel af ægteparret Katrin Käufer (f.1964) og Claus Otto Scharmer (1961), der i lyset af disse tendenser, men også med et universitetshistorisk tilbageblick, forsøger sig med bud på en ny ide med universitetet i det 21. århundrede. Det er ideen om 'Universitetet som udsigtspunkt for det iværksættende menneske' og som 'landingsbane' for det nyes kommen-til-verden. Deres overvejelser er på mange måder et ekko både af tidens videns- og innovationsøkonomiske retorik og af tidens dominerende lærings- og ledelsesstrategiske strømninger. Som sådan er der måske snarere tale om en tidstypisk beskrivelses- eller problematiseringsform end om en egentlig ny ide. Det interessante og relevante ved deres bidrag i denne sammenhæng er imidlertid, at de på denne tidstypiske baggrund overhovedet fastholder ideen om en ide med universitetet her i starten af det 21. århundrede, hvor andre for længst har opgivet enhver idemæssig begrundelse af universitetet – og i takt hermed også dets idealer.

Litteratur

- Anrich, Ernst (1956): *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.

Bien, Günther (1974): "Kants Theorie der Universität und ihr geschichtlicher Ort", in *Historische Zeitschrift* 219, Heft 3.

Brunkhorst, Hauke (2004): "Die Universität der Demokratie", in Kimmich, Dorethee & Thumfart, Alexander (red.) (2004): *Universität ohne Zukunft?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Bubner, Rüdiger (1993): "Humboldts Universität – ein Ideal, das nicht Sterben will", in Bubner (1993): *Zwischenrufe*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Delanty, Gerard (2001): *Challenging Knowledge. The university in the knowledge society*, London, Open University Press.

Eckhardt Larsen, Jesper (2006): "... ikke af brød alene ..." *Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005* (upubliceret ph.d.-afhandling, DPU 2006).

Ellehøj, Svend & Grane, Leif (red.): *Københavns Universitet 1476-1979*, bind I-XIV, 1979-1992, Kbh., Gads Forlag.

Ellwein, Thomas (1985): *Die deutsche Universität*, Königstein, Athenäum Verlag.

Fenger, Ole (2001): "Det europæiske universitets opstæn og retsgrundlag", in Bach Nielsen, Carsten (red.): *Dannelse, Uddannelse, Universiteter. Festskrift til Henning Lehmann den 31. januar 2002*, Aarhus Universitetsforlag.

Fink, Hans; Kjærgaard, Peter C.; Kragh, Helge; Kristensen, Jens Erik (red.) (2003): *Universitet og videnskab. Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*, Kbh., Hans Reitzels Forlag.

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter & Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage.

Graham, Gordon (2002): *Universities. The Recovery of an Idea*, Thorverton, Imprint Academic.

- Habermas, Jürgen [1963] (1970a): "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung", in Habermas, Jürgen (1970): *Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Aufsätze 1954-1970*, Amsterdam, Verlag de Munter.
- Habermas, Jürgen [1965] (1969): "Erkenntnis und Interesse", in Habermas (1969): *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1970b): "Demokratisierung der Hochschule – Politisierung der Wissenschaft", in Habermas (1970): *Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Aufsätze 1954-1970*, Amsterdam, Verlag de Munter.
- Hammershøj, Lars Geer (2003): *Selvdannelse og socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtid-diagnose*, Kbh., DPUs Forlag.
- Horn, Finn & Kaare Nielsen, Henrik (red.) (2003): *Universitet til tiden?*, Århus, Klim.
- Humboldt, Wilhelm von [1792] (1960a): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, in Humboldt, Wilhelm (1960): *Werke in fünf Bänden*, Bd. I, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von [1793] (1960b): "Theorie der Bildung des Menschen" (Bruchstück), in Humboldt, Wilhelm (1960): *Werke in fünf Bänden*, Bd. I, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von [1810/1896] (1964b): "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin", in Humboldt, Wilhelm (1964): *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von [1809] (1964a): "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin", in Humboldt, Wilhelm (1964): *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von [1809] (1964b): "Litauischer Schulplan", in Humboldt, Wilhelm (1964): *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Jaspers, Karl (1946): *Die Idée der Universität*, Berlin, Springer-Verlag.
- Jaspers, Karl (1986): *Die Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945/46* (red. Renato de Rosa), Heidelberg, Lambert Schneider.
- Jeppesen, Morten Haugaard (2005): *Den æstetiske revolution*, Århus, Modtryk.
- Jeppesen, Morten Haugaard (red.) (1993): *Immanuel Kant Oplysning, historie, fremskridt*, Århus, Slagmarks Skyttegravsserie.
- Jeppesen, Morten Haugaard & Kristensen, Jens Erik (2002): "Den tyske Bildung og græcitetten som forbillede", in Blok Johansen, Martin (red.) (2002): *Dannelse*, Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- Kant, Immanuel [1798] (1968): "Der Streit der Fakultäten", in Kant: *Schriften zur Antropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Kerr, Clark [1963] (2001): *The Uses of University*, Harvard University Press.
- Kieserling, André (2001): "Bildung durch Wissenschaftskritik: soziologische Deutungen der Universitätsidé in den sechziger Jahren", in Stöting, Erhard & Schimank, Uwe (red.) (2001): *Die Krise er Universitäten*, Leviathan Sonderheft 20, Köln.
- Kimmich, Dorethee & Thumfart, Alexander (red.) (2004): *Universität ohne Zukunft?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Kjærgaard, Peter C. & Kristensen, Jens Erik: "Universitets idehistorie", in Fink, Hans et al.: (2003) *Universitet og videnskab*, Kbh., Hans Reitzels Forlag.
- Korsvold, Håkon (2003): "Fra idé til virkelighed. Humboldt-universitetet i Berlin", in ARR Idéhistorisk tidsskrift nr. 2, Oslo.
- Krauss, Gerhard (1996): *Forschung im unitarischen Staat. Abhängigkeit und Autonomie der staatlich finanzierten Forschung in Frankreich*, Frankfurt am Main, Campus.
- Lehmann, Henning (2003): "Universiteter – mellem Humboldt og hvad?", in Horn, Finn & Kaare Nielsen, Henrik (red.) (2003): *Universitet til tiden?*, Århus, Klim.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

- dung", in Habermas, Amsterdam, Verlag de Gruyter (1969): *Technik und Kritik der Wissenschaft*, Amsterdam, Verlag C. Bertelsmann (1969).
- Klim. In der Wirksamkeit des Denkens, Bd. I, Darmstadt, 1964.
- nschen" (Bruchstück), Darmstadt, Hermann Gentner 1964.
- sere Organisation der Universität Wilhelm (1964): *Werke in vier Bänden*, Berlin, Hermann Gentner 1964.
- boldt, Wilhelm (1964): *Werke in vier Bänden*, Berlin, Hermann Gentner 1964.
- on 1945/46 (red. Renato de Agostini, Modigliani, Modigliani, fremdkritik), Århus, 1964.
- Den dyre Bildung og græciseringen af den græske filosofi, Århus, Aarhus Universitetsforlag, 1964.
- zur Antropologie, Århus, Aarhus Universitetsforlag, 1964.
- Deutungen der klassischen Philosophie (red.), (2001): Berlin, Suhrkamp Verlag.
- Hans et al.: Seminar in ARR (red.), (2001): Berlin, Suhrkamp Verlag.
- van Nostrand Company Inc.
- Menze, Clemens (1975): *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, Hermann Schröder Verlag KG.
- Mittelstrass, Jürgen (1994): *Die Unzeitgemäße Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Maskell, Duke & Robinson, Ian (2002): *The new Idea of a university*, Thorverton, Imprint Academic.
- McClelland, Charles E. (1980): *State, society and university in Germany 1700-1914*, Cambridge University Press.
- Newman, John Henry (1996): *The Idea of a University* (red. Frank M. Turner), Yale University Press.
- Niethammer, Friedrich (1808): *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterricht unsrer Zeit*, Jena.
- Nietzsche, Friedrich [1872] (1995): *Om vore dannelsesanstalters fremtid*, Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- Nietzsche, Friedrich [1874] (1994): *Historiens Nutte*, Kbh., Gyldendal.
- Nietzsche, Friedrich [1888] (1993): *Afgudernes Ragnarok eller hvordan man filosoferer med hammeren*, Kbh., Gyldendal.
- Petersen, Olaf (1979): *Studium Generale. De europæiske universiteters tilblivelse*, Kbh., Gyldendal.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlin, Walther de Gruyter.
- Rothblatt, Sheldon (1989): "The idea of the Idea of a University and its Antithesis", in *Conversazione*, La Trobe University, Bundoora.
- Rothblatt, Sheldon (1993): "The limbs of Osiris: liberal education in the English-speaking world", in Rothblatt, Sheldon & Wittrock, Björn (red.) (2003): *The European and American University since 1800*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rüegg, Walter (1993-2007): *Geschichte der Universität Europa*, bind I-IV (udgivet i regi af EUA), München, C.H. Becks Verlag.
- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihre Reformen*, Hamburg, Rowohlt Verlag.
- Schimank, Uwe & Winnes, Marcus (2001): "Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungsmodelle des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen", in Störling, Erhard & Schimank, Uwe (red.): *Die Krise der Universitäten*, Leviathan, Sonderheft 20, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- Schleiermacher, Friedrich [1808] (1956): "Gelegentliche Gedanken über Universitäten in Deutschen Sinn", in Anrich, Ernst (1956): *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag.
- Schnädelbach, Herbert (1983): *Philosophie in Deutschland 1831-1933*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Serck-Hansen, Camilla (2003): "Kant og universitetets frihed", in *ARR Idéhistorisk tidsskrift* nr. 2, Oslo.
- Stichweh, Rudolf (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Stichweh, Rudolf (2001): "Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft", in Störling, Erhard & Schimank, Uwe (red.) (2001): *Die Krise der Universitäten*, Leviathan Sonderheft 20, Köln.
- Störling, Erhard & Schimank, Uwe (Hrsg) (2001): *Die Krise der Universitäten*, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- Thomsen, Ole B. (1975): *Embedsstudiernes Universitet*, bind 1-2, Kbh., Akademisk Forlag.
- Weil, Hans (1930/1967): *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*, Bonn, Bouvier & Co.
- Wieruszowski, Helene (1966): *The Medieval University. Masters, Students, Learning*, New York, van Nostrand Company Inc.

- Wittrock, Björn (1993): "The modern university: three transformations", in Rottblatt, Sheldom & Wittrock, Björn (red.) (1993): *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press.
- Ziman, John (2000): *Real Science. What it is, and what it means*, Cambridge University Press.

Noter

- 1 Universiteternes opkomst og udvikling fra middelalderen og frem til i dag er udførligt behandlet i (Kjærgaard & Kristensen 2003: 31-143). Standardværket om middelalderuniversiteterne er stadig Olaf Petersen: *Studium Generale. De europæiske universiteters tilblivelse*; Kbh. 1979. Desuden findes der kollektivværket: *Geschichte der Universität in Europa*, der i regi af EUA (den Europæiske Universitets Association) under redaktionel ledelse af Walter Rüegg igennem 20 år og med deltagelse af mere end 50 historikere har været under udgivelse i fire bind. (Bind 1 om perioden fra 1200-1500 udkom i 1993; bind 2 omhandlende perioden fra 1500-1800 udkom i 1996; bind 3 om perioden fra 1800 til 1945 i 2004, og endelig er bind 4 om perioden fra 1946 til 1996 udkommet i juni 2007 (Rüegg 1993-2007)).
- 2 I *Magna Charta Universitatum* skrev de europæiske universitetsrektorer i 1988 under på, at "universiterne nu og i fremtiden må lægge følgende hovedprincipper til grund for deres virke": selvstyre, politisk, økonomisk og ideologisk uafhængighed, sammenhæng mellem undervisning og forskning, forsknings-, undervisnings- og uddannelsesfrihed, international vidensudveksling og kulturelt samarbejde på tværs af geografiske og politiske grænser.
- 3 Berlineruniversitetet blev først i 1949 opkaldt efter brødrene Wilhelm og Alexander Humboldt. Indtil 2. verdenskrig havde det navn efter dets kongelige grundlægger, Friedrich Wilhelm III. De første 18 år fra 1810-1828 hed det blot *Universität zu Berlin*. Det åbnede i 1810 med Johann Gottlieb Fichte som rektor og var fra starten i 1810 opbygget som et traditionelt fire-fakultetsuniversitet. Det teologiske, juridiske og medicinske fakultet var videreførsler af de klassiske professionsuddannelser (præst, jurist, læge), hvorimod det fjerde i kølvandet på Kant og Humboldt blev tiltænkt en ny rolle som det sted, hvor den videnskabelige forskning skulle drives uafhængigt af uddannelses- og professionsinteresser. I praksis var fakultetet dog også forpligtet på uddannelsen af gymnasielærere og var som sådan også underlagt statslig censur, da al finansiering kom fra staten. Universitetet havde en stor del af æren for, at den tyske videnskab mod slutningen af det 19. århundrede fik en førende position i verden. Universitetet i Berlin har frem til i dag fostret 29 Nobelpristagere. (www.hu-berlin.de).
- 4 Disse forelæsninger blev i 1873 samlet og udgivet under titlen: *The Idea of a University* og er siden hen genudgivet utallige gange, senest af Frank M. Turner på Yale University Press i 1996 (Newmann 1996). Rothblatt betegner Newmans bog som "the singlemost influential book on universities in the English language" (Rothblatt 1989: 3).
- 5 Københavns Universitets historie er udførligt behandlet i Ellehøj & Grane (1979ff) samt i Thomsen (1975).
- 6 De tre korte afhandlinger, der tilsammen udgør skriften *Der Streit der Fakultäten* (1798) er blevet til på forskellige tidspunkter i 1790'erne. Det uddrag fra den første og universitethistorisk mest centrale afhandling, som bringes her, stammer således fra 1792-93.
- 7 Schellings, Steffens', Fichtes og Schleiermachers universitetspolitiske tekster samt den her oversatte tekst af Humboldt er alle samlet i Erich Anrichs antologi *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt, Hermann Gentner Verlag, 1956. Når Kants tekst ikke er medtaget, er det et symptom på, at den helt frem til i dag har stået i skyggen af disse mere idealistisk og romantisk anlagte udkast til universitetsreformer, som har været sårbar over for den kritik, der hævder, at de i kraft af deres ensidige filosofiske og humanistiske orientering og med deres fokus på dannelses ikke længere er relevante for moderne universiteter. Denne kritik gælder i så fald ikke Kants tekst, der ikke blot er

til i dag er udførligt
middelalderuniversi-
siteters tilblivelse; Kbh.
n Europa, der i regi af
delse af Walter Rüegg
under udgivelse i fire
ndlende perioden fra
og endelig er bind 4
07).

er i 1988 under på, at
per til grund for deres
ammenhæng mellem
esfrihed, international
og politiske grænser.
m og Alexander Hum-
grundlægger, Friedrich
zu Berlin. Det åbnede
1810 opbygget som et
medicinske fakultet var
(læge), hvorimod det
som det sted, hvor den
og professionsinteresser.
mmeislærere og var som
stene. Universitetet havde
19. århundrede fik en
Nobelpristagere.

The Idea of a University og
Yale University Press
anglemost influential

1979ff) samt i
1978) er
universitets-
1992-93.
er samt den her
der deutschen
Klassischen
1956. Når
stæt i
som
filosofiske
mitte
er

bredere videnskabeligt anlagt, men også mere politisk reflekteret i sine bestemmelser af universitetets indre forhold, dets forhold til statsmagten og til offentligheden. Heraf dens aktualitet.

- 8 *Kritik der reinen Vernunft* (1781), *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) og *Kritik der Urteilskraft* (1790).
- 9 Jf. *Vorlesungen über Logik*, Akademie Ausgabe, X 236ff, XVI 62. Jf. Bien (1974).
- 10 "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" (1784), dansk oversættelse: "Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?" in Immanuel Kant (1993): *Oplysning, historie, fremskridt*, red. Morten Haugaard Jeppesen, Århus, Slagmarks Skyttegravserie.
- 11 Jf. „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793), samt *Die Streit der Fakultäten*, 2. afhandling.
- 12 Humboldts skrift, det måske mest omdiskuterede dokument i det moderne universitets historie (Wittrock 1993: 317), er skrevet som et memorandum i 1809/10, men først offentliggjort i 1896. Jf. Korsvold (2003).
- 13 Dele heraf var blevet offentliggjort i *Berliner Monatschrift* i 1792, men i sin helhed blev skriften først offentliggjort i 1851. Til Humboldts dannelsesteori hører også det lille skrift 'Theorie der Bildung des Menschen' fra 1793. Sammenhængen mellem Humboldts dannelsestænkning og hans uddannelsesreformer er udførligt behandlet bl.a. i Clemens Menze (1973). Den specifikke tyske dannelsesproblematik, som Humboldt er en central eksponent for, er behandlet mere udførligt i Weil (1967), Jeppesen & Kristensen (2002) og i Hammershøj (2003). Når Humboldts dannelsesfilosofi i eftertiden er blevet betegnet som 'nyhumanistisk', skyldes det i øvrigt ikke ham selv. *Nyhumanisme* var en betegnelse, der så dagens lys med Friedrich Immanuel Niethammers skrift fra 1808 *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterricht unsrer Zeit*. Niethammer diskuterer forholdet mellem oplysningens pædagogik og nyhumanismens dannelsestænkning som en strid mellem realisme og humanisme. Han kritiserer med reference til bl.a. Rousseau, Humboldt og Schiller oplysningspædagogikken (filantropinismen) for at have misforstået Rousseaus tanke om perfektibilitet som borgelig fuldkommengørelse og for dermed at have sammenklappet *menneske* og *borger*, hvorved man har ofret mennesket for borgeren. Som Humboldt knytter Niethammer sit nyhumanistiske håb til en *endnu forestående forsoning* af menneske og borg, men kritiserer i samme ombærng både den *utilitære filantropinisme* og den *rent æstetiske nyhumanisme*. Han peger desuden på det metodiske formidlingsproblem mellem subjektiv selvvirksomhed og den gennem undervisning fordrede objektive indsigt i verdens orden.
- 14 Jf. *Vorlesungen über Logik*, Akademie Ausgabe, X 236ff, XVI 62. Jf. Bien (1974).
- 15 For en mere detaljeret oversigt over universitetsudviklingen i Europa og USA efter Humboldt henvises til McClelland 1980, Wittrock 1993, Kjærgaard & Kristensen 2003 samt Ellwein 1985.