

Quo vadis universitas?

Kritische Beiträge zur Idee und Zukunft der Universität

Herausgegeben von Hans-Ulrich Rügger
Nr. 2, Juni 2005

Ein Studium ist keine Ausbildung

von Michael Walter

Kontakt „Quo vadis universitas?“

Hans-Ulrich Rügger
Universität Zürich, Prorektorat Forschung
8001 Zürich, Künstlergasse 15

<http://www.unizh.ch/forschung/quovadis.html>

Vorwort

Von universitärer Ausbildung zu reden, ist europaweit in Mode – auch an der Universität Zürich. Die Rektorenkonferenzen von Deutschland, Österreich und der Schweiz sprechen in einer gemeinsamen Erklärung zur Zukunft der Promotion in Europa von „Doktorandenausbildung“ und „wissenschaftlicher Ausbildung“ (27. März 2004). Im Vorlesungsverzeichnis der Universität Zürich finden sich Kurse in den Bereichen „Allgemeine Ausbildung“ und „Spezielle Ausbildung“, „Mittlere Ausbildung“ und „Höhere Ausbildung“. Da ist es nur konsequent, wenn sich die Universität im Entwurf einer Selbstdarstellung als „Ausbildungsstätte“ vorstellt. Indessen bleibt zu fragen, inwiefern die Universität mit einem solchen Selbstverständnis noch Universität sein kann und worin sie sich dann von einer Fachhochschule unterscheidet.

An einem anderen Selbstverständnis hatte sich die Universität Zürich bei der Vorbereitung ihrer aktuellen Rechtsgrundlage orientiert: „Die Universität vermittelt wissenschaftliche Bildung. Sie schafft damit die Grundlagen zur Ausübung von akademischen Tätigkeiten und Berufen“ (§ 2 Universitätsgesetz vom 15. März 1998). Was unter wissenschaftlicher Bildung verstanden werden kann, wird exemplarisch im Leitbild der Universität ausgeführt: Sie „zielt auf die Fähigkeit, Probleme zu erfassen, Erkenntnisse methodisch zu gewinnen, kritisch zu beurteilen und anderen zu vermitteln.“

Dass eine Universität sich selbst aufgäbe, wenn sie das Ziel der wissenschaftlichen Bildung durch das der Ausbildung ersetzt, wird von Michael Walter mit Engagement reflektiert. Der Beitrag erschien im Wochenbericht der Bank Julius Bär vom 31. März 2005 und wurde für diese Ausgabe überarbeitet und bibliographisch ergänzt.

Zürich, im Juni 2005, Hans-Ulrich Rügger

Ein Studium ist keine Ausbildung

Seit März 2003 läuft vor dem Europäischen Gerichtshof ein Verfahren gegen Österreich, um den freien Zugang zu den Universitäten zu erreichen. Die EU-Kommission verklagte Österreich wegen Vertragsverletzung, da Personen aus dem Ausland nur dann einen Studienplatz erhalten, wenn sie bereits in jenem Land, in welchem sie das Reifezeugnis erworben hatten, einen Studienplatz erhalten hätten. Mit dieser Regelung will Österreich verhindern, dass in Deutschland abgewiesene Bewerberinnen und Bewerber für einen Studienplatz in Medizin oder Veterinärmedizin nach Österreich ausweichen und die dortigen Universitäten überschwemmen. (Kurioserweise trifft der Erlass aber auch Österreicherinnen und Österreicher im Ausland.)

Berufsausbildung statt Bildung?

In Österreich geht man mehrheitlich davon aus, dass der Klage der EU-Kommission Recht gegeben wird, und bereitet alternative Massnahmen vor, um einen Ansturm deutscher Medizinstudierender zu vereiteln. Interessant ist jedoch weniger das Verfahren an sich, sondern die Begründung der durch Finnland unterstützten EU-Kommission: das Hochschulstudium sei eine Berufsausbildung, für die das europäische Recht auf Freizügigkeit zu gelten habe. Der Ansicht, ein Universitätsstudium sei eine Berufsausbildung, ist die EU-Kommission nicht erst seit gestern. Sie scheint auch einem allgemeinen Konsens zu entsprechen. Landauf, landab fordern Bildungspolitiker und Vertreter von Wirtschaftsorganisationen einen stärkeren Praxisbezug des universitären Studiums und berufsqualifizierende Abschlüsse.

In der breiten Öffentlichkeit finden solche Forderungen Anklang. Sie suggerieren, dass nun endlich etwas gegen den „Elfenbeinturm“ unternommen werde, der Steuergelder verschlinge, ohne dass der daraus resultierende Mehrwert für die Bürger im Allgemeinen – gemeint sind damit in der Regel die wählenden, aber nicht akademisch gebildeten Bürger – erkennbar wäre. Die Parole lautet: Berufsausbildung statt Bildung. Unmittelbare Folge ist, dass die Geisteswissenschaften derzeit in Politik und Öffentlichkeit massiv an Wertschätzung verlieren und dass die Naturwissenschaften gewinnen. Diesem Prozess liegt die Annahme zugrunde, das Studium der Naturwissen-

schaften sei sehr viel berufsbezogener und berufsnäher als jenes der Geisteswissenschaften oder anders ausgedrückt: ein naturwissenschaftliches Studium sei besser verwertbar als ein geisteswissenschaftliches. Das ist, nebenbei bemerkt, wohl ein glatter Irrtum.

Die Freiheit zu denken

Bei der Gründung der europäischen Universitäten im Mittelalter stand bereits das Erkenntnisinteresse im Mittelpunkt. In Kommentaren und Quaestiones ging es primär darum, tradierte Texte erläuternd zu verstehen und Widersprüche zwischen Texten zu erkennen und rational aufzulösen (nichts anderes ist – zugegebenermaßen stark verkürzt – die scholastische Methode). Man wollte wissen, warum etwas so und nicht anders war, wer in einer Streitfrage Recht hatte und wer nicht. Dies musste erkannt werden, und wenn es erkannt war, wurde es zu Wissen, das – allerdings nur für eine gewisse Zeitspanne – unstrittig war. Dieses erkannte Wissen führte immer wieder zu Konflikten, nicht zuletzt mit der Kirche, die sich als Amtskirche (und anstelle einer öffentlichen Meinung) berufen fühlte, (nicht nur theologisches) Wissen zu verwalten. Das wurde immer dann problematisch, wenn dieses Wissen aus erkenntnistheoretischen Gründen in Frage gestellt wurde, also nicht mehr nur verwaltet werden konnte, sondern revidiert werden musste. Etwa als im 13. Jahrhundert infolge der Aristoteles-Rezeption kosmologisches und eschatologisches Weltbild nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen waren. Diese Infragestellung war nur möglich, weil sich Universitätswissenschaftler und Studenten geistig autonom fühlten. Rechtlich waren sie dies in der Tat, aber ‚bildungspolitisch‘ befanden sie sich in der prekären Lage, dass die Kirche und weltliche Gruppierungen Einfluss auf die Universitäten nehmen wollten.

Dennoch stand zumindest für die Universitäten selbst im 13. Jahrhundert fest, dass die noch im 12. Jahrhundert offene Frage, ob sie eine praktische, d.h. auf anwendungsbezogenes Wissen beschränkte Ausbildung liefern oder ob sie sich autonom den Fragen der Wissenschaft und der Erkenntnis zuwenden sollten, zugunsten des letzteren entschieden worden war. Im Grossen und Ganzen wurde dies auch ausserhalb der Universitäten akzeptiert. Jenes Spannungsfeld, das zu Konflikten zwischen ausseruniversitären Ansprüchen und der wissenschaftlichen Autonomie der Universitäten führen musste, blieb freilich bestehen – nicht zum Schaden der Universitäten, denn

diese waren dadurch gezwungen, sich und ihre Erkenntnismethoden und -ziele immer wieder zu legitimieren. Berufsausbildung leistete die mittelalterliche Universität jedoch nicht.

„Die intellektuelle
Autonomie der Universitäten
ist das Proprium ihrer Existenz-
berechtigung.“

Nun leben wir nicht mehr im Mittelalter, auch haben sich die Universitäten seither sehr verändert. Was spricht also gegen eine Transformation von einer Bildungs- zu einer Ausbildungsstätte? Nun, die intellektuelle Autonomie der Universitäten ist das Proprium ihrer Existenzberechtigung. Zur deutschen Universitätsreform befragt, antwortete Gerhard Casper, der ehemalige Präsident der Stanford-Universität: „Man muss den Universitäten maximale Autonomie geben. Das heisst, ich würde alle Hochschulabteilungen in den (deutschen) Bundesländern schliessen“ (2004). Diese Ansicht ist nicht neu. Schon Wilhelm von Humboldt wollte die preussischen Universitäten von politischem (und kirchlichem) Einfluss ebenso befreien wie von der Unterwerfung unter die Interessen der Wirtschaft. Die Universitäten sollten auf Erkenntnisgewinn zielen, damit mittelbar auf neues Wissen, das aber explizit nicht unmittelbar verwertbar sein musste. Dass eine Universität wie Stanford auf humboldtschen Prinzipien basiert (wie mehr oder weniger die meisten der amerikanischen Spitzenuniversitäten), kann nur auf den ersten Blick verwundern.

Erkenntnis und Wissen

Ein Kennzeichen der von Humboldt geprägten deutschen Universitäten war, dass sie – wie im Mittelalter – nicht nach Wissen, sondern nach Erkenntnis und Wahrheit strebten. 1917 sah Max Weber als Kennzeichen universitärer Forschung und Lehre an, dass sie sich auf die „unbequemen Tatsachen“ konzentriere (1917/19; GA 1/17, 98–99). Mit dieser Forderung entsprach er der humboldtschen Idee, dass im Mittelpunkt der Universitäten die Beschäftigung mit noch nicht ganz aufgelösten Problemen zu stehen habe (1809/10; GS 10, 251). In jüngster Zeit hat Hans Ulrich Gumbrecht in seinem Buch „Diesseits der Hermeneutik“ gefordert, die Stoffvermittlung an den Universitäten solle nicht „lösungsorientiert“ sein, sondern „deiktisch verfahren“ (2004, 151). Er meinte damit nichts anderes, als dass zunächst und vornehmlich über die Probleme selbst nachgedacht werden müsse, also diese erkannt werden sollen, statt sofort nach einer operationalisierbaren Lösung zu suchen. Der Komparatist Gumbrecht trifft sich in dieser Ansicht mit dem immer wieder zitierten Satz Max Plancks, dem Anwenden müsse

„Die Dichotomie zwischen Geistes und Naturwissenschaften existiert insofern nicht, als Verstehen und Entdecken nur zwei unterschiedliche Wege jenes Erkenntnisstrebens umschreiben, in dem sich alle Wissenschaften treffen.“

das Erkennen vorausgehen. Die Dichotomie zwischen Geistes und Naturwissenschaften – als Folge der trivialen Ansicht, erstere widmeten sich dem Verstehen, letztere dem Entdecken – existiert insofern nicht, als Verstehen und Entdecken nur zwei methodisch unterschiedliche Wege jenes Erkenntnisstrebens umschreiben, in dem sich alle universitären Wissenschaften treffen.

Natürlich beruhte der Erfolg des humboldtschen Universitätsmodells nicht darauf, dass Lösungsmöglichkeiten der Probleme (und daran anschließende Anwendungsmöglichkeiten) verweigert wurden. Doch ergaben sich diese – und damit ‚gesichertes Wissen‘ – sekundär, nämlich aus der Erkenntnis der Natur des Problems. Der Zuwachs an Bildung für die Studenten lag primär in dieser Erkenntnis und erst sekundär in der Akkumulation von anwendbarem Wissen. Wenn die Universitäten vom Mittelalter bis heute dennoch als Orte akkumulierten Wissens gelten, ergibt sich daraus, dass zur Erkenntnis eines Problems das Wissen anderer, bereits gelöster Probleme unabdingbar ist. Wissen ist eine Voraussetzung von Erkenntnis; und die Wahrung der prekären Balance zwischen Wissen und Erkenntnis findet ihren Ausdruck im Leitsatz der Einheit von Forschung und Lehre.

Helden des Absurden

Freilich ist dieses Wissen immer und grundsätzlich alles andere als ‚gesichert‘. Dem Wissenschaftler ergeht es nicht besser als Sisyphos. So wie der Felsbrocken des Sisyphos immer kurz vor Erreichen der Anhöhe hinunterrollt, so verschwindet das angeblich „gesicherte Wissen“ für den Wissenschaftler in jenem Moment, in dem er glaubt, es gewonnen zu haben. Sisyphos, meinte Albert Camus, sei der Held des Absurden – wobei die Betonung auf „Held“ und nicht auf „absurd“ lag (1942/84, 99). Das Wissen um die Vergeblichkeit seiner Tätigkeit vollende gleichzeitig seinen Sieg, der in der Verachtung seines Schicksals läge. Nicht zufällig galt Sisyphos als Listigster der Sterblichen (der als solcher nur von seinem Sohn Odysseus übertroffen wurde). Sisyphos’ Strafe kalkulierte mit diesem Listenreichtum, oder – modern gesprochen – mit seiner Intelligenz. Die Strafe der Götter konnte nur dann wirksam sein, wenn Sisyphos das zugrunde liegende Problem der immer währenden Erfolglosigkeit seines Tuns erkannte, also einen erkenntnistheoretischen Zugang zu seiner prekären Lage hatte.

Universitäten sind Institutionen, deren Ziel es ist, Sisyphos aufzunehmen. Nicht, damit die Gesellschaft unmittelbar von deren Tätigkeit profitiert, sondern vom ‚Abfallprodukt‘ dieser Tätigkeit, dem Wissen. (Wenn man fragt, welches gesellschaftlich relevante Wissen aus der Tätigkeit von Sisyphos zu gewinnen wäre, dürfte dies zumindest gewesen sein, dass ein Felsbrocken, der permanent einen Abhang hinauf und hinunterrollt, immer runder wird, weil die Ecken abgeschliffen werden. Das spielt für die Mythologie keine Rolle, wäre aber für Bildungspolitiker heute genau jenes operationalisierbare Wissen, das sie sich als Ergebnis eines universitären Studiums wünschen.) Obwohl zwar grundsätzlich daran gezweifelt werden darf, dass Sisyphos, wie Camus annahm, ein glücklicher Mensch gewesen sei, so lässt sich doch vermuten, dass er seine glücklichen Momente hatte, nämlich wenn er über komplexe Lösungsmöglichkeiten seines Problems intensiv nachdachte, denn dann dürfte er die Sinnlosigkeit seines tatsächlichen Tuns vergessen haben.

Ausbildung von Anwendungsspezialisten

Was hat dies alles mit Sinn und Zweck eines universitären Studiums zu tun? Nichts, will man den Bildungspolitikern Europas in diesen Tagen glauben. Sie halten Sisyphos für tot. Universitäten sollen nicht mehr Erkenntnisse liefern, sondern Studierende ausbilden, und zwar möglichst so, dass sie sofort nach dem Studium einen Beruf effizient ausüben können. Die Rede von „Wissensgesellschaft“, „Wissensbilanzen“ und ähnlichem ist verräterisch. „Wissen“ wird als etwas behandelt, das – mit Heidegger zu reden –, wie Kartoffeln im Keller liegt (1935/36; GA 1/5, 3), von den Wissenschaftlern nur in die Küche geholt wird, dort zu essbaren Häppchen verarbeitet und den Studenten als anwendungsorientiertes, d.h. operationalisierbares Wissen verabreicht wird.

So wie man Kartoffeln zählen und sortieren kann, so kann man auch Wissen in „Wissensbilanzen“ verwalten und kategorisieren. Studierende hätten demnach in möglichst kurzer Zeit so viele aufbereitete Kartoffeln wie möglich zu essen und zu verdauen, ganz egal, ob sie ihnen schmecken oder nicht. Die immer wieder eingeforderte „gesellschaftliche Relevanz der Universitäten“ ergäbe sich daraus, dass die Studierenden wüssten, wie man die Kartoffeln zubereitet, und dass sie wüssten, wie viele Arten der Zubereitung es gäbe, diese auseinander halten und beurteilen könnten, zu welchen Ge-

„Studierende hätten demnach in möglichst kurzer Zeit so viele aufbereitete Kartoffeln wie möglich zu essen und zu verdauen ...“

richten Kartoffeln in der Schale oder Bratkartoffeln zu reichen wären. Wer diese Studierenden fragte, wo die Kartoffeln herkämen und wie sie zustande kämen, erhielt zur Antwort, dass sie aus dem Keller kämen und man über das Zustandekommen nichts wisse. So hätten Universitäten zwar für eine gewisse Zeit eine unmittelbar „gesellschaftliche Relevanz“ – im Hinblick auf anwendungsorientiertes Wissen. Diese Relevanz löst sich aber in jenem Moment in nichts auf, in dem keine Kartoffeln mehr verfügbar sind, nachdem die letzten Professoren und Professorinnen, die sich mit dem Problem des Kartoffelanbaus selbst befassten und darum auch sekundär wussten, wie gesät und geerntet wird (obgleich gerade das nicht ihr Forschungsproblem war), gestorben sind.

Dies wäre kein akademisches Problem. Alle studierten Kartoffelspezialisten würden schlagartig arbeitslos und die Sozialkassen belasten. Die Folge über kurz oder lang: Ärger bei den studierten Reisspezialisten (vorausgesetzt, es liegen noch Reiskörner im Keller). Sie würden sich fragen, warum sie mit ihren Sozialbeiträgen die unproduktiven Kartoffelspezialisten unterstützen müssten. Wenn dann ein populistischer Reisspezialisten-Führer eine Ausweisung der Kartoffelspezialisten verlangt ... Aber brechen wir hier den Gedankengang besser ab.

Studienziel: Erkenntnisgewinn

Das grobe Bild soll nur die Mechanismen (bzw. deren Prinzip) universitärer Lehre und Forschung verdeutlichen. Wobei im Beispiel der Ausbildung der Kartoffelspezialisten schon ein wesentliches Manko der heutigen Universitäten eingebaut worden ist: Die Konzeption Humboldts, aber auch der mittelalterlichen Universitäten, kannte keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Studenten und Professoren, sondern nur einen Unterschied in der Erkenntnisfähigkeit. Sie beruhte ihrerseits ebenso auf akkumuliertem, wenn auch unsicherem Wissen wie auf Erfahrung. Aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Wissens, das sie weitergeben, verkürzen Professoren jenen Zeitraum, um diese Erfahrungen bzw. das temporär geltende Wissen selbst zu sammeln. Grundsätzlich aber sollten Studierende und Professoren in gleicher Weise und ohne hierarchische oder kategoriale Barriere an den gleichen Problemen arbeiten.

„Grundsätzlich sollten Studierende und Professoren in gleicher Weise und ohne hierarchische oder kategoriale Barriere an den gleichen Problemen arbeiten.“

„Gute Studierende sind jene Studierenden, die eines Tages in der Lage sind, ihren Professoren und Professorinnen begründet zu widersprechen.“

Studieren bedeutet, dass Studierende an der Sisyphos-Arbeit beteiligt werden. Anhand des professoralen Beispiels entwickeln sie Möglichkeiten des eigenen Erkenntnisgewinns (und damit mittelbar auch Problemlösungskompetenz). Im besten Falle führt dies dazu, dass Studierende Erkenntnismöglichkeiten entwickeln, die den Professoren und Professorinnen noch nicht eingefallen sind, wobei diese Erkenntnismöglichkeiten als Basis einer nach neuen Kriterien geordneten Wissensakkumulation dienen (gemeinhin bezeichnet man das dann als Fortschritt – nicht des individuellen Studenten, sondern als Fortschritt schlechthin). Gute Studierende sind jene Studierenden, die eines Tages in der Lage sind, ihren Professoren und Professorinnen begründet zu widersprechen und eigene Systeme und Modelle vorzuschlagen. Gute Professoren und Professorinnen sind jene, die ihre Studierenden in die Lage versetzen wollen zu widersprechen.

Nachhaltig studieren

Entscheidend ist aber, dass – wie es seit einigen Jahren in der europäischen Bildungspolitik heisst – Studierende nicht „Kunden“ der Universität sind. Studierende sollten nicht wie die Kunden eines Supermarkts in die Universität einfallen, um dort Wissensfragmente „einzukaufen“. Und Professoren und Professorinnen sollten sich nicht als Verkaufsleiter dieser Wissensfragmente betrachten, die zwar modisch oder wohlschmeckend sein mögen, aber – um ein ebenfalls unter Bildungspolitikern geläufiges Schlagwort aufzugreifen – keinerlei „Nachhaltigkeitsfaktor“ aufweisen. Universitäten müssen nachhaltig bilden und Studierende müssen nachhaltig studieren. Dies ist die *Conditio sine qua non* des in unserer schnelllebigen Welt zu Recht propagierten „lebenslangen Lernens“. Studieren an einer Universität heisst nicht, möglichst viel Wissen auswendig zu lernen. Studierende sollten – ebenso wenig wie Bildungspolitiker – von der Universität auch keine Berufsausbildung erwarten. Die Kompetenzen, die ein Studium vermittelt (oder vermitteln sollte), sind grundlegender und darum auch nachhaltiger Natur: das Erkennen und Durchdenken von Problemen, die anschliessende Suche nach Lösungen und, damit verknüpft, die Suche nach jenem Wissen, das für die Lösung von Bedeutung ist.

Letzteres ist keine Einschränkung, sondern eine Ausweitung. Die Suche nach relevantem Wissen führt immer in einige Sackgassen, in denen man auf ein für die Problemlösung nicht operationalisierbares Wissen stösst, das im Laufe der Suche aber bereits erworben wurde. Gelehrt und gelernt wird in diesem Prozess auch die unabdingbar notwendige methodische Schärfe.

Das Bewusstsein für diese Schärfe entwickelt sich nicht aufgrund angelegener und dann angewandter Methoden, sondern aufgrund der Suche nach der für die Fragestellung am besten geeigneten Methode. Auf diese Weise entstehen Bildung und intellektuelles Kapital, nämlich als unmittelbar zweckfreies, aber zu einem anderen Zeitpunkt und unter anderen Umständen dennoch abrufbares und dann auch einsetzbares Wissen. Die universitäre Bildung zielt im besten Falle auf diese Akkumulation intellektuellen Kapitals, das, gerade weil es im Ursprung nicht zweckgebunden war, später vielfältig nutzbar ist.

„Nicht die Problemlösungen schaffen neues Wissen, sondern das Nachdenken über die Probleme selbst.“

Damit stellt die Universität der Gesellschaft – und eben diese ist der eigentliche „Kunde“ der Universität – Absolventinnen und Absolventen ohne Berufsausbildung zur Verfügung. Aber sie können Probleme erkennen und an andere vermitteln, denn nur erkannte Probleme können auch gelöst werden. Nicht die Problemlösungen schaffen jedoch neues Wissen, sondern das Nachdenken über die Probleme selbst. Eine Gesellschaft, welche diese Möglichkeit des Nachdenkens an den Universitäten einschränken will, mag daraus einen kurzfristigen Vorteil ziehen. Langfristig wird sie sich schaden. Studierende sollten diesen Charakter der Universität als Ort des problemorientierten Nachdenkens einklagen, denn nur dann ist ein Studium das, was es sein soll, nämlich universitär. Universitäres und umfassendes Wissen erwerben die Studierenden dann im wörtlichen Sinne ‚nebenbei‘. Allerdings wird dies, schon aufgrund des zugrunde liegenden adäquaten Methodenbewusstseins, ein internalisiertes und weiterentwickelbares Wissen und kein auswendig gelerntes, allein auf eine pragmatische Anwendung zielendes und darum eingeschränktes Wissen sein.

Bibliographie

- Camus, Albert (1942/84): Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Mit einem kommentierenden Essay von Lieselotte Richter. Hamburg: Rowohlt 1984. – Originalausgabe: *Le Mythe de Sisyphe*. Paris: Gallimard 1942.
- Casper, Gerhard (2004): Interview „Eine Spitzenuni kann man nicht aus dem Boden stampfen“. Wettbewerb: Was der Hamburger und Ex-Stanford-Chef verändern würde. *Hamburger Abendblatt*, 23. Januar 2004.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.
- Heidegger, Martin (1935/36): Der Ursprung des Kunstwerks [vorgetragen 1935/36]. In: ders.: Gesamtausgabe (GA) 1/5. Holzwege. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann 1977, 1–74. – Erste Ausgabe in Reclams Universalbibliothek 1960.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/10): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [Fragment 1809/10]. In: ders.: Gesammelte Schriften (GS) 10, herausgegeben von Bruno Gebhardt. Berlin: Behr 1903, 250–260.
- Weber, Max (1917/19): Wissenschaft als Beruf [vorgetragen 1917]. In: ders.: Gesamtausgabe (GA) 1/17, hrsg. von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter, in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod. Tübingen: Mohr Siebeck 1992, 49–111. – Erste Ausgabe in der Reihe: Geistige Arbeit als Beruf. Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag. München/Leipzig: Duncker und Humblot 1919.