

Rekonstruktive Bildungsforschung

RESEARCH

Helen Lehndorf

Die „Gränze“ des Unterrichts

Deutungen des Universitätsseminars
zwischen Idee und Empirie

 Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 48

Reihe herausgegeben von

Martin Heinrich, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Helen Lehndorf

Die „Gränze“ des Unterrichts

Deutungen des Universitätsseminars
zwischen Idee und Empirie

Helen Lehndorf
University of Hildesheim
Berlin, Deutschland

Dissertation Universität Hildesheim, 2019

Gutachter*innen: Prof. Dr. Irene Pieper (Erstgutachterin), Prof. Dr. Dorothee Wieser (Zweitgutachterin), Prof. Dr. Andreas Wernet (Drittgutachter)

ISSN 2512-1375

ISSN 2512-1405 (electronic)

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-44776-2

ISBN 978-3-658-44777-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44777-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gefördert aus Mitteln des Professorinnen II Programms.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Karina Kowatsch

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Hinführung	1
1.2	Zum Gang der Argumentation	12
1.2.1	Die „Idee der Universität“ und das philologische Universitätsseminar: eine ideengeschichtliche Annäherung	12
1.2.2	Die Universität in systemtheoretischer Perspektive: The American University	19
1.2.3	Empiriebasierte Deutungen und Beschreibungen des Universitätsseminars	32
2	Die „Idee der Universität“ und das philologische Universitätsseminar: eine ideengeschichtliche Annäherung	45
2.1	Der idealistische Bildungsbegriff als Grundlage der „Idee der Universität“	54
2.1.1	Zum idealistischen Bildungsdenken um 1800	54
2.1.2	Bildung als Antithese: zu einer Deutung des Bildungsbegriffs durch Norbert Elias	61
2.1.3	Der idealistische Bildungsbegriff als Grundlage der „Idee der Universität“	66
2.2	Die Idee der allgemeinen Bildung des Menschen bei Humboldt	70
2.3	Humboldts bildungsorganisatorische Überlegungen	90
2.3.1	Schulunterricht und Universitätsunterricht als philosophische Stadien des Unterrichts	92

2.3.2	Schulunterricht und Universitätsunterricht als differente soziale Praktiken	99
2.3.3	Universitätsunterricht zwischen freier Geselligkeit und Unterricht	104
2.4	Das altphilologische Seminar und die Idee der Universität – Von der Praxis zur Idee?	108
2.5	Die „Idee der Universität“ als humboldtsches Universitätsideal: drei Beispiele	122
3	Die Universität in systemtheoretischer Perspektive: The American University	141
3.1	Analytische Grundbegriffe und theoretische Modelle	149
3.2	Neoevolutionäre Analyse	160
3.3	Strukturanalyse	175
3.4	Interaktionen in Bildungsinstitutionen aus der Perspektive von Parsons systemtheoretischen Überlegungen	200
3.4.1	Interaktionssettings im Kernbereich: Graduiertenausbildung und Forschung	201
3.4.2	Interaktionen im undergraduate Bereich: Lehre	207
3.4.3	Interaktionen in der Schule: Unterricht	219
3.5	Universitäre Lehre und schulischer Unterricht bei Parsons und Humboldt	227
4	Empiriebasierte Deutungen und Beschreibungen des Universitätsseminars	233
4.1	Positionen der Betonung der Nähe des Universitätsseminars zum schulischen Unterricht	238
4.1.1	Funktionale Pragmatik: Wissensprozessierung im Diskurs	238
4.1.2	Ethnomethodologie – Studentische Partizipationspraktiken am Universitätsseminar	271
4.2	Positionen der Betonung der Differenz von schulischem Unterricht und Universitätsseminar	289
4.2.1	Objektiv hermeneutische Methodologie	289
4.2.2	Das Universitätsseminar als Ort der Vermittlung von Diskursivität und Doktrinalität	302
4.2.3	Zur Interaktionsordnung des Universitätsseminars	316
5	Schluss	323
	Literaturverzeichnis	333



1.1 Hinführung

Wilhelm von Humboldt entwirft als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht 1809 ein Modell eines gestuften Bildungssystems basierend auf drei philosophischen Stadien des Unterrichts – dem Elementar-, dem Schul- und dem Universitätsunterricht –, das die Grundlage für Reformen des preußischen Bildungssystems im Sinne seiner zuvor entwickelten Philosophie der allgemeinen Menschenbildung (Abschn. 2.2) darstellen soll. In *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* befasst sich Humboldt dabei vor allem mit der Frage der sogenannten „Mittelschulen“ befasst, damaliger Bürger- und Realschulen. Diese stellten eine alternative Schulform zu den gelehrten Gymnasien dar und liefen aus Humboldts Sicht in ihrer Ausrichtung auf lebenspraktische und berufliche Kenntnisse der Philosophie der drei Stadien des Unterrichts in ihrer Ausschließlichkeit zuwider, in der Schulunterricht nur in einer Form, als allgemeinbildender Unterricht gedacht ist. In diesem Zusammenhang bestimmt Humboldt eher am Rande auch den Universitätsunterricht und fasst diesen als die „Gränze des Unterrichts“ und als „Emancipation vom eigentlichen Lehren“ (Humboldt 1920: 278).

Diese Bestimmung der universitären Lehre als Überwindung des Unterrichts ist besonders als Diktum der Einheit von Forschung und Lehre mindestens im deutschsprachigen Raum wirkmächtig geworden und fundiert einen herausgehobenen Bildungsanspruch der universitären Lehre (Abschn. 2.1). Sie wirft in ihrer Form der Beschreibung der universitären Lehre *ex negativo* jedoch die Frage auf, wie diese Grenze als soziale Praxis gefüllt werden kann, welche institutionellen Voraussetzungen dafür ausschlaggebend sind und welche Unterschiede für die interaktive Verhandlung fachlicher Gegenstände sich aus diesem Anspruch ergeben.

Die vorliegende Arbeit zeichnet nach, wie diese Grenze zwischen Unterricht und universitärer Lehre in unterschiedlichen Diskurszusammenhängen und in bisherigen empirischen Untersuchungen universitärer Lehr-Lern-Interaktionen bestimmt wird, um Rekonstruktionen fachlicher Lernprozesse in germanistischen Universitätsseminaren in interaktionstheoretischer Perspektive vorzubereiten¹.

Die Spezifik der Interaktionslogik im Universitätsseminar im Vergleich zum schulischen Unterricht zu beschreiben erweist sich dabei in mehrfacher Hinsicht als Herausforderung. Auf der Ebene der theoretisch-konzeptionellen Bestimmung, wie sie etwa durch Humboldt vorgenommen wird, ist die Eigenlogik und der historische Index von Begriffen wie Bildung, Forschung und Wissenschaft zu berücksichtigen, die für die ideennormativen Bestimmungen des Universitätsseminars und der Begriffsbildungen zu Unterricht und Lehre zentral sind (siehe dazu Kapitel 2). Während der Begriff des Schulunterrichts sich bei Humboldt, wenn auch kritisch, auf eine sich um 1800 nicht nur in Deutschland etablierende „Interaktionstechnologie“ (Caruso 2010), eine für den klassenöffentlichen Unterricht spezifische kommunikative Ordnung der Gruppeninteraktion beziehen kann², kann die Idee des Universitätsseminars als Überwindung des Unterrichts auf keiner entsprechenden etablierten und eingespielten alternativen institutionalisierten sozialen Praxis aufbauen³. Mit welchen Merkmalen und Eigenschaften die Idee einer Grenze des Unterrichts als soziale, institutionalisierte Praxis in Verbindung gebracht werden kann, ist auf theoretisch-konzeptioneller Ebene weniger klar bestimmt, als es für den Begriff des Unterrichts der Fall ist. Dies bedarf einer Interpretation und Deutung der für universitäre Lehr-Lern-Interaktionen bemühten Wertbegriffen und Ideale im Kontext ihrer Entstehung (Kap. 2) sowie der Prüfung ihrer Übersetzbarkeit, die diese auf reale gesellschaftliche Kontexte und

¹ Eine solche Rekonstruktion erfolgt in Lehdorf 2016 und König/Lehdorf 2023.

² Für diese Arbeit sind für den Begriff des Unterrichts Überlegungen Proskes zum Unterricht als kommunikativer Ordnung (2015) leitend, ferner Carusos (2010) historische Rekonstruktion der Herausbildung eines für den modernen klassenöffentlichen Unterrichts spezifischen Interaktionssystems um 1800 sowie Wernets idealtypischer Begriff von Unterricht als sozialer Ordnung im Anschluss an Parsons (Wernet 2003).

³ Dies ist nicht etwa dadurch bedingt, dass es keine Praxis universitärer Lehr-Lern-Interaktion gegeben hätte, die als Vorlage für die Konzeptionalisierung unterschiedlicher Typen des Unterrichts hätten dienen können, sondern ist dem Vorgehen Humboldts geschuldet, der Handeln und Interaktion im Rahmen der Universität als freier Geselligkeit direkt aus dem Bildungsbegriff als metaphysischem Gegenentwurf zu bestehenden gesellschaftlichen Praktiken und Ordnungen ableitet. Aufschlussreich wäre es für die historisch konkrete Anreicherung des Ideals jedoch sicher auch, die Interaktionsordnung der Salonkultur zu rekonstruieren, die oft als Vorbild bzw. Ort der Realisierung eines Ideals der freien Geselligkeit angeführt wird.

Strukturen bezieht (siehe dazu Kapitel 3). Instruktiv ist für diesen ‚Übersetzungsprozess‘ der Idee der universitären Lehre als Grenze des Unterrichts und Einheit von Forschung und Lehre auch die Konfrontation mit um 1800 sich ausbildenden Praxisformen der universitären Lehre, wie dem philologischen Seminar (Abschn. 2.4).

Eine weitere Schwierigkeit stellt die normative Aufladung und legitimierte Kraft von Begriffen wie dem der Bildung oder dem des Diskurses (Kunze/Wernet 2014) als in bisherigen Rekonstruktionen unternommener interaktionslogischer Übersetzung des Ideals der Einheit von Forschung und Lehre dar (Abschn. 4.2.1): Die Idee der Bildung ist für alle Lehr-Lern-Interaktionen ein wesentlicher Bezugspunkt des Handelns. In material-empirischer Hinsicht ist damit die Frage, ob Aspekte der empirisch vorfindbaren Realität von Universitätsseminaren herausgehoben und im Sinne der Bestimmung des Universitätsseminars als eigener, ‚nicht-unterrichtlicher‘ Interaktionsordnung gedeutet werden können, besonders kontrovers, wenn damit ein herausgehobener Bildungsanspruch verbunden wird (siehe dazu Kapitel 4).

Fraglich ist in der Tat, ob das Seminar angesichts der paradoxen Konstruktion als Aufhebung des Unterrichts eine vom diesem zu unterscheidende Interaktionsordnung ausbilden kann. Entscheidend sind für seine Spezifik dabei unter Umständen auch Aspekte, die über das Moment der Interaktion hinausgehen und die rahmende institutionelle Struktur betreffen. Auch aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit mit der Strukturanalyse eines Idealtypus von Universität von Parsons und Platt (Kapitel 3) eine Studie mitberücksichtigt, die jene Ebene besonders fokussiert. Eine besondere methodische Schwierigkeit betrifft darüber hinaus die Frage, wie die Fachlichkeit der Interaktionen in Verbindung mit den genannten Aspekten in den Blick genommen werden kann. Bisherige empirische Rekonstruktionen von Universitätsseminaren berücksichtigen diesen Aspekt nur am Rande.

Die folgende Beschreibung einer Interaktionsszene aus einem germanistischen Universitätsseminar⁴ kann diese Schwierigkeiten illustrieren und dabei zugleich die Fragen, die in dieser Arbeit verhandelt werden, konkretisieren.

⁴ Es handelt sich hierbei um ein germanistisches Seminar mit kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, das sowohl im 3. Bachelorstudienjahr als auch im Master in verschiedenen Studiengängen (fachwissenschaftlichen wie etwa dem Bachelor und Master Germanistik und professionsbezogenen wie dem Lehramtsmaster) angeboten wird. Das Seminar wird als Blockseminar abgehalten, die hier ausschnittsweise abgedruckte Seminarsitzung ist eine ca. 3-stündige Sitzung, der Ausschnitt ist dem letzten Viertel des Seminars entnommen. Auf genauere Angaben zu Universität und Thema wird zur Wahrung der Anonymität verzichtet.

SL: mh_mh, genau. also man könnte fast so weit gehen und sagen ((räuspert sich)) das filmische schreiben, das die mh keun hier mh sozusagen adaptiert.=ne? es ist ja n bekannter begriff den man ja auf den=den=den roman, den sie vorher erwähnt haben (-) berlin alexanderplatz auch versucht hat in der forschung zu (argumentieren) <<p>kann man sich streiten drüber ob das gelungen ist oder nicht> (dass) hier so_ne form von medienkonkurrenz auch wieder inszeniert wird.=ne? zwischen film und literarischem schreiben, und- wenn wir das jetzt sozusagen mal a.=annehmen.=ne? dass hier so_ne medienkonkurrenzsituation evoziert wi:rd, die literatur is dasjenige das uns anders schauen machen kann (-) als der film, was wäre das denn dann sozusagen wenn wir jetzt noch mal den kracauer hinzuziehen mit seinen (-)verschiedenen konkurrenzsituationen, das steht doch alles in den romanen, nein das steht NICH in den romanen. WAS (-) kann denn jetzt der spezifische beitrag der literatur dann DOCH SEIN gegenüber dem kracauer.=ne? die texte liegen nich weit auseinander und sie hatten ja schon gemutmaßt frau ((nennt namen)) ob die (-) ob die frau keu:n, die irmgard keun vielleicht den kracauer sogar geLEsen hat? [Stw_: mh:] könnte ja sein? (--) was ist denn dann praktisch der beitrag der literatu:r? und jetzt tatsächlich auch aus vielleicht ner weiblichen perspektTive?

Der hier abgedruckte Impuls einer Seminarleitung (SL) weist zahlreiche Eigentümlichkeiten auf, die wohl auch ohne weitere Angaben zum Gesprächskontext darauf schließen lassen, dass hier eine Lehr-Lern-Interaktion vorliegt, die zudem im universitären Rahmen zu verorten ist. Auffällig ist etwa die Komplexität der sprachlichen Struktur der Äußerung und des darin entfalteten und abschließend als Frage gebündelten Gedankengangs. Die Frage selbst nach dem „praktischen Beitrag der Literatur“, „auch aus einer weiblichen Perspektive“ ist elliptisch und nur verständlich vor dem Hintergrund der zuvor entwickelten und im Transkriptauszug nur angedeuteten Gegenüberstellung zweier divergenter Positionen zur Leistungsfähigkeit des Mediums Literatur, auf die im Auszug mit den Namen Irmgard Keun und Siegfried Kracauer Bezug genommen wird. SL greift auf eine spezialisierte, sowohl von Alltags- als auch Bildungssprache differenzierte Terminologie und Wissensbestände in Form von Autoren und Texten (Medienkonkurrenzsituation, Siegfried Kracauer, Irmgard Keun) sowie auf fachspezifische Zusammenhänge und Diskurse (die spezifische Erkenntnisfunktion von Literatur

im Vergleich zu anderen Medien) und konkrete in der „Forschung“ diskutierte Fragen zurück (wird im Roman Berlin Alexanderplatz von Alfred Döblin eine Medienkonkurrenzsituation inszeniert?). Die Anwesenden werden durch SL als Mitglieder einer Fachgemeinschaft adressiert, die mit diesen Zusammenhängen vertraut sind und in die sich auch SL miteinschließt („wir“). Schon diese spezifische Fachlichkeit verweist auf die Universität als Ort einer mit literatur- und medientheoretischen Fragen befassten Fachgemeinschaft. Zwar sind auch in der Schule Literatur, Medien und unter Umständen – etwa in der Oberstufe – auch medientheoretische Fragen Gegenstände des Deutschunterrichts, sie sind jedoch weniger eng an einen fachwissenschaftlichen Diskurs angebunden (Zabka 2015, Reh/Pieper 2018), wie er hier im Beitrag von SL eingeholt und vergegenwärtigt wird. Dies trägt erheblich zur Komplexität der Struktur der Aussage bei: Der Nachvollzug des Gedankengangs wird durch eine komplexe hypotaktische Struktur erschwert, in der immer wieder neue Einschübe den spezifischen Horizont der Frage nach dem Beitrag der Literatur in einer Situation der Medienkonkurrenz konkretisieren und die Frage mit Detailinformationen anreichern, die die abschließende Formulierung der ‚eigentlichen‘ Frage auch verzögern. Nicht alle Einschübe stehen zudem unmittelbar im Zusammenhang mit dem abschließenden Impuls⁵, sodass die Äußerung insgesamt zum einen nicht zielgerade auf die Impulsgebung zuläuft und *en passant* Wissen darbietet, zum anderen viele gedankliche Voraussetzungen aktualisiert, die für die dann formulierte Frage einen sehr spezifischen Referenzraum abstecken. Darüber hinaus wird durch die Einschübe die Frage in doppelter Hinsicht legitimiert: sowohl gegenüber den Studierenden, weil sie an ihre Beobachtungen anknüpft („die texte liegen nich weit auseinander und sie hatten ja schon gemutmaßt frau ((nennt namen)) ob die (-) ob die frau keu:n, die irmgard keun vielleicht den kracauer sogar geLEsen hat? [Stw_: mh:] könnte ja sein?“) als auch als fachlich plausibel, weil eine historische Nähe zwischen beiden Texten und Positionen besteht.

Mit diesen ersten Beobachtungen zum Impuls der Seminarleitung ist ein Aspekt der kommunikativen Praxis des Universitätsseminars angesprochen, der als charakteristisches Phänomen gedeutet werden könnte: die Spezifik der verhandelten Gegenstände, die durch den schriftlichen Fachdiskurs und die dort verhandelten Positionen und Normen bestimmt sind, und die damit verbundene

⁵ So scheint die Frage, ob im Roman Berlin Alexanderplatz filmisches Schreiben umgesetzt ist, ein Einschub zu sein, der mit der abschließend artikulierten Frage nach der spezifischen Erkenntnisfunktion der Literatur, wie sie durch Keuns Roman „Das kunstseidene Mädchen“ illustriert wird, nicht in unmittelbarem Zusammenhang steht.

Bedeutung, die dem fachwissenschaftlichen Schriftdiskurs⁶ auch für die mündliche Verhandlung der Gegenstände im Seminar zukommt. Die mäandernde, immer wieder bisher Gesagtes (und noch nicht Gesagtes) vergegenwärtigende, auf den ersten Blick vielleicht auch unnötig umständlich erscheinende Impulsgebung erscheint aus dieser Perspektive nicht defizitär – etwa in Hinblick auf Klarheit und Zugänglichkeit – sondern funktional: durch die Art der Impulsgebung werden Inhalte und Positionen im Raum des aktuellen mündlichen Diskurses vergegenwärtigt („das steht doch alles in den romanen, nein das steht NICH in den romanen“) und bearbeitbar gemacht.

Trotz der fachwissenschaftlichen Spezifik der Gegenstände und der im „wir“ oder „uns“ inszenierten egalitären Adressierung der Angesprochenen als Teil einer Fachgemeinschaft hat der Impuls der Seminarleitung deutlich pädagogischen Charakter. Dies zeigt sich etwa in der genauen gedanklichen Lenkung durch die Frage, die einen sehr spezifischen Raum für die Antwort absteckt und auf einen konkreten Aspekt des Textes von Irmgard Keun hinweist. Dieser Textaspekt – die bei Keun im Medium des Literarischen erfolgende Reflexion filmischer und literarischer Darstellungsweisen – erschließt sich nur durch die Inferenz von fachlichem Wissen, das im Seminar zuvor erarbeitet wurde und hier kurz aufgerufen wird. Dem Beitrag von SL wohnt damit ein stark zeigendes Moment inne, das sich auch sprachlich im wiederholten „ne?“⁷ ausdrückt. Der vorliegende Beitrag trägt den Anwesenden den Nachvollzug eines sprecherseitig schon vollzogenen

⁶ Auch die Schule ist gemäß den Befunden der linguistischen und sprachdidaktischen Forschung zum Unterrichtsdiskurs interaktionsstrukturell an Schriftlichkeit als Leitmedium der Kommunikation ausgerichtet, dabei scheint jedoch die Einführung in den Raum konzeptioneller Schriftlichkeit an sich im Vordergrund zu stehen. Der Diskurs im Deutschunterricht ist besonders mit der Einführung von didaktischen Genres des Sprachhandelns (etwa Erzählen, Berichten, Erklären, Argumentieren, siehe Morek 2016, Quasthoff et al. 2021) befasst. Für die Schule ist die Befähigung der Schüler*innen zur Teilhabe an Distanzkommunikation, an Schriftlichkeit und Textualität der zentrale Bildungsauftrag und sie löst dies u. a. durch die besonders rigide Etablierung von Normen der Schriftlichkeit auch für die mündliche Kommunikation ein – Feilke spricht an dieser Stelle von transitorischen Normen und gibt als Beispiel die Maxime „Sprich in ganzen Sätzen“ (Feilke 2021: 93). Der universitäre Lehr-Lern-Diskurs der Literaturwissenschaft setzt im vorliegenden Fall diese Befähigung voraus. Der Impuls der Lehrkraft bietet kein Modell konzeptionell schriftlichen Sprachhandelns, sondern er bindet Elemente des Schriftdiskurses in die mündliche Kommunikation mit ein. Aufschlussreich für die Bestimmung der jeweiligen Spezifik der Adressierung der Gegenstände wäre vor diesem Hintergrund ein Vergleich der Mündlichkeit und der Verhandlung der fachlichen Gegenstände im Oberstufenunterricht des Faches Deutsch mit den Interaktionen im Universitätsseminar.

⁷ König arbeitet als Grundfunktion des Partikels „ne“ heraus, als *response mobilizing feature* darauf ausgerichtet zu sein, Intersubjektivität und Verständigung über Wissens- oder

Gedankengangs an, der sowohl ein sehr spezifisches literaturwissenschaftlich-kulturwissenschaftliches Wissen nachvollziehbar macht als auch demonstriert, mit welchem „Blick“ und mit welchem Vorgehen literarische Texte zu lesen sind, um dieses Wissen zu generieren. Die der Frage inhärente Zeigegeste gewinnt damit „erzieherische Bedeutung“, insofern „den Adressaten des Zeigens ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird“ (Prange 2005: 69).

Auch makrostrukturell bildet sich über den Verlauf der gesamten Seminar-sitzung ein spezifisches Erkenntnisinteresse und eine telische Struktur ab. Die Sitzungsstruktur demonstriert, wie literarische und nicht literarische Texte unter einer spezifischen Fragestellung miteinander in einen Dialog gebracht werden können, dazu wechseln Phasen der Lektüre und Diskussion medientheoretischer Reflexionen und zeitgeschichtlicher Beobachtungen mit Phasen ab, in denen Leseindrücke und Textbeobachtungen zum Roman „Das kunstseidene Mädchen“ artikuliert werden. Der Diskussionsverlauf wird ferner über von Studierenden vorbereitete Lektürestatements und Thesen strukturiert, die im Laufe der Seminar-sitzung besprochen werden. Die Beobachtungen am Roman sowie die Gedanken zu den pragmatischen Texten der Sitzung werden zum Abschluss aufeinander bezogen und münden etwa in folgende Frage: *„Wie lässt sich die Wirklichkeit in ihrer Konstruiertheit ästhetisch so darstellen, dass dabei eine tiefergehende Erkenntnis der Wirklichkeit ermöglicht wird und was sind die spezifischen Leistungen unterschiedlicher Medien Roman und Film in diesem Zusammenhang?“*. Die Aufnahme und Weiterverarbeitung des vorangegangenen Beitrags durch SL erfolgt dabei im Rahmen einer polyadischen, öffentlichen Kommunikation (Pro-ske 2015), wie sie für den modernen Unterricht charakteristisch ist. Auch wenn im Transkriptauszug zunächst nur eine einzelne Sprecherinstanz verzeichnet ist, ist die öffentliche Kommunikationsgemeinschaft als Adressat den Äußerungen von SL eingeschrieben.

Neben der telischen Struktur des Impulses und der gesamten Sitzung lässt der Impuls auch die in der empirischen Forschung und Theoriebildung zu Unterricht vielfach beschriebene, für unterrichtliche Interaktionen charakteristische drei-gliedrige Turnsequenzierung⁸ erkennen (Lee 2007, Koole 2012). Die Szene setzt

Bewertungsgegenstände zwischen den Interagierenden herzustellen (2017: 252). Die Duden-Grammatik scheidet *question tags* im Allgemeinen u. a. die Funktion zu, etwas als geteiltes Wissen zu markieren (ebd).

⁸ Mehan (1979) beschreibt diese etwa als Abfolge von turns mit den Funktionen Initiation, Response und Evaluation (IRE), wobei in der Regel die responsive turn-Position durch die Schüler besetzt wird und die Initiations- und Evaluationsfunktion dem Lehrer obliegt. Auch Luhmann betrachtet diese unterschiedliche Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler

ein mit einem eine vorangegangene Äußerung bestätigendem und diese evaluierenden Sprechakt („mh_mh, genau.“) (Lee 2007). Diese Äußerung wird durch die Seminarleitung weitergeführt und mit Wissen und Fachterminologie angereichert (filmisches Schreiben als bekannter Begriff), zugespitzt („man könnte fast soweit gehen und sagen dass“) und kontextualisiert („wenn wir jetzt nochmal den kracauer hinzuziehen“), bevor sie in einen neuen Impuls mündet („was ist denn dann praktisch der beitrug der literatu:r? und jetzt tatsächlich auch aus vielleicht ner weiblichen perspektIVE?“). Mit der Evaluation und Weiterführung des vorangegangenen Beitrags und der Aufforderung, diese Weiterführung aktiv mit zu vollziehen übernimmt der Impuls der Seminarleitung die Funktion der Steuerung des Interaktionsverlaufs. Die Frage tritt weniger als Ausdruck eines Interesses an Informationsaustausch denn als sokratische Lehrfrage auf (Vgl. Lee 2007: 1205), mit dem Ziel vorhandenes Wissen und Können der Adressierten mäeutisch zu heben. Damit bearbeitet sie eine Grundfunktion von Unterricht: die der „kommunikativen Hervorbringung und Repräsentation ergebnisfesten Wissens“ (Proske 2015: 19). In der Frage drückt sich so eine spezifisch unterrichtliche dichotome Rollenverteilung zwischen „Lehrer“ und „Schüler“ aus, die mit einer unterschiedlichen Verteilung von Macht und Wissen assoziiert ist (Luhmann 2002, Parsons 1968, Ricken/Kuhlmann 2022). Die hier als Mitglieder einer Fachgemeinschaft Adressierten werden in eine reaktive Position von Antwortenden versetzt, deren Antworten im Dienst des Lernens Gegenstand anschließender pädagogischer Kontrolle und weiterer Interventionen sind (Proske 2015: 19). Der Adressierung der anwesenden Mitglieder durch SL ist damit trotz der egalitären Adressierung auf der sprachlichen Oberfläche eine Asymmetrie eingeschrieben.

Die Antwort auf die von SL gestellte Frage bleibt in der hier vorliegenden Szene aus.

(4.5)

SL: was hat sie uns_n jetzt hier VORgemacht? wenn wir das mit (-) dazuziehen.

(15.5)

als charakteristisch für das „Interaktionssystem Unterricht“ und betont die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, die in diesem Interaktionssystem für die jeweiligen Rollen vorgesehen sind. Es ist nach Luhman ein Privileg des Lehrers im Unterricht, den „Interaktionsverlauf [...] und damit [die] Darstellungschancen der Schüler [...] durch Anweisungen und vor allem durch Fragen [zu kontrollieren] (Luhmann 2002: 105).

Auch nach einer Reformulierung der Frage durch SL erfolgt keine Reaktion der weiteren Interaktionsteilnehmer*innen, sondern eine 15-sekündige Pause. Die responsive Position der triadischen Interaktionsstruktur wird hier nur als Leerstelle spürbar. Das Auftreten einer derart langen Interaktionspause bedeutet, dass an diese Stelle darauf verzichtet wird, die anwesenden Teilnehmenden namentlich anzusprechen und zur Teilnahme zu verpflichten, was im Rahmen einer unterrichtlichen Interaktionsordnung als Möglichkeit durchaus zur Verfügung stünde. Zugleich wird durch die Pause und die Wiederholung des Impulses klar markiert, dass eine aktive Beteiligung der Studierenden am Seminarsdiskurs erforderlich ist. Diesen Anspruch bzw. diese Erwartung unterstreicht auch die dritte Äußerung von SL noch einmal, bevor die Kommunikation durch SL selbst weitergeführt wird:

```
SL: zu schnell? (---) mh? ok. <<:->dann (-)langsamer? dann  
dauert_s halt, bis wir an die sonne kommen> ((einige lachen))
```

Wenn eine Antwort in diesem Moment nicht möglich ist, muss die Interaktion ‚einen Schritt zurück‘ gehen und die Wissensinhalte noch einmal ‚langsamer‘ hervorbringen und repräsentieren. Die Äußerung bietet zudem eine Deutung der kommunikativen Klemme an: es ging zu schnell. Dabei wird mit dem hohen Anspruchsniveau der Interaktion insgesamt und der eigenen demonstrierten „Denkgeschwindigkeit“ unbefangen umgegangen. Die Äußerung von SL zeigt damit ganz ungebrochen fachliche Expertise und ist zugleich darauf ausgelegt, den Nachvollzug eines spezifischen Gedankengangs und damit Lernen für alle Anwesenden zu ermöglichen. Der letzte Sprechakt der Dozentin macht auch deutlich, dass die Dauer der Veranstaltung hier von der Sache und dem erzielten Erkenntnisfortschritt mitbestimmt ist und der zeitliche Rahmen der Zusammenkunft, der als eine der unterrichtlichen Interaktion vorausgehende Festlegung für gewöhnlich auf der Ebene der Organisation zu verorten ist, flexibel gehandhabt wird.

Viele der bisher zusammengetragenen Beobachtungen weisen die Interaktionszene als Unterricht aus, insbesondere 1. der polyadische, öffentliche Charakter der Interaktion, 2. die Sachbezogenheit und der auf lernenden Nachvollzug angelegte Charakter der Äußerung von SL, 3. die Asymmetrie zwischen SL und der adressierten Gruppe sowie 4. die kommunikative Ordnung in ihrer Dreigliedrigkeit und integrativen Struktur (Vgl. Proske 2015). Die hier abgebildete Interaktionssequenz kann in dieser Hinsicht als ein Beispiel für das „Interaktionssystem Unterricht“ (Luhmann 2002) gelten, das sich als „Technologie“ am Übergang der Neuzeit zur Moderne institutionenübergreifend etabliert hat und zur

Ausdifferenzierung des Erziehungssystems als eigenem Teilsystem der Gesellschaft v. a. auch gegenüber der Familie beigetragen hat (Caruso 2010). Der universitäre Kontext der Interaktion wird im Transkript insbesondere durch die fachliche Spezifik der verhandelten Gegenstände und der auffallenden Komplexität des entfalteten Gedankengangs greifbar. Möchte man Anhaltspunkte für eine unterrichtstheoretische Bestimmung des Seminars als kommunikativer Ordnung gewinnen, so deuten die bisher formulierten Beobachtungen auf eine Kontinuität von Unterricht und Seminar hin: Die kommunikative Grundordnung der Seminarinteraktion zeigt sich hier in vielen Punkten als unterrichtliche Ordnung, Unterschiede ergeben sich in Hinblick auf die Komplexität der verhandelten Gegenstände und die Spezifik der zu erwerbenden Kenntnisse.

Manche Eigenheiten der Interaktionssequenz gehen in dieser Sortierung jedoch nicht bruchlos auf, so etwa der Verzicht auf eine Beteiligungsverpflichtung der anwesenden Interaktionsteilnehmer*innen. Darüber hinaus ließe sich auch das Zusammenspiel von organisationalen Rahmenbedingungen und der Gestalt der Interaktion hervorheben, die sich in die Einordnung der Szene als Unterricht nicht nahtlos fügt. Geht man von einer grundlegenden Systematizität und Konsistenz des Interaktionssystems Unterrichts aus, die durch eine „Symbiose von Interaktion und Organisation“ (Caruso 2010: 31) durch Festlegungen wesentlicher Parameter der Interaktion auf der Ebene der Organisation gewährleistet wird, dann fällt in der vorliegenden Interaktionssequenz der lockere Umgang mit eben jenen Voreinstellungen auf. Dieser kann als Emanzipation der Interaktion vom organisationellen Rahmen gedeutet werden. Für die Interaktion im Universitätsseminar zeichnet sich dann trotz der im Ganzen als telisch und geplant beschriebenen Struktur der Interaktion graduell eine Tendenz zur Fluktuation und Unförmigkeit ab, mit der Luhmann gedanklich eben jene Grenze von Unterricht verbindet und als Übergang zur „geselligen Zusammenkunft“ (Luhmann 2002: 121) entwirft.

Für alle der hier vorgetragenen Beobachtungen stellt sich die Frage nach ihrer Verallgemeinerbarkeit: inwiefern sind die hervorgehobenen Aspekte der Interaktionsszene repräsentativ für universitäre Lehr-Lern-Interaktion und ließen sich nicht auch andere Beobachtungen formulieren, die zu einem gänzlich anderen Eindruck führen würden? Diese Fragen können auf zwei Wegen beantwortet werden (Wernet 2006): Durch eine breite Datenbasis und eine systematische Fallauswahl kann im Rahmen einer gesetzeswissenschaftlichen Logik der Generalisierbarkeit von Aussagen über die empirische Wirklichkeit die Repräsentativität der Beobachtungen nachgewiesen werden. Charakteristisch sind die Beobachtungen dann, wenn sie in vielen Fällen geisteswissenschaftlicher Lehre auftreten. Gemessen an diesem Kriterium deuten die bislang veröffentlichten Diskussionen

von Interaktionen in Universitätsseminaren im Kontext der funktionalen Pragmatik (Abschn. 4.1.1) etwa darauf hin, dass fachwissenschaftliche Schriftlichkeit als Leitmedium des Diskurses ein spezifisches Charakteristikum der Interaktionen im Universitätsseminar ist⁹.

Die Frage kann jedoch auch auf dem Weg eines Versuchs des Verstehens der beobachteten Phänomene beantwortet werden: Repräsentativ sind die Beobachtungen dann, wenn sie sich im Rahmen einer theoretischen Beschreibung des Universitätsseminars sinnhaft deuten lassen und für das Verständnis der empirischen Wirklichkeit erhellend sind. In diesem Sinne kann etwa die kommunikative Geste des Anknüpfens der Seminarleitung an einen vorherigen Beitrag einer Studierenden als reine Höflichkeitsgeste abgetan und als zu vernachlässigend eingeschätzt oder als Ausdruck einer Norm des gegenseitigen Bezugnehmens im Seminar als zentral für den diskursiven Austausch hervorgehoben und gedeutet werden. Auch als Element der Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden kann diese Geste als bedeutsam interpretiert werden. Fragen dieser eher methodischer Art werden verstärkt im letzten Kapitel der Arbeit berücksichtigt und im Fazit wieder aufgegriffen, in welchem die Überlegungen gebündelt und Konsequenzen für die Anlage empirischer Rekonstruktionen formuliert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich der Spezifik des universitären Unterrichts nur sinnverstandend und nur vor der Folie eines spezifischen Theoriehorizonts angenähert werden kann. Alle der hier einleitend vorgenommenen Sortierungen basieren auf einer mit einer deutenden Strukturbeschreibung vorgenommenen Einordnung, die auch mit Wertungen verbunden ist. Die Isolierung und Deutung von Aspekten empirisch vorfindlicher Lehr-Lern-Interaktionen als Phänomen der universitären Lehre setzt einen Beschreibungsrahmen voraus, der in Ermangelung einer bisher erfolgten systematischen Rekonstruktion und Deutung universitärer Lehre im Rahmen dieser Arbeit zunächst theoretisch abgesprochen wird. Zielpunkt der Ausführungen ist dabei die heutige Veranstaltungsform des Seminars, das für die Institutionalisierung der Forschungsfunktion in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen von besonderer Relevanz ist (Parsons/Platt 1973, Spoerhase/Dehrmann 2011). Da eine theoretisch-empirische Beschreibung fachlicher Lehr-Lern-Prozesse im geisteswissenschaftlichen Universitätsseminar bislang nicht (siehe dazu Kapitel 3) erfolgt ist und hier von der Annahme ausgegangen wird, dass fachliche und sozialisatorische Aspekte der Interaktion nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, wird der Rahmen dieser Arbeit breiter gesteckt und zunächst eine

⁹ Ob dies nur für die geisteswissenschaftliche oder im Besonderen für die literaturwissenschaftliche Lehre gilt, wäre fächervergleichend zu prüfen.

theoretische Deutung des Universitätsseminars als Sozialisationsraum (Kapitel 1 und 2) vorgenommen und mit bislang erfolgten empirischen Rekonstruktionen zu Lehr-Lern-Interaktionen konfrontiert (Kapitel 3). Sofern es der Forschungsstand zulässt, wird dabei vor allem das philologische Seminar fokussiert, viele der in diesem Zusammenhang relevanten Studien und Überlegungen betreffen jedoch auch die Institution der Universität insgesamt. Die ausgewählten Theoriebezüge und empirischen Studien sind jedoch grundsätzlich dem Interesse an einer empirischen Beschreibung fachlicher Lehr-Lern-Prozesse der geisteswissenschaftlichen Lehre geschuldet und spiegeln dieses.

1.2 Zum Gang der Argumentation

1.2.1 Die „Idee der Universität“ und das philologische Universitätsseminar: eine ideengeschichtliche Annäherung

Die Debatten des frühen 18. und 19. Jahrhunderts um die Modernisierung der deutschen Universität sind heute vor allem über ein kanonisiertes und verengtes Korpus der Beiträge zugänglich, das seit dem frühen 20. Jahrhundert unter der Überschrift der „Idee der Universität“ immer wieder neu in Sammelbänden und Jubiläumsschriften aufgelegt und reinterpretiert wird. Die sich in diesem Zusammenhang verfestigende Idee eines Idealtypus der modernen deutschen Universität wird dabei zunehmend auf Wilhelm von Humboldt als intellektuellen Gründungsvater eingeführt und auf vier Leitideen zugespitzt: Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre, Einheit der Wissenschaft, Bildung durch Wissenschaft. Die Neugründung der Berliner Universität 1810 wird retrospektiv als Verkörperung dieses theoretischen Entwurfs interpretiert. So kann in einer Zeit der Krise der „nationalen Identität“ (Elias 1987: 95) um 1900 die humboldtsche Universitätsidee als eine erfolgreich realisierte deutsche Kulturleistung der Nation als Rückvergewisserung dienen und sich zu einem überzeitlichen Idealmodell ausbilden, das auch in aktuellen Debatten nach wie vor zur Selbstverständigung über Leistung und Aufgaben der Universität herangezogen wird.

Der idealistische Bildungsbegriff als Grundlage der Idee der Universität

Ein besonderes Augenmerk wird zunächst auf die mit den Begriffen Unterricht und universitärer Lehre verbundenen Wertvorstellungen und Ideen gerichtet, die das Handeln im schulischen und universitären Unterricht normativ fundieren. Im deutschen Sprachraum spielt für die Legitimation pädagogischen Handelns der

sich um 1800 neuformierende idealistische Bildungsbegriff eine zentrale Rolle. In einem ersten Schritt werden entsprechend die Kerngedanken des idealistischen Bildungsdenkens nachgezeichnet, um zu verdeutlichen, welche allgemeinen Funktionen universitärer Lehre durch diesen Denk- und Deutungsrahmen zugeschrieben werden und welche Parameter für universitäre Lehr-Lern-Interaktionen im Vergleich zu schulischen Unterrichtsinteraktionen sich daraus ableiten lassen.

Aus ideengeschichtlicher Perspektive ist mit dem neuhumanistisch-idealistischen Bildungsbegriff als Ziel des universitären sowohl als auch des schulischen Unterrichts die Ausbildung der je spezifischen Subjektivität jedes lernenden Individuums als Akt der Selbstformung und Selbstvervollkommnung in einer Dialektik von Allgemeinheit und Besonderung formuliert. Das Auseintreten von Individualität (Subjekt) und Allgemeinheit (Gesellschaft), das sich damit im Bildungsbegriff abzeichnet, wird auf der „höheren Ebene der Humanität“ (Borst 2011:44) ausgesöhnt, indem zum einen im Rahmen der idealistischen Bildungsphilosophie davon ausgegangen wird, dass sich nur in der je spezifischen Individualität das Allgemeine als Bestimmung der Menschheit zeigen kann, zum anderen durch die Vervollkommnung des Menschen im Prozess der Bildung eine zukünftige, bessere Form der Gemeinschaft ermöglicht wird. Der Zielpunkt des Bildungsprozesses als „Zustand“ des Subjekts wird dabei in abstrakten metaphysischen Idealbegriffen im Rahmen einer Anthropologie der Kräfte beschrieben, die nicht in heutige, etwa entwicklungspsychologische Begriffe übersetzbar ist. Jede Form konkreter, aus aktuellen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und Notwendigkeiten erwachsende Vorabbestimmung und Festlegung des Bildungsgangs ist mit dem Bildungsbegriff entsprechend zurückgewiesen.

Eine Einordnung und sozialpolitische Deutung des Bildungsbegriffs und seiner Durchsetzung als Leitbegriff im deutschen intellektuellen Diskurs wird mit Norbert Elias unternommen, der den Begriff dem semantischen Feld der „Kultur“ zuordnet und die scharfe Gegenüberstellung der Begriffe Zivilisation und Kultur im Deutschen im 18. Jahrhundert untersucht. Der Begriff der Kultur wird dabei als Leit- und Gegenbegriff zum höfischen (und damit französischen) Begriff der Zivilisation entworfen, letzterer umfasst im englischen und französischen Sprachgebrauch einige der im deutschen mit dem Bildungsbegriff verbundenen Ideen und Ideale. Der Bildungsbegriff erscheint im Lichte der Analysen Elias' als intellektueller Gegenentwurf einer kleinen, machtlosen und über kaum ökonomisches Kapital verfügenden intellektuellen Gruppe des mittelständischen Bürgertums gegen die elitären Lebensweisen und Verhaltensnormen des Adels und damit zunächst als Ausdruck der Distinktion sozialer Schichten, bevor er als Leitbegriff der nationalen Identitätsbildung gebraucht wird. Folgenreich ist diese Denktradition für die Konzeption und Deutung von Bildungsprozessen in staatlichen Institutionen, weil

mit ihr tendenziell eine Abwertung all dessen verbunden ist, was mit den lebensweltlichen Zwängen und dem „nur‘ Nützlichen in Alltag, Arbeit, Produktion und Ökonomie“ assoziiert ist und eine besondere „Wertschätzung der ‚höheren‘ geistigen und sittlichen Möglichkeiten des Menschen“ (Messner 1990: 48). Damit ist die auch für die Deutung universitärer Lehr-Lern-Interaktionen folgenreiche Frage aufgeworfen, ob der mit dem Bildungsbegriff verbundene Anspruch, ein universelles Ideal der Menschenbildung zu formulieren, aufrechterhalten werden kann oder ob dem Begriff nicht selbst eine bestimmte Form der sozialen und kulturellen Exklusivität eingeschrieben ist.

Das idealistisch-neuhumanistische Bildungsdenken und die dadurch ermöglichte Legitimation von Bildungsinstitutionen unabhängig von aus konkreten gesellschaftlichen Erfordernissen erwachsenden Qualifikationsaufgaben und Funktionszuschreibungen wird besonders auch in den um 1800 und dann in wiederkehrenden Zyklen der „Krisenerfahrung“ (Vgl. Abschn. 2.5) intensiv geführten Debatten zur Institution der Universität genutzt, um eine moderne, von staatlichen und religiösen Zugriffen unabhängige Forschungsinstitution zu begründen und aufrechtzuhalten. In den Denkschriften und theoretischen Entwürfen zur Universität ergibt sich eine geradezu naturwüchsige Verbindung von Bildung und Forschung über einen idealistischen Wissenschaftsbegriff, der als allumfassendes System nach dem Prinzip der Einheit und Ordnung aller Wissenschaften auf einem gemeinsamen Grund und als nie abgeschlossener Prozess der Erkenntnis auf das metaphysische Ideal von Ganzheit und Universalität bezogen war, das auch den idealistischen Bildungsbegriff als Fluchtpunkt prägt. Die Idee der „Bildung durch Wissenschaft“ kann so die Autonomie der Universität in ihrem Verhältnis zu Staat und Gesellschaft legitimieren und zugleich negative Konnotationen der gelehrten Wissenschaftskultur der Aufklärung überwinden.

Humboldts bildungsphilosophische und bildungsorganisatorische Überlegungen

Gefragt wird in einem nächsten Schritt in Bezug auf die Bildungsphilosophie Humboldts danach, in welchem begriffslogischen und systematischen Zusammenhang Ziele, Gegenstände und Bedingungen von Bildungsprozessen entfaltet werden. In kritischer Absicht spielt die Auseinandersetzung mit der Begriffsarchitektonik eine zentrale Rolle, indem geprüft wird, was es bedeutet, wenn konkrete Aspekte schulischen und universitären Unterrichts über den idealistischen Bildungsbegriff legitimiert und aus dem Bildungsbegriff abgeleitet werden. Gefragt wird auch, ob und welche unterschiedlichen Funktionsbestimmungen, Interaktionsformen und Gegenstände für schulische und universitäre Lehr-Lerninteraktionen sich aus den

bildungsphilosophischen Überlegungen ableiten lassen. Für diese Frage werden dann verstärkt die bildungspolitischen Schriften Humboldts mitherangezogen.

Als Parameter für „Bildungssituationen“ sind aus dem humboldtschen Bildungsbegriff die Maßgabe der Mannigfaltigkeit der Situationen und die Idee der Selbstläufigkeit und Zwangsfreiheit abzuleiten. Als soziale Praxis entspricht diesem Ideal für Humboldt eine Form der freien Geselligkeit¹⁰ um die Wissenschaft, die zu ermöglichen Leitprinzip für die Organisation der Universität nach Innen und nach Außen sein soll. Die soziale Praxis „Unterricht“ (Humboldt 1920: 260 ff.) hingegen ist insofern nur vermittelt auf den Begriff der Bildung beziehbar, als hier aufgrund der noch nicht voll entwickelten Bildungsfähigkeit der Subjekte Zwang ein legitimes und strukturierendes Mittel ist und die Gegenstände des Unterrichts – die Humboldt als „fertige[...] und abgemachte[...] Kenntnisse“ (Humboldt 1810/1964: 256) im Gegensatz zur Wissenschaft als „noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ (ebd.) beschreibt – nicht in der gleichen Weise wie die Wissenschaft einen allumfassenden Bildungsgegenstand darstellen. Bei Humboldt zeichnen sich entsprechend mit den Begriffen bzw. Idealen Unterricht und freie Geselligkeit zwei unterschiedliche Formen bildungsermöglichender Interaktionen ab, eine Form der gleichförmigen, zum Teil auch zwangsstrukturierten Form der Beschäftigung mit festen Wissensinhalten sowie eine Form des zwangsfreien Miteinanders, das auf Wissenschaft als „noch nicht ganz aufgelöstes“ (ebd.) Problem gerichtet ist. Universitäre Lehre ist damit bei Humboldt als „Gränze“ des Unterrichts (Humboldt 1920: 278), als Aufhebung der Vorstrukturiertheit und der Zentrierung der Zusammenkunft um einen Lehrer herum konzipiert. Es ist dieses Ideal der zwangsfreien Zusammenkunft, das die Organisation der Universität ermöglichen soll und das für Humboldt das entscheidende bildende Moment universitärer Lehre ist.

¹⁰ Den Begriff der „freien Geselligkeit“ als Bezeichnung für eine Form der sozialen Interaktion, die ihren Zweck in sich hat, in der Menschen frei und ungezwungen, jenseits von Beruf und Alltag, interagieren, in einem wechselseitigen Austausch stehen und ihre je individuellen Fähigkeiten, Perspektiven und Interessen zur gemeinschaftlichen Bereicherung und Bildung zusammenbringen, hat v. a. Schleiermacher geprägt und insbesondere in seiner Schrift „Versuch einer Theorie geselligen Betragens“ theoretisch ausgearbeitet (Schleiermacher 1799). Schleiermacher formuliert hier die in den Berliner und Jenaer Salons um 1800 gelebte Form der Geselligkeit aus, an der zu partizipieren jedoch Besitz und Bildung voraussetzte. Humboldt ruft dieses Ideal auf, wenn er als zentrale Prinzipien der inneren Organisationsform der neu zu gründenden Berliner Universität Einsamkeit und Freiheit nennt, diese Freiheit sogleich auch auf das Zusammenwirken der Menschen in der Organisation bezieht und dieses Zusammenwirken dann als eine zentrale Säule der Organisation einführt: „so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1810/1964: 255 f.).

Dabei bringt es die Begriffsarchitektur der idealistischen Bildungsphilosophie, die hier an Humboldt vertieft wurde, mit sich, dass konkretere Anhaltspunkte als Freiheit oder Zwang sowie „Mannigfaltigkeit“ der Gegenstände als Parameter und Aussagen zum Bildungsprozess aus den Ausführungen nicht abzuleiten sind. Die Erörterungen zum Bildungsprozess in Begriffen der Kräfte, der Ganzheit, der Unterscheidung von Zufälligem und Wesentlichen oder der Individualität und Allgemeinheit bilden ein geschlossenes System, das in jeder Hinsicht den Bildungsprozess als Auseinandersetzung mit Welt und als aus sich selbst schöpfend, als selbst induziert, als selbst gesteuert und als je individuell charakterisiert, ohne dabei die Idee einer monadenhaften Verinselung zu implizieren.

Für die Funktionsbestimmung und Legitimation universitärer Lehre bedeutet dies, dass gerade mit dem humboldtschen Bildungsbegriff eine normative Fundierung leitend ist, die besonders deutlich alle äußeren Vorgaben, Anforderungen und Zwänge, die nicht aus dem Bildungsprozess selbst erwachsen, zurückweist, die Autonomie des Bildungsprozesses besonders betont und in dessen Rahmen jede Form der Spezialisierung oder Beruflichkeit negativ konnotiert ist. In anderen bildungsphilosophischen Überlegungen um 1800 wird zum Teil auch eine integrierende Perspektive auf das Verhältnis von subjektiver Autonomie und gesellschaftlichen Notwendigkeiten entfaltet, etwa indem bei Hegel Arbeit, Beschränkung und Spezialisierung eine positive Deutung im Rahmen von Bildungsprozessen erfahren (Brüggen 2015, Koselleck 1990). Die Einschätzung, dass der humboldtsche Universitätsbegriff und die Idee der Universität damit vor allem eine Funktion als „deregulative Idee“ zur Abwehr bürokratischer Kontrolle zukomme (Kieserling 2001), hat damit einige Plausibilität.

Das altphilologische Seminar und die Idee der Universität

Zeitgleich zu diesen Entwicklungen auf der Ebene des philosophischen und bildungspolitischen Diskurses bilden sich im 18. und frühen 19. Jahrhundert neue wissenschaftliche Lehr- und Arbeitsformen heraus, die retrospektiv als frühe Formen der Institutionalisierung der Forschungsfunktion an der Universität und als Wegbereiter des Wandels der universitären Lehre zu einer forschungsbezogenen Lehre gelten können. Für die Geisteswissenschaften ist dies die Institution des Seminars, die weniger als eine Form der Lehre im heutigen Sinne zu verstehen ist, sondern als ein selektiver Verbund von Schülern um einen akademischen Lehrer an einem festen Ort, die einem fest geregelten Arbeitsprogramm folgten, das je nach akademischem Lehrer variierte. Staatlich zugeschrieben wurde dem Seminar im 18. Jahrhundert insbesondere die Funktion der Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen. Je nach akademischem Selbstverständnis des leitenden Professors wurden die dem Seminar dafür zugewendeten Mittel jedoch verstärkt für den

Ausbau der Bibliothek des Seminars und die Ausrichtung der Arbeit auf die philologische Forschung eingesetzt. In diesem Sinne rekonstruieren etwa Spoerhase und Dehrmann (2011) das altphilologische Seminar von F.A. Wolf als besonders exemplarisch für die Etablierung der Forschungsfunktion und damit für die praktische Realisierung der „Idee der Universität“, bevor diese zu einem Leitbegriff für die Universität und ihre Lehre wurde. Zentral für die Arbeit im Wolff'schen Seminar war das Verfügen über eine Bibliothek und die dadurch ermöglichte philologische Arbeit an den Texten, etwa in Form von Textkritik, Texterklärung, dem Verfassen von Hausarbeiten und dem mündlichen Verteidigen der in den Arbeiten aufgestellten Thesen. Betrachtet man das Seminar wie Spoerhase und Dehrmann als Ort der praktischen Realisierung einer forschungsbezogenen Lehre und als Realisierung bzw. Vorläufer der „Idee der Universität“, dann sind daran mindestens folgende Aspekte erwähnenswert: 1. Die Etablierung der Forschungsfunktion an den Universitäten geht einher mit der Etablierung der Schriftlichkeit als Leitmodus der akademischen Lehre und als Kommunikationsmedium sich ausdifferenzierender Disziplinen. 2. Die Gemeinschaft der Seminaristen zentriert sich insofern zwangsfrei und selbstläufig um die „Sache“ der Philologie, als die unterschiedlichen Formen der Arbeit im Seminar nicht als Formen der Prüfung angelegt waren, sondern als Form der ideellen Vergütung verstanden (und vielfach durch materielle Formen der Vergütung unterstützt) wurden, was bedingt war durch die hohe Selektivität der Seminare. 3. Die Seminare sind als Orte des wissenschaftlichen Arbeitens ein Ort der Spezialisierung und Individualisierung in einem doppelten Sinne: Ihre Zugehörigkeit war fachlich exklusiv und sie regten die Studierenden zu individuellen Arbeiten an.

Damit zeichnet sich schon früh ab, dass einige Elemente der theoretischen Entfaltung einer bildenden universitären Lehre schon zur Zeit der Formierung der Idee eher einen Gegenentwurf zu Entwicklungen auf der Ebene alltäglicher Praktiken in der Institution der Universität darstellten, etwa zur Entwicklung des Wissenschaftssystems nicht als *universitas litterarum* sondern als System zunehmender Spezialisierung. Andere Elemente der Idee der Universität wie etwa die Idee der Freiheit der Wissenschaft als Abwesenheit von Zwang finden eine näherungsweise Realisierung in solchen Formen des sozialen Miteinanders, die zugleich hochgradig selektiv und elitär waren. Wenn also das philologische Seminar gerade in seiner forschungsbezogenen Ausrichtung zumindest graduell als Vorläufer und Realisierung der Idee der Universität angeführt wird, dann ist festzuhalten, dass die Praxis dieser historischen Form der Lehre mit der Idee der Allgemeinbildung im doppelten Sinne im Widerspruch steht: Die philologischen Seminare waren nicht allgemeinbildend, sondern dienten der Sozialisation in eine spezifische Form des philologischen Forschens und Arbeitens und sie waren nicht der allgemeinen Studierendenschaft zugänglich. Inwiefern also universitäre Lehre in ihren zentralen Elementen und

Funktionen durch die mit dem humboldtschen Universitätsideal verbundene Idee der Bildung durch Wissenschaft je adäquat zu beschreiben war, ist fraglich. Zuspitzen lässt sich dieser Gedanke zu der Frage, ob das für die Lehre formulierte und im philologischen Seminar in Ansätzen realisierte Ideal der Einheit von Forschung und Lehre tatsächliche bildende oder nicht etwa berufsbildende Funktion – im Sinne der Wissenschaft als Beruf hatte.

Zur Wirksamkeit des humboldtschen Universitätsideals: drei Beispiele

Zum Abschluss des ersten Kapitels wird an drei Beispielen aus unterschiedlichen Diskurszusammenhängen nachverfolgt, wie die „Idee der Universität“ in aktuellen Debatten konkretisiert und interpretiert wird.

Im Zug der Bologna-Reform und der in diesem Zusammenhang intensiv geführten Debatten zur Strukturveränderung des Hochschulsystems dient die humboldtsche Universitätsidee immer als Folie und Gradmesser, um die Umgestaltungsprozesse zu diskutieren und einzuordnen. In diesem Zusammenhang ruft auch Norbert Ricken in einem einen Sammelband zur „Idee der Universität – revisited“ (2014) einleitenden Beitrag zu „Lage und Idee(n) der Universität“ den Kern des humboldtschen Universitätsideals auf mit den genannten Schlagworten Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre, Einheit der Wissenschaft und Bildung durch Wissenschaft. Er konkretisiert diese Schlagworte als Forderungen in Bezug auf die Ausgestaltung der Universität und ihrer Lehre: zum einen als Forderung nach Autonomie des Handelns des akademischen Professionellen (etwa in der Freiheit, die Inhalte der Tätigkeit und der Lehre selbst bestimmen zu können) und als Forderung an einen mit der Idee der Bildung durch Wissenschaft verbundenen Habitus des Strebens des Geistes, als Hingabe der ganzen Person an die Wissenschaft und als Bemühen um Mitteilung der Forschungsergebnisse bzw. des Wissens als reflexivem Wissen.

Dabei zeigt sich, dass die Idee der Universität einmal mehr eine besonders wirkmächtige Argumentationsgrundlage bildet, um politische Eingriffe in die Institution abzuwehren und die Autonomie akademischer Professionalität zu begründen. Darüber hinaus kann an Rickens Beitrag exemplarisch gut nachvollzogen werden, wie sehr die mit der Idee der Universität und dem idealistischen Bildungsbegriff verbundenen Schlagworte der kontextualisierenden und aktualisierenden Auslegungen und Interpretation bedürfen, etwa das Diktum der Einheit von Forschung als Lehre, das hier in Bezug auf die Inhalte der Lehre ausgelegt wird. Viele der von Ricken entfaltenen Überlegungen zum humboldtschen Universitätsideal stützen sich dabei nicht nur auf Humboldt, sondern beziehen einen deutlich breiteren Diskussionsstand mit ein.

Ein zweites Beispiel zur Funktionsweise der Idee der Universität widmet sich der Einbettung des humboldtschen Universitätsideals in die Universitätsgeschichtsschreibung am Beispiel von Rüeegg (2004) Monographie zur „Geschichte der Universität in Europa“ sowie von Prahl (1984) „Geschichte der Hochschule bis 1945“. Hier dient die Idee der Universität als Figur, um den Wandel der deutschen Universitäten als Organisation von der Aufklärungsuniversität der Frühmoderne zur Universität der Moderne und den damit verbundenen Aufschwung des deutschen Universitätssystems und seine Durchsetzung etwa gegenüber dem französischen Spezialschulmodell zu erklären. Beide Darstellungen zeichnen am Fall eines bestimmten Universitätsmodells ein nationales Erfolgsnarrativ nach, an dessen Ausgangspunkt die humboldtsche Universitätsidee steht und für die die Ausrichtung der Universität auf ihre Forschungsfunktion besonders zentral ist.

Als drittes Beispiel dient eine Festrede Gadamer (1988) anlässlich des 600-jährigen Jubiläums der Universität Heidelberg, in der sich sowohl die von Ricken akzentuierten Aspekte der humboldtschen Universitätsidee als auch das in der Geschichtsschreibung besonders akzentuierte Moment eines nationalen Erfolgsmodells als Reaktion auf eine Krise mischen und von Gadamer vor allem zu einer Gegenfolie gegen das Doktrinäre einer vergangenen Zeit und als Orientierung für die Zukunft aufgebaut werden. Voraussetzung für die Argumentation ist auch hier, dass Gadamer die Idee der bildenden Funktion des Forschens beanspruchen kann.

Zusammenfassend zeichnen sich so drei Funktionen des Rekurses auf die Idee der Universität ab: die Funktion der Identitätsbildung und -vergewisserung, die Funktion der Legitimation einer von Gesellschaft und Staat autonomen Institution und die Funktion der Abgrenzung gegen andere Bildungsinstitutionen wie die Schule.

1.2.2 Die Universität in systemtheoretischer Perspektive: The American University

In Kontrast zu der im ersten Kapitel unternommenen ideengeschichtlichen Annäherung an Deutungen der universitären Lehre vor der Folie des idealistischen Bildungsbegriffs und des philologischen Universitätsseminars als Beispiel für eine in diesem Sinne bildende universitäre Lehre wird in einem nächsten Schritt mit den Analysen von Parsons und Platt (1973/1990) zu einem empirischen Idealtypus von Universität nachverfolgt, wie in systemtheoretischer Perspektive die Universität als konkrete Institution in gesellschaftlichen Zusammenhängen gedeutet und beschrieben und wie dabei zwischen Wertgrundlagen und institutionellen Strukturen vermittelt werden kann. Die von Talcott Parsons und Gerard Platt

1973 veröffentlichte Studie zur amerikanischen Universität *The American University* ist für diese Arbeit von Interesse, weil hier Wertgrundlagen, Strukturen der Institution, das Handeln der Individuen und Fragen der Sozialisation im Zusammenhang betrachtet werden. Der Auflösungsgrad der Betrachtung ist dabei bedingt durch den methodologischen Zugriff noch relativ grobkörnig, konkrete Interaktionen oder fachliche Lernprozesse geraten nicht in den Blick, vielmehr beziehen sich die Aussagen und Thesen auf allgemeine Begriffe und Kategorien zur Universität und ihrer Stellung in der Gesellschaft. Einige dieser Begriffe und Kategorien lassen sich jedoch, so die hier leitende Grundannahme, interaktions-theoretisch fruchtbar machen. Die Monographie ist selbst zwar durchaus teilweise empirisch fundiert (Vanderstraeten 2015), basiert jedoch nicht auf einer systematischen Auswertung der in verschiedenen Forschungsprojekten gesammelten Daten. Sie ordnet vielmehr im Sinne des von Weber entworfenen Konstrukts des „Idealtypus“ Strukturmerkmale empirischer Institutionen zu einem „Gedankenbild“, das in sich widerspruchsfrei ist und bedeutungsvolle Zusammenhänge aufweist (Weber 1988: 190). Das in *The American University* beschriebene Konstrukt der Universität dient Parsons und Platt als Werkzeug, um Thesen zur Genese und zur Systemstabilität der amerikanischen Gesellschaft, zur Funktion und Stellung der Universität in dieser Gesellschaft sowie zur inneren Funktionsweise der Institution zu generieren.

Parsons und Platts Theorie zur Universität entwirft einen empirischen Idealtypus von Universität, der an amerikanischen Volluniversitäten gewonnen wurde, die Funktion der Universität wird dabei im Rahmen eines Modernisierungsnarrativs gedeutet, für die insbesondere die amerikanische Gesellschaft der Bezugspunkt ist. Die ideengeschichtlichen Bezüge, die für die funktionale Deutung der Universität in der modernen Gesellschaft herangezogen werden, weisen mit Max Webers Analysen zum Geist des Kapitalismus (1988) und Émile Durkheims Überlegungen zum Individualismus (1898/1986) zudem keinen in der Sekundärliteratur diskutierten Bezug zu den in Kapitel 1 entfaltenen Konzepten des idealistisch-neuhumanistische Bildungsdiskurses auf. Dass hier davon ausgegangen wird, dass Parsons und Platts Strukturanalyse der Universität dennoch über ein rein methodologisches Interesse hinaus von Relevanz für die Beschreibung des Seminars als Interaktionsordnung auch an deutschen Universitäten sein kann, basiert auf einigen Annahmen, die hier expliziert werden sollen.

- 1.) Der empirische Idealtypus (Abschn. 3.1.) der amerikanischen Bündeluniversität kann in Hinblick auf die von Parsons und Platt fokussierten Strukturmerkmalen auch an die deutschen Volluniversitäten als Beschreibungsinstrument angelegt werden.

The American University stellt eine Deutung eines empirischen Idealtypus einer modernen Universität – der amerikanischen Bündeluniversität – dar, für die Parsons folgende Merkmale benennt: Sie vereint alle wissenschaftlichen Disziplinen unter einem Dach, ihre Mitglieder sind sowohl in Forschung als auch und in der Lehre involviert, die Universität integriert das postgraduale und das grundständige Studium in Form von *graduate schools* und *undergraduate colleges* und die *professional schools*, die Ausbildung von Professionen wie Jura, Medizin, den Ingenieursberufen oder dem Lehramt, sind eng an die Kernuniversität angebunden (Parsons 1974). Als Beispiele, die diesem Idealtypus entsprechen, nennt Parsons amerikanische Eliteuniversitäten wie Princeton, deren Vergleichbarkeit insgesamt mit deutschen Universitäten sicher kritisch zu diskutieren ist, die genannten Merkmale jedoch treffen auf deutsche Volluniversitäten i. d. R. zu. Für Parsons ist für diesen empirischen Idealtypus der Universität insbesondere erklärenswert, warum die unterschiedlichen Funktionen, die die Volluniversität verbindet, sich nicht in einzelne funktional spezifischere Einheiten ausdifferenziert haben (ebd.). Diese Frage beantworten Parsons und Platt durch eine Deutung der Struktur der Bündeluniversität, die sie anhand von Kern und Peripherie beschreiben (Abschn. 3.2): Forschung und die Graduiertenausbildung stellen den Kernbereich des akademischen Systems dar, der die Grundlage für die Strukturanalyse bildet. Alle weiteren Einheiten der Universität, die *professional schools*, das Graduiertenstudium und „die Intellektuellen“ sind um diesen Kern herum angeordnet. Diese Struktur des akademischen Systems ermöglicht, dass das im Kernbereich der Universität als Idealtypus institutionalisierte Wertmuster der kognitiven Rationalität und die dort eingerichtete soziale Ordnung möglichst breit in die Gesellschaft streuen und so die Grenzen des akademischen Systems möglichst weit ausdehnen. Für diese Streuung ist die Integration und Ausbalancierung der unterschiedlichen Funktionen (Forschung, Lehre im graduate und undergraduate Bereich und im professional training) in der Person des akademischen Professionellen zentral. Das der Beschreibung im Bild von Kern- und Peripheriebereich zugrundeliegende Referenzgruppenparadigma (Abschn. 3.2) bedeutet jedoch auch, dass nur im Kernbereich der Universität das Handeln ganz an kognitiver Rationalität ausgerichtet ist und in den Peripheriebereichen eine Vermittlung mit anderen Werten erfolgen muss. Die Idee einer Einheit von Forschung und Lehre ist damit auch für Parsons und Platts Strukturanalyse der Universität zentral, um die Integration der unterschiedlichen konzentrisch angeordneten Bereiche der Universität zu gewährleisten. Sie ist dabei v. a. personenbezogen und strukturell als Integration der unterschiedlichen Bereiche der Universität, nicht jedoch etwa als eine unmittelbare Umsetzung der Inhalte der Forschung in der Lehre gedacht.

- 2.) Parsons und Platts historische Herleitung der gesellschaftlichen Funktion (Abschn. 3.2.) der Universität setzt an einer Konzeptualisierung von Wissenschaft und Gesellschaft an, die es möglich macht, auszuleuchten, inwiefern die Sozialisation im aktuellen Wissenschaftssystem zur Möglichkeit der Ausbildung von Individualität in modernen Gesellschaften beitragen kann und wie Kernideale der humboldtschen Universitätsidee wie subjektive Handlungsautonomie für eine konkrete soziale Ordnung fruchtbar gemacht werden können.

Die theoretische Beschreibung und Analyse der Universität ist bei Parsons eingebettet in ein Modernisierungsnarrativ, das auf die Erklärung des Aufstiegs und der Entwicklung des modernen Individualismus als sozialem und kulturellem Phänomen in einer ausdifferenzierten Gesellschaft fokussiert ist (Bortolini 2016). Seinen Ausgangspunkt nimmt der Differenzierungsprozess für Parsons im 17. Jhd. mit der Einrichtung von unterschiedlichen gleichwertigen souveränen Staaten. (Parsons 1971). Auch nach innen beginnt ein Prozess der zunehmenden Differenzierung, für den u. a. die Zentralisierung politischer Macht, die Loslösung des politischen Systems von religiösen Funktionen und Zielen, die Einrichtung eines allgemeinen Rechtssystems, die Einrichtung von Bürokratien und ökonomischen Märkten, eine erhöhte soziale Mobilität durch ein differenziertes, askriptive Gruppenzugehörigkeiten (Familie, Stamm, Stand) transzendierendes Stratifizierungssystem und erhöhte Erschließung und effektivere Nutzbarmachung von Ressourcen prägend sind (Bortolini 2016, Parsons 1970, Parsons 1971). Was Parsons Modernisierungsnarrativ über die narrative Verflechtung unterschiedlicher Modernisierungstheoreme in einer vielkritisierten evolutionär-teleologischen Perspektive hinaus auszeichnet, ist, dass Parsons gesellschaftlichen Wandel vor allem als kulturellen Wandel, als Wandel auf der Ebene der das Handeln legitimierenden Werte und der damit verbundenen Symbole begreift und dabei davon ausgeht, dass erfolgreich ausdifferenzierte moderne Gesellschaften neben einer erhöhten sozialen und ressourcenbezogenen Mobilität und Flexibilität eine erhöhte symbolische und wertbezogene Integration der Mitglieder erreichen, indem die die Gesellschaft fundierende Werte zunehmend abstrakter und auf höheren Ebenen verankert werden. Der Universität kommt für die Verankerung dieser generalisierten Werte und Normen in der Gesellschaft eine herausgehobene Rolle zu.

Parsons erklärt die Genese der Institution Universität zunächst über das in ihr dominierende Wertmuster der **kognitiven Rationalität**, das allgemein die Wertschätzung von „rationalem systematischen empirischen Wissen“ (Parsons/Platt 1968: 504) und die Ausrichtung des Handelns an diesen Standards beschreibt.

Kognitive Rationalität fasst Parsons jedoch nicht nur als eine Wertorientierung, die die Welt versucht, auf systematischer Grundlage – „disciplined and realistic“ (ebd.) – zu erfassen und das Handeln nach rationalen Maßstäben auszurichten, sondern auch als eine, die darauf abzielt, auf diese Weise gewonnenes systematisches Wissen über die empirische Realität zu nutzen, *um eine ideale Ordnung zu realisieren* (ebd., Ü. u. Hv. HL). In dieser Beschreibung klingt die Orientierung an Webers Modernisierungstheorie (Weber 1988) und dem von ihm artikulierten Zusammenhang zwischen den Werten des asketischen Puritanismus und der Ausbreitung der „rationale[n] betriebsmäßige[n] Kapitalverwertung und [der] rationale[n] kapitalistischen Arbeitsorganisation“ (Weber 1988:43) an, der zu einer verstärkten und effektiveren Nutzbarmachung der menschlichen und umweltlichen Ressourcen im Zuge der industriellen Revolution führt. Mit Weber geht Parsons davon aus, dass in modernen kapitalistischen Gesellschaften in der Tradition einer spezifischen Form des Calvinismus das Verfügen über die Ressourcen, die Anhäufung von Wohlstand und Reichtum nicht seinen Wert in sich hat (etwa um konsumiert zu werden), sondern als Beitrag zur Realisierung einer höheren Ordnung und als Ausweis von Gnadensgewissheit gelten kann (Parsons/Platt 1968: 505). Dieses Gesellschaften in der Tradition des asketischen Puritanismus insgesamt fundierende Wertmuster bezeichnet Parsons als **instrumentellen Aktivismus**: “Social action and institutions are positively valued if they are seen to contribute instrumentally to success, while activism has a higher value than passive adaptations to the environment” (Turner 1993: 6). Instrumenteller Aktivismus ist für Parsons im Sinne der oben beschriebenen Wertefundierung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse der Motor des Kapitalismus und der Modernisierung der amerikanischen Gesellschaft.

Kognitive Rationalität ist ein notwendiger Bestandteil instrumentell aktivistischen Handelns, weil sie zur Effektivität des Handelns und zur Ressourcensteigerung beiträgt. Im Rahmen von Parsons Modernisierungsnarrativ kam kognitive Rationalität als Aspekt instrumentell aktivistischen Handelns im Zuge der industriellen Revolution zunächst verstärkt im ökonomischen Sektor zum Tragen (Parsons/Platt 1968: 505), bevor im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung der Gesellschaft der kognitive Komplex als eigenes Teilsystem in der Universität tragend wurde (Parsons/Platt 1968: 505). Obwohl Parsons und Platt damit für ökonomisches und wissenschaftliches Handeln von einer gemeinsamen Wertgrundlage ausgehen, deuten sie die Funktion der Universität nicht vorrangig als Beitrag zur adaptiven Höherentwicklung der Gesellschaft und als im Dienste der Anforderungen des Wirtschaftssektors stehend, etwa durch die Bereitstellung von technischem Wissen. Vielmehr gerät die Universität mit den sie fördernden und