

Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.)



Wandel der Lehr- und Lernkulturen

Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers,
Johannes Wildt (Hg.)

Blickpunkt Hochschuldidaktik

40
Jahre

Wandel der Lehr- und Lernkulturen

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnd.ddb.de> abrufbar.

Die Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ ist die Wissenschaftliche Buchreihe der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) und wird herausgegeben von Ulrich Welbers (Düsseldorf).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Band Nr. 120

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG,
Bielefeld, 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag Bielefeld, www.wbv.de

Gestaltung: www.lokbase.de

ISBN 978-3-7639-3896-4
Bestell-Nr. 6004010

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

RALF SCHNEIDER, BIRGIT SZCZYRBA, ULRICH WELBERS, JOHANNES WILDT Einleitung	5
---	---

Teil I: Bildung, Lehren und Lernen im Wandel

LUDWIG HUBER „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse	14
ULRICH WELBERS Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals.	21
IAIN MAC LABHRAINN From teaching to learning: Challenges for Academic Staff Development	42

Teil II: Hochschuldidaktische Qualifizierung im Kontext des Wandels

BRIGITTE BERENDT Academic Staff Development/ASD in the context of the Bologna Process – changing role(s)?	54
INGEBORG STAHR Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz	70
BIRGIT SZCZYRBA, JUTTA WERGEN Learning Outcomes der Promotionsphase – Supportstrukturen für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses	88

Teil III: Hochschuldidaktische Umsetzung des Wandels in der Hochschulbildung

OLIVER REIS Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule ..	100
--	-----

NILS BERKEMEYER, RALF SCHNEIDER Lehrerbildung in der Wissenschaft?	121
---	-----

DIRK SCHNECKENBERG Teaching and Learning 2.0 – The Concept of eCompetence for Academic Staff	148
--	-----

MARION KAMPHANS, NICOLE AUFERKORTE-MICHAELIS Gender Mainstreaming als Instrument des Wandels universitärer Strukturen	173
---	-----

Teil IV: Hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung

BIRGIT SZCZYRBA, JOHANNES WILDT Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs	190
--	-----

PETER TREMP Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform	206
--	-----

NICOLE AUFERKORTE-MICHAELIS Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule	220
--	-----

Autorinnen- und Autorenverzeichnis	232
---	------------

ULRICH WELBERS Nachwort: Angekommen im Irgendwo. Ein hochschuldidaktischer Blick auf 40 Jahre über die Suche nach dem Punkt	234
---	-----

Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 1	238
Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem	

Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt:

Einleitung

Im Zeichen des Bologna-Prozesses vollzieht sich auf dem Wege zur Bildung eines europäischen Hochschulraumes ein tief greifender Wandel in den Bedingungen und Strukturen von Lehre und Studium. Stufung und Modularisierung von Studiengängen, Workloads und Creditpoints nach ECTS-Standard, studienbegleitende Prüfungen und Diploma Supplements, Orientierung an Learning Outcomes und Kompetenzen indizieren diesen Wandel. Er geschieht im Rahmen grundlegend veränderter Entscheidungs-, Organisations- und Personalstrukturen, verläuft auf der Basis neuer Finanzierungssysteme und wird durch neue Instrumente des Qualitätsmanagements gesteuert. All dies hat gravierenden Einfluss auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und die Rollenbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive interessiert dabei insbesondere, ob und inwieweit sich bei diesem Wandel im Einklang mit internationalen Sichtweisen ein „Shift from Teaching to Learning“, eine Akzentverschiebung von dozentenorientierten zu studierendenorientierten Lehr-/Lernkonzeptionen vollzieht. Die Perspektiven des Bologna-Prozesses reichen weit über die Veränderungen von Organisationsstrukturen hinaus. Sie fordern die Hochschulangehörigen auf, Lehre aus der Perspektive des Lernens neu zu durchdenken. Von den Studierenden wird Autonomie, Selbstorganisation und -steuerung, aber auch Verantwortung für ihren Lernprozess erwartet, so dass die Lehrenden nicht nur Kompetenzen zur Instruktion, sondern auch zur Unterstützung von Selbststeuerungsprozessen sowie zur Beratung und Begleitung von Lernprozessen benötigen.

Unter dieser veränderten Sicht treten die Kulturen des Lehrens und Lernens in den Vordergrund, in denen sich zu Bildung und Ausbildung grundlegende Werthaltungen, Denk-, Wahrnehmungs-, Handlungs- und Beziehungsmuster in der Hochschule entwickeln.

Aufgabe der Hochschuldidaktik als Hochschulforschung ist es, diese Prozesse zu erforschen, die Phänomene und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungskonstellationen zu untersuchen und Gestaltungswissen bereit zu stellen. Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulentwicklung nutzt dieses Gestaltungswissen, um dazu beizutragen, den Wandel zu unterstützen und zu gestalten.

Die Hochschuldidaktik in Deutschland begleitet den Bologna-Prozess von seinen Anfängen an konstruktiv und kritisch.¹ Von Beginn an hat sie ihn als

¹ Vgl. dazu WELBERS, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master*. Bielefeld (1. Aufl.) 2001; (2. Aufl.) 2003.

Chance gesehen, in der internationalen Community der Academic bzw. Educational Staff Developers eine Antwort auf die Frage zu finden „How to bring up the shift from teaching to learning?“². Der Verlauf, den der Bologna-Prozess jedoch genommen hat, begründet nachhaltige Zweifel daran, dass diese Zielsetzungen ohne einen radikalen Kurswechsel erreicht werden können.

In ihrer EntschlieÙung hat die Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD, seit März 2008 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, DGHD) am 5.3.2007 (vgl. newsletter Nr. 13, www.hd-online.de vom Juni 2007) aufgrund dessen die Forderung: „Für eine zweite Welle der Reform – a second wave of reform“ erhoben. Darin heißt es:

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind Veränderungen von Lehre und Studium in Gang, die Bildung und Ausbildung an Hochschulen bis weit hinein in die Phase bis zur Promotion vollständig umbauen. Mit wenigen Ausnahmen werden Studiengänge in ein gestuftes System von Bachelor- und Masterstudiengängen mit einer anschließenden Promotionsvorphase transformiert. Auch dort, wo dies nicht unmittelbar geschieht, werden die Studiengänge in Module gefasst, nach ihren Workloads kreditiert mit einem System studienbegleitender Prüfungen verknüpft und mit Diploma Supplements versehen.

Dieser Umbau, der sich gemessen an *formalen* Zielen des Bologna-Prozesses als Erfolgsgeschichte schreiben lässt, gibt jedoch aus *hochschuldidaktischer* Sicht Anlass zu erheblicher Skepsis und Besorgnis. Nicht nur, dass der Aufwand, der mit diesem Umbau und den sich damit ergebenden Maßnahmen zur Akkreditierung und Qualitätssicherung einhergeht, in erheblichem Umfang Reformenergien absorbiert. Vielfach erschöpfen sich die angestoßenen Reformen in einer Veränderung der Organisationsstrukturen und der Einführung formaler Regularien, ohne die Chancen einer hochschuldidaktischen Reflexion und Umgestaltung von Studium und Lehre zu ergreifen. Resultat ist eine Reglementierung des Studiums, die zwar mitunter den Leistungsdruck erhöht und die Kontrolle des Studienverhaltens intensiviert, keineswegs aber die Zugangs- bzw. Lernwege und -ergebnisse der Studierenden verbessert.

Versäumt wird damit – was in der Orientierung an Kompetenzen als „Learning Outcome“ auch im Bologna-Prozess angelegt ist –, Studium und

² Vgl. BERENDT, Brigitte: „Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion“. In: UNESCO (Eds.): *World Conference on Higher Education in the XXIst Century. Vision and Action. Volume IV: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission. Paris 1999*, pp. 30-40; vgl. auch Berendt i.d.Bd.

Lehre von den Studierenden als Lernenden ausgehend neu zu denken und zu gestalten. Erst in diesem Kontext finden hochschuldidaktische Konzepte ihre Ansatzpunkte, die in einem „Shift from Teaching to Learning“ den Übergang von einer dozentenorientierten zu einer studierendenzentrierten Bildung und Ausbildungspraxis zu unterstützen in der Lage sind. Eine solche Hochschuldidaktik ist darauf angelegt, die Selbstorganisation des Lernens im sozialen Zusammenwirken zu ermöglichen und gleichermaßen praxisorientiert und gesellschaftlich verantwortlich Bildung und Ausbildung in Hochschulen zu gewährleisten.

Die AHD als Netzwerk von in Hochschuldidaktik und Studienreform Engagierten sieht deshalb den Zeitpunkt für eine „zweite Welle der Reform“, die nicht in Organisationsveränderungen stecken bleibt, sondern zu einer neuen Qualität von Bildung und Ausbildung führt, insbesondere durch

1. Eine Personalentwicklung, in der die Lehrkompetenz und ihre Entwicklung einen deutlich höheren Stellenwert erhält,
2. curriculare Reformen, die in selbst organisierten Lernprozessen zur Entwicklung angemessener und sozial verantwortlicher Kompetenzen führen,
3. hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung, welche die wissenschaftlichen Grundlagen professionellen Handelns in der Hochschullehre erst schaffen müssen.

Die Hochschuldidaktik in Deutschland versteht sich im Sinne dieser Erklärung nach wie vor als konstruktiver Akteur und Partner derjenigen, die sich für einen neuen Ansatz in der Reform einsetzen. Der vorliegende Band versammelt Beiträge, die diesen Wandel der Lehr- und Lernkulturen argumentativ untermauern, wissenschaftlich reflektieren und strategisch einordnen. Die Beiträge stammen zum Teil noch aus dem Fundus des Jahreskongresses der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 2006, der unter der Thematik „Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen – Hochschuldidaktik im Kontext internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung“ in Dortmund stattfand. In den Band, der ein Forum zur Darstellung und Erörterung des in Forschung und Entwicklung erreichten Kenntnisstandes zur Unterstützung dieses Wandels bietet, wurden die Beiträge aufgenommen, die auch heute an Aktualität nicht verloren haben. Sie werden ergänzt um Texte, die weitere Aspekte hinzufügen und damit den Fundus der Argumentation erweitern. Der Band gliedert sich in vier Teilabschnitte:

Die Beiträge in *Teil I: Bildung, Lehren und Lernen im Wandel* reflektieren grundlegende Ideen, an denen die Hochschuldidaktik sich in der Rezeption des Bildungsbegriffs im Hinblick auf den Wandel von Lehr- und Lernkulturen orien-

tiert. Dies betrifft die Situierung von Lehre und Studium in einem entwickelten Verständnis ihrer kulturellen Einbettung und die Anknüpfung an den Humboldt'schen Bildungsbegriff. Für die Hochschuldidaktik ist diese Situierung und Anknüpfung essentiell, wenn sie dem „Shift from Teaching to Learning“³ im Einklang mit den internationalen Entwicklungen als Educational Development von einer lehrenden zu einer studierendenzentrierten Lehrauffassung folgt.

Teil II: Hochschuldidaktische Qualifizierung im Kontext des Wandels umfasst Beiträge, die die Kernkompetenz der Hochschuldidaktik im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung bzw. des ‚Academic Staff Development‘ betreffen, diesen Wandel der Lehr- bzw. Lernkulturen kritisch-konstruktiv zu begleiten. Mit dem Rekurs auf die internationale Szene werden die Konzepte, Strukturen und Praktiken der in diesem Sinne verorteten Unterstützung der Entwicklungen von Lehrkompetenz des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen dargestellt, die die hochschuldidaktische Arbeit prägen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Die hochschuldidaktisch inspirierte Innovation von Studiengängen an Hochschulen, der *Teil III: Hochschuldidaktische Umsetzung des Wandels in der Hochschulbildung* mit vier Beiträgen gewidmet ist, kann in der Begrenzung eines Sammelbandes nur exemplarisch gelingen. Mit der besonderen Ausformung der Integration forschenden Lernens in eine wissenschaftliche Lehrerbildung, der Entwicklung von eKompetenz und Gender Mainstreaming sowie der Elaboration von Konzepten reflexiven Lernens, werden im Einzelnen interessante und für den Wandel der Lehr-Lernkulturen wichtige Facetten beleuchtet. Sie sollen die Leserinnen und Leser dazu anregen, ihre Lehrkontexte vom Lernen der Studierenden her neu zu denken.

Im letzten *Teil IV: Hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung* wird – was den Einzelbeiträgen mehr oder weniger explizit zugrundeliegt – die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches Unternehmen charakterisiert. Erst auf dieser Grundlage kann sich die Hochschuldidaktik in eigener Kompetenz an der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium beteiligen und eine wissenschaftsbasierte Studienreform anwendungsorientiert durch hochschuldidaktische Begleitforschung und innerinstitutionelle Hochschulforschung vorantreiben.

Im Einzelnen werden in der Reihenfolge der Abschnitte die folgenden Beiträge zur Diskussion gestellt:

Mit seiner Glosse zur Verwendung des Kulturbegriffs verfolgt *Ludwig Huber* die Absicht, den inflationären Gebrauch und die Schöpfung aller möglichen Komposita zum Kulturbegriff zu überdenken und der Einsicht Raum zu

³ Vgl. WELBERS, Ulrich und GAUS, Olaf (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld 2005.

geben, dass mit Kultur nicht bloß eine einzelne Aktivität gemeint sein kann, sondern auf die Veränderung bzw. Kultivierung eines komplexeren Kontextes in gemeinschaftlicher Aktivität verwiesen wird. Dies gilt, so Huber, erst recht für den Kontext von Lehre und Studium.

Ulrich Welbers setzt sich mit der prägenden Bedeutung des Humboldtischen Bildungsideals für die deutsche Universitätslandschaft auseinander. Dabei zeigt er auf, dass es neben den unbestreitbar positiven Wirkungen jedoch auch zu Reduktionen und Ideologisierungen geführt hat, die nicht den Kern des Lehr- und Lernkonzepts Humboldts treffen, sondern die institutionelle Abwehr und die Isolierung der am Lernprozess Beteiligten betonen.

Eine einzigartige Verbindung der Skizzierung großer Linien eines „Shift from Teaching to Learning“ mit einer präzisen Darstellung der einschlägigen empirischen Befunde hochschulbezogener Lehr- und Lernforschung ist *Iain Mac Labhrainn* gelungen. Der Bogen, den er spannt, reicht von einer Darstellung der Reformlage an den Hochschulen, über die Aufdeckung des Zusammenwirkens von Lehrauffassungen von Lehrenden und studentischem Lernen in einer ausdifferenzierten Betrachtung institutioneller und disziplinspezifischer Handlungszusammenhänge bis hin zu einer Analyse der Anforderungen an ‚Academic Staff Development‘. Aus internationaler Perspektive schafft er damit eine Brücke zu den weiteren Beiträgen, die sich mit hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung einerseits und Innovationen der Studiengänge andererseits befassen.

Brigitte Berendt gibt einen Überblick über die europäische Entwicklung im Bereich des Academic Staff Development und stellt diese in Beziehung zur Situation der Hochschuldidaktik in Deutschland. Der Bologna-Prozess wirft die Frage nach dem Beitrag der Hochschuldidaktik zum „Shift from Teaching to Learning“ auf, der über die hochschuldidaktische Weiterbildung weit hinaus greift. Der Beitrag markiert hier kritische Fragen, die für die Weiterentwicklung der Qualität in der Neustrukturierung des Studiums von entscheidender Bedeutung sind.

Ingeborg Stahr widmet sich der Frage, wie der durch die Bologna-Reform ausgelöste Wandel von Lehre und Studium sich auf die Fundierung und Gestaltung von hochschuldidaktischer Weiterbildung zur Entwicklung von Lehrkompetenzen auswirkt. Eine Fundierung des Kompetenzbegriffes sowie eine Systematisierung von Herausforderungen an Lehrende in Verbindung mit berufstypischen Aktivitäten schickt sie voraus.

Brigit Szczyrba und *Jutta Wergen* verfolgen die Linien der Neustrukturierung der ebenfalls im Wandel begriffenen Promotionsphase und fragen nach Lerngelegenheiten und Strukturen für Promovierende zur Kompetenzentwicklung, die der wissenschaftliche ‚Nachwuchs‘ innerhalb und außerhalb der Wissenschaft benötigt.

Oliver Reis stellt eine Studie vor, in der die Bedeutung des reflexiven Lernens erforscht wurde. Er macht darauf aufmerksam, dass eine kompetenzorientierte Lehre an ganz zentralen Stellen der Kompetenzentwicklung auf eine bestimmte Qualität des reflexiven Lernens angewiesen ist. Durch Lernangebote kann die Fähigkeit zum reflexiven Lernen gefördert werden, aber der bloße Einsatz bestimmter Techniken reicht nicht aus. Offenbar braucht das reflexive Lernen eigene komplexe Lernprozesse.

Nils Berkemeyer und Ralf Schneider stellen den Stand der Diskussion über die Reform der Lehrerbildung vor und nach der Bologna-Deklaration von 1999 dar. Dabei werden Anhaltspunkte für die Ausgestaltung der Lehrerbildung und Fragen der Wirksamkeit aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Abschließend wird unter den ergänzenden Gesichtspunkten einer ‚Didaktik der Lehrerbildung‘ und ‚Entwicklung zu einer Berufswissenschaft‘ der Frage nachgegangen, ob eine ‚Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft‘ möglich ist.

Die eKompetenz als kompetenter Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien in der Lehre stellt eine zentrale Herausforderung für die Modernisierung der Hochschulbildung dar. Vor dem Hintergrund eines europäischen Kooperationsprojektes, das Ansätze und Praktiken in 24 europäischen Hochschulen zum Gegenstand hatte, arbeitet *Dirk Schneckenberg* die individuelle und organisationale Seite des Konstrukts der eKompetenz heraus und fragt nach geeigneten Maßnahmen zu ihrer Förderung.

Marion Kamphans und Nicole Auferkorte-Michaelis beschreiben das gleichstellungspolitische Konzept des Gender Mainstreaming als Instrument des Wandels für Forschung, Studium und Lehre an Hochschulen und gehen darüber hinaus am Beispiel der Universität Dortmund der Frage nach, wie eine ‚gute‘ Implementierung in vorhandene Studienstrukturen erfolgen kann.

Birgit Szczyrba und Johannes Wildt gehen am Beispiel der Evaluation von Lehrveranstaltungen durch studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung der Frage der Umsetzung von Qualitätsansprüchen und ihrer Wirkung nach. Im Rahmen von Evaluationen plädieren sie für ein Entwicklungsparadigma, das die Lehrenden selbst zu Akteuren ihrer Lehrbeurteilung macht. Die Mühsal, den Qualitätszirkel auf der Ebene der einzelnen Hochschulen, Fachbereiche und Lehrveranstaltungen in Gang zu setzen und voranzutreiben, kann durch hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung gemindert werden.

Peter Tresp spannt in seiner systematischen Besichtigung hochschuldidaktischer Forschungsperspektiven einen breiten Bogen zwischen Nützlichkeitsabwägungen, Professionalitätsdebatte und notwendigen Forschungsfeldern. Seine Überlegungen, die stets zwischen Theorie- und Praxisaspekten vermitteln, zeigen ebenso die Anforderungen an hochschuldidaktische Theoriebildung auf, die dem Gegenstand Hochschullehre geschuldet sind, wie auch dieje-

nigen, die aus der Professionsbindung der Akteurinnen und Akteure in der scientific community selbst erwachsen.

Nicole Auferkorte-Michaelis legt schließlich klar, dass es für die Hochschule als Expertin der Wissensproduktion an der Zeit ist, sich selbst im Spiegel zu betrachten. Wie sich eine Hochschule selbst zum Gegenstand von Hochschulforschung machen kann, um Reflexionsmaterial über Prozesse und Wirkungen zu generieren, ist das Thema ihres Beitrags. Es geht um Innerinstitutionelle Hochschulforschung.

Wir bedanken uns bei Marion Kettler für die druckfertige Formatierung dieses Sammelbandes.

Dortmund im Dezember 2008

Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers und Johannes Wildt

Teil I:

Bildung, Lehren und Lernen im Wandel

Ludwig Huber:

‚Lernkultur‘ – Wieso ‚Kultur‘? Eine Glosse

„Glosse“ (von *glossa* [griechisch, lateinisch], „Zunge“) steht von der frühesten Philologie an für „erklärungsbedürftiges Wort“, dann auch für die Erklärung eines solchen als Rand- oder Zwischenbemerkung im Text; später als allgemeinere Bezeichnung für eine kritische, vielleicht auch ironische kurze Kommentierung eines Sprachphänomens oder Zeitgeschehens. Nicht mehr soll dieser kleine Text leisten: einen Augenblick der Aufmerksamkeit für einen wie selbstverständlich daherkommenden, bei näherem Hinsehen aber durchaus erklärungsbedürftigen Sprachgebrauch.

Früher, z.B. in der Zeit der (Wieder)anfänge der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik in den 60er Jahren des 20. Jh.s, sprach man, sprachen wir von Methoden, vielleicht von Unterrichtsmethoden oder, aus Respekt für die Hochschulen, die ja nicht Schule sein sollen oder wollen, von Lehr- und Lernmethoden, die es zu verbessern gelte, oder dann, in größerem Maßstab, von Studienreform. Heute lesen wir stattdessen immer häufiger oder fast nur noch von einer „neuen Lernkultur“ bzw. „Lehr- und Lernkultur“, die an den Hochschulen geschaffen werden müsste. Warum? Nur aus Mode? Oder aus gutem Grunde?

Zunächst: Die Suggestion einer (Sprach-)Mode ist unbestreitbar. Das Wort „Kultur“ hat Konjunktur. Es taucht seit Jahren, besonders in den letzten zwei Jahrzehnten, überall und in beliebigen Zusammensetzungen auf: „Esskultur“, „Einkaufskultur“, „Abschiedskultur“, „Beratungskultur“, „Leistungskultur“ usw. An der Eingangstür zum zugegeben feinsten Bürowarengeschäft Bielefelds steht „Schreibkultur“, am äußeren Eingang sogar „Haus für Lebenskultur“. In einer Anzeige für die Stiftung Pflege wirbt Norbert Blüm, deren Kurator, um „eine neue Kultur der Zuwendung“. Da darf das Bildungswesen nicht fehlen: Zumal „jenseits von PISA...“ braucht man natürlich „eine neue Evaluationskultur“ (Lind) oder eine „neue Aufgabenkultur“ (Steffens/Messner 2006), „Unterrichtskultur“ oder „Prüfungskultur“ und natürlich vor allem und insgesamt eine „neue“ „Lehrkultur“ oder „Lernkultur“ oder beides. So heißen jetzt Zeitschriftenhefte (vgl. z.B. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2005) und zahlreiche Bücher (vgl. Reinartz 2005).

Das Wort „Kultur“ ist also im besten Zuge, an alle möglichen anderen stützend angefügt zu werden, als ob sie allein nicht mehr stehen könnten, so wie vor Jahren „Prozess“. Jeder kann ja beobachten, dass es „Diskussion“, „Kommunikation“, „Beratung“, „Entwicklung“, „Vermittlung“ allein nicht mehr gibt, sondern dass es immer gleich „Diskussionsprozess“ usw. heißen muss (obwohl die

Endungen -ion und -ung genau das, einen Prozess, schon bezeichnen). Und so jetzt, an z.T. dieselben Wörter angebaut, „Kultur“.

Zuweilen wird es, auch in pädagogischem oder hochschuldidaktischem Zusammenhang, offenbar ohne jedes Nachdenken herangezogen, vielleicht nur, weil es schick oder bedeutend klingt und vieles darunter zu passen scheint, ohne dass man genauere Unterscheidungen anstrengen müsste. Das ist der Fall, wenn in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ (1/2007, S. 18) ein Interview zur Eltern-Lehrerbeziehung überschrieben ist mit „Ohne Vertrauenskultur geht nichts“. (Würde nicht: „ohne gegenseitiges Vertrauen“ reichen?) oder wenn ein Sammelband „Universitäre Lernkultur“ betitelt wird (Lenz/Brünner 1990), in dem alle möglichen Arbeiten zu Lehrerbildung, Hochschullehrerfortbildung und hochschuldidaktischen Projekten, aber keineswegs zum Gesamt der Universitätskultur veröffentlicht werden. (Wäre nicht „Beiträge zur Hochschulreform“ angemessener?). Wenn diese inflationäre Verwendung des Wortes Kultur in solchen Zusammensetzungen aller Art nicht einfach gedankenlos sein sollte: welche Bedeutung könnte sie haben?

Erinnern wir uns kurz: Das lateinische Verb *colere* – von dessen Partizip *cultus*, *culta*, *cultum* auch *cultura* abgeleitet ist – „hatte die hie und da noch fassbare Grundbedeutung ‚ein Land bewohnen‘ – der *incola*, der ‚Einwohner‘, erinnert noch daran –; und von da war es nicht weit zu der seit alters geläufigen Bedeutung ‚das Land bebauen, das Feld bestellen‘. Unter dem Zeichen solcher erdverbundener Sorge und Pflege hat sich das Wort bald in die höchsten Himmelssphären aufgeschwungen; in Ciceronischer Zeit konnten die Römer mit diesem einen Verb *colere* ihr Feld ‚bestellen‘ und ihr Vieh ‚aufziehen‘, ihr Leben ‚gestalten‘, ihren Körper ‚pflegen‘ und ‚schmücken‘, Freundschaften ‚pflegen‘, die Alten ‚ehren‘ und ‚achten‘, die Götter ‚verehren‘ und die Gesetze ‚hochhalten‘.“ (Bartels 2006). Diese Liste scheint den oben aufgeführten Verwendungen von Kultur schon recht ähnlich. Das Substantiv allerdings, *cultura*, hat es „in der Antike zunächst nur bis zur *agri cultura*, zum ‚Ackerbau‘, gebracht. In seinen ‚Tuskulanischen Gesprächen‘ hat Cicero die Philosophie einmal bildhaft als eine *cultura animi* angesprochen; doch im klassischen Latein hat dieses einprägsame Bild von einer ‚Feldbestellung des Geistes‘ zunächst noch keine Nachfolge gefunden“ (Bartels ebd.). Im späten Latein, etwa bei Kirchenvätern, taucht auch die *cultura deorum* auf, die rituelle ‚Verehrung der Götter‘.

Immer gehörte zu *cultura* die Angabe (im *genitivus objectivus*) eines Objekts. So auch, wenn wie in einem späten Echo des Cicero-Wortes Comenius in seiner *Pampaedia* („Allerziehung“) schreibt: *Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis* („Pampaedia bedeutet die universale Kultivierung des ganzen Menschengeschlechts“; Comenius 1960, S. 14 zitiert nach Meyer 2005, S. 6). Absolut, ohne eine Objektangabe, wird *cultura*, ‚Kultur‘ erstmals bei Pu-

fendorf (1632-1694) gefunden (vgl. Perpeet 1976). Es wird zum Gegenbegriff zu *natura*, zur ‚werklosen Natur‘, und bezeichnet den ganzen Bereich dessen, was die Menschen geschaffen haben und gestalten, was also nicht naturgegeben ist. Dieser Gegenbegriff ist „ergologisch“ und „soziativ“, markiert also Kultur als etwas Geschaffenes oder Hervorgebrachtes und zwar von oder in Gruppen. So definiert etwa die Brockhaus Enzyklopädie (1990 Band 12 s.v. ‚Kultur‘): „Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag (Traditionen, Brauchtum), weswegen dieser Kultur-Begriff nicht nur das jeweils Gemachte, Hergestellte und Künstliche betont, sondern auch das jeweils moralisch Gute der Kultur anspricht.“

Dieser Wortgebrauch ermöglicht den – nicht selbstverständlichen – Übergang zur Rede von der Kultur eines Volkes (nun also mit einem *genitivus subjectivus*) – eine Gedankenfigur, die ganzen Wissenschaftsbereichen zugrunde liegt: der Kulturgeschichte, Kulturanthropologie, Kultursoziologie, Kulturphilosophie oder insgesamt den heute so genannten Kulturwissenschaften. Im Sinne der o.g. umfassenden Definition haben sie es heutzutage nicht nur mit der hohen Kultur oder den Spitzenleistungen einer Kultur („*culture with a capital C*“) zu tun, sondern mit allen Schichten und Dimensionen der Kultur des untersuchten Kollektivs in ihrer Wechselwirkung, für die jene allenfalls als besonders beispielhaft oder prägnant herangezogen werden kann. Und ebenso können sie nicht eine einzelne Verrichtung oder Hervorbringung ohne jenen Zusammenhang untersuchen. Vielmehr meint das Wort Kultur in seiner vollen Bedeutung, in der es zumal in der angelsächsischen Kulturanthropologie und -soziologie gebraucht wird – jenseits von 99 verschiedenen Definitionen (vgl. Kuh/Witt 1988) oder mehr, die es auch dort gibt – doch immer das gesamte Geflecht der Gestaltungen sozialer Praxen in einem bestimmten sozialen Raum (in Institutionen wie Schule oder Betrieb; in einer Gemeinschaft, Schicht, Region oder Nation) in einer bestimmten historischen Zeit oder Epoche (vgl. auch Kreckel 2006, S. 100).

Demnach wäre wenn schon eine Kultur, dann die Kultur einer Institution oder Gemeinschaft als ganze in den Blick zu nehmen – in unserem Zusammenhang hier also die Kultur der Hochschule oder eines Faches (im Unterschied zu anderen Sektoren der Gesellschaft) bzw. einer bestimmten Hochschule oder eines bestimmten Fachbereichs (als lokaler Ausschnitt aus den übergreifenden Strukturen). Dann, so die Annahme, würde man erkennen, dass und wie eine bestimmte Praxis innerhalb dieser Institution, z.B. die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen davon abhängig ist, woher und wie die TeilnehmerInnen und wie viele dafür jeweils eingeladen oder ausgewählt werden, welche Werte in der Institution hochgehalten werden und in welcher Gewichtung zueinander, ob und

wie Forschung zu Lehre in Beziehung gesetzt wird, wie die Studierenden von den Lehrenden gesehen und geschätzt werden und umgekehrt, welche Umgangsformen und Partizipationsmöglichkeiten überhaupt herrschen usw. usf. Die Analyse weitertreibend würde man darin Grundmuster erkennen, die durch die Varianten der Praxis immer wieder durchscheinen, und diese zurückverfolgen bis zum – oft unbewussten, dadurch aber um so mächtigeren – Habitus der Subjekte, die diese Praxis tragen. Der Habitus ist ja, um an Bourdieu zu erinnern, die subjektive Kehrseite der Kultur, ein System verinnerlichter Handlungsmuster, die das Potential darstellen dafür, die für eine Kultur typischen Wahrnehmungen, Werte und Handlungen immer wieder, wenn auch in situationsspezifischen Varianten, zu generieren. Er ist strukturiert und strukturierend: strukturiert durch die mehr oder minder lange Erfahrung des Kommunizierens und (Mit-) Handelns in der je umgebenden Kultur, strukturierend, indem er wie selbstverständlich dieselben Muster wieder reproduziert (vgl. Bourdieu 1974, bes. S. 140 ff.; Bourdieu 1987, bes. S. 98 f. und öfter). Die Wirklichkeit der Fachkulturen und die Macht des Fachhabitus haben wir anderswo ausführlich behandelt, worauf hier nur verwiesen werden kann (Portele/Huber 1983; Liebau/Huber 1985; Huber 1998; vgl. auch Becher/Trowler 2001; Arnold/Fischer 2004); gerade in der Gestalt der Lehre, der Lehrmaterialien und Lernumgebungen manifestiert sich der Habitus besonders deutlich und, wie bei Innovationsversuchen leidvoll zu erfahren, besonders hartnäckig. Auch für Hochschulkulturen, die in besonderem Maße von „geteilten Selbstverständlichkeiten“ getragen sind – und national sehr unterschiedlich sein können (vgl. Kuh/Witt 1988; Kreckel 2006, S.101, 104) – gilt die Erkenntnis, dass die Veränderung einzelner Aktivitäten (Elemente) nicht ohne Berücksichtigung und möglicherweise Veränderung des kulturellen Kontextes möglich bzw. wirksam, diese aber nicht ohne weiteres herbeizuführen ist: ein „Preis für exzellente Lehre“ trägt nichts oder wenig zur Verbesserung der Lehre insgesamt bei in einer Kultur, in deren tonangebenden Kreisen Meriten in diesem Feld so oder so nicht viel zählen – so wenig vielleicht, wie Siege der hochschuleigenen Rugby-Mannschaft für das Ansehen und Selbstgefühl deutscher Universitäten ausmachen würden.

Mindestens eine folgenreiche Verkürzung des Begriffs Kultur liegt also vor, wenn das Wort einfach mit dem für eine Aktivität oder eine Funktion, wie Essen, Trinken, Einkaufen, Singen, Lesen, Schreiben, Unterrichten oder eben auch Lernen oder Lehren verbunden wird – eine Lässigkeit, der ich mich gewiss auch selbst öfter schuldig gemacht habe. Demgegenüber ist trotz seines nicht zu bestreitenden Schillerns jener weite Begriff von Kultur theoretisch notwendig und heuristisch fruchtbar eben dadurch, dass mit ihm der Blick gerichtet wird:

- a) auf den Zusammenhang der sozialen Praxen in einem sozialen Raum untereinander, auf die Bedeutung, die gerade kraft dessen ihrer Gestalt-

- tung als Ausprägung von Zusammengehörigkeiten und Differenzen mit auch einem sozialen Sinn (z.B. Gruppenidentität, Distinktion) zukommt, auf die Fundierung von beidem in den sozialen Strukturen sowie
- b) auf das Spiel von generativen (kollektiven) Mustern (Habitus) und individuellen Stilen, das in diesem Verständnis durch Kultur ermöglicht wird, nicht also durch Strukturen (z.B. ökonomische) schon determiniert ist, aber auch nicht durch Technologien (planvolle Maßnahmen) einfach manipulierbar ist.

Mit einem ähnlichen Gedankengang führt M.A. Meyer in einem sehr lesenswerten Aufsatz den Themenschwerpunkt „Neue Lernkultur“ der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1/2005) ein: In einem weiten Sinne könne man „die ganze Geschichte der Pädagogik als Geschichte der Konzipierung und gelegentlich auch der Etablierung neuer Lernkulturen deuten“ (5). Paradoxaerweise sind dabei etliche Etappen der Bemühung um neue Kulturen des Lernens, besonders die reformpädagogische, auf die Wiedergewinnung angeblich *natürlicher* Lernformen gerichtet (S. 8); die gegenwärtige ist international charakterisiert durch Orientierungen (die man auch in diesem Band vielfach wiederfinden wird) wie *situated cognition*, *legitimate peripheral participation in communities of practice*, *guided discovery*, *innovative cultures*, eigenständige Lerner (*metacognition*), *authentic instruction*. Wenn man aber deren Durchsetzungsschwierigkeiten verstehen und wirkliche Veränderungen erreichen will, dann muss man die Schul- und Fachkulturen einbeziehen. Dabei stützt sich Meyer „auf die Schulkulturtheorie, die Werner Helsper u. a. (...2001) skizziert haben“... Sie „unterscheiden zwischen Realität, Symbolik und Imaginärem, um das, was in Schulen... passiert, zu beschreiben. Ähnlich wie bei Oevermann ist das „Reale“ das, was die Schule in ihrer rahmenden gesellschaftlichen Funktion bestimmt, einschließlich der aus dieser Rahmung resultierenden Antinomien und Dilemmata, denen sich die Akteure im Feld nicht entziehen können.“ Das „Symbolische“ sind demgegenüber die Interaktionen und Kommunikationsweisen der Akteure, das, was ihren Handlungen Sinn gibt. Das „Imaginäre“ bestimmt das Selbstverhältnis der Akteure, die Selbstinszenierungen der Institution, ihre Programme und pädagogischen Zielsetzungen, die öffentliche Präsentation ihres Selbstverständnisses. Lernkulturforschung ist m.E. konstitutiv darauf verwiesen, Schulkulturen im Sinne Hespers, aber auch Fachkulturen in ihrer das Lehren und Lernen strukturierenden Bedeutung zu erforschen und auf Unterrichtskommunikation zu beziehen.“ (Meyer 2005, S. 20; dort mit einem Beispiel für die Bedeutung der Fachkultur weiter illustriert). Ebenso geht es auch für Messner (2004, S. 45) um die ganze „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum..., ... als Lebenswelt mit tendenziell primären Qualitäten..., ... als Synthese sich ergänzender Lehr-Lern-Formen...; *Gestaltung der Schule als kultureller Raum*: gerade effektiver Fachunter-

richt bedarf der Ergänzung durch schulisches Lernen, das – in allen Fächern – Raum für das Sinnliche, Praktische, Ausdruckhafte, Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel und Erfindung, kurz für die ästhetisch-sinnliche und praktische Dimension schulischen Lernens bietet.“

Vor diesem Hintergrund betrachtet, wirkt der schnelle Griff zum Zusatz „Kultur“ für alle möglichen einzelnen Aktivitäten im Sinne des Wortes „leichtfertig“. Wenn aber „Kultur“ nicht völlig gedankenlos im Sinne von Zeitgeist und -sprache oder aber präventiv auf der Suche nach Hochwertwörtern verwendet wird, dann könnte sich darin etwas ausdrücken, was durchaus einer Verstärkung würdig und bedürftig ist: die Einsicht darin, dass es mit der Veränderung einer einzelnen Aktivität nicht getan ist, sondern dass sie in einem größeren Kontext von Praxis und Habitus steht, der sich mit verändern muss, wenn sie wirksam werden soll; die Ahnung, dass eine solche Veränderung nicht technisch hergestellt werden kann, sondern sich im günstigen Falle als Entwicklung der Menschen und ihrer Einrichtungen vollzieht, über das, wie über das Wachstum auf dem Acker, von außen nicht völlig verfügt werden kann; die Anerkennung, dass darum eine einzelne Maßnahme – Intervention oder Innovation – nicht genügt, sondern eine kontinuierliche Pflege oder Kultivierung nötig tut – und vielleicht die gute Absicht, dazu beizutragen. Wenn der Sprachgebrauch dergleichen anzeigen sollte, wäre die wundersame Vermehrung der „-Kultur“ wirklich zu begrüßen.

Literatur

- ARNOLD, M. und FISCHER, R. (Hrsg.): *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich*. Wien 2004.
- BARTELS, K.: *Kult*. Ms. Kilchberg/ZH 2006.
- BECHER, T. und TROWLER, P. R.: *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*. Buckingham (2nd.ed.) 2001.
- BOURDIEU, P.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main 1974.
- BOURDIEU, P.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main 1987.
- COMENIUS, J. A.: *Pampaedia*. Hg. von D. Tschizewskij in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg 1960.
- HELSPER, W., BÖHME, J., KRAMER, K.-T., LINGKOST, A.: *Schulkultur und Schulmythos*. Opladen 2001.
- HUBER, L.: „Festigung oder Verflüssigung. Nachdenken über fachspezifischen Habitus heute“. In: Olbertz, Jan.-H (Hrsg.): *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung*. Opladen 1998. S. 83-109.
- KRECKEL, R.: „Universitätskulturen“. In: Fikentscher, R. (Hg.): *Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale*. Halle/S. 2006. S. 99-120.
- KUH, G.D. und WITT, E. J.: *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education (ASHE-ERIC Higher Education Reports 1988/1).
- LENZ, W. und BRÜNNER, Chr. (Hrsg.): *Universitäre Lernkultur*. Wien, Köln: Böhlau 1990.

- LIEBAU, E. und HUBER, L.: „Die Kulturen der Fächer“. In: *Neue Sammlung* 25, 3 (1985), S. 314-339.
- MESSNER, R.: „Was Bildung von Produktion unterscheidet“. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der ‚Instandardsetzung‘ des deutschen Bildungswesens*. Weinheim (Die Deutsche Schule, 8. Beiheft) 2004. S. 26-47.
- MEYER, M.A.: „Stichwort: Alte oder neue Lernkultur?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 5-27.
- PERPEET, W.: „Kultur, Kulturphilosophie“. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. IV. Basel, Stuttgart 1976. S. 1310-1323.
- PORTELE, G. und HUBER, L.: „Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule“. In: Huber, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 10, Stuttgart 1983. S. 92-113.
- REINARTZ, A.: „Sammelrezension: Neue Lernkultur“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8,1 (2005), S. 135-141.
- STEFFENS, U. und MESSNER, R. (Hrsg.): *PISA macht Schule – Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabekultur*. Wiesbaden 2006: Institut für Qualitätsentwicklung.

Ulrich Welbers:

Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals

Zusammenfassung

Knapp 200 Jahre hat die Rezeption des Humboldtschen Bildungsideals die deutsche Universitätslandschaft geprägt. Neben den unbestreitbar positiven Wirkungen hat dies jedoch auch zu Reduktionen und Ideologisierungen geführt, die nicht den Kern des Lehr- und Lernkonzepts Humboldts treffen, sondern die institutionelle Abwehr und die Isolierung der am Lernprozess Beteiligten betonen. Ausgehend von seinen aristotelischen Quellen kann Humboldts Entwurf dagegen als nachdrücklich individualitätsförderndes und sozialorientiertes Konzept beschrieben werden, das in der Universitätsgeschichte konkurrenzlos erfolgreich war und bleiben wird.¹

Kommentierte Gliederung

Ideale haben gegenüber der Realität einen wesentlichen, vielleicht entscheidenden Vorteil: Sie müssen im Grunde nichts beweisen, verlieren oder gewinnen durch ihr Verschwinden oder Erscheinen nicht an Substanz, die Realität ist ihnen zunächst einmal einerlei, und das ist wichtig und ermutigend zugleich, denn Ideale erfüllen auf diese Weise eine lebenswichtige und für soziale Zusammenhänge stabilisierende Aufgabe. Gerne werden sie bemüht, erweist sich die Realität entweder als problematisch oder veränderungswürdig oder orientierungslos – oder eben als all' dieses gemeinsam.

Für *ein* Ideal im Hochschulbereich hat dies alles vielleicht noch mehr Gültigkeit als für jedes andere im Feld von Wissenschaft und Bildung, nämlich für die neuhumanistische Einsicht, dass Menschen vor allem dann Individualität, Humanität und anspruchsvolles Denken entwickeln können und auch wollen, wenn sie mutig ihre eigene Freiheit annehmend und diese auch aushaltend, neugierig und erwartungsvoll anhand fachlicher wissenschaftlicher Gegenstände sich entwickeln wollen, gleichwohl kritisch und überlegt gegen sich und andere bleiben, kurzum: Bildung als umfassende Entwicklungschance für sich selbst

¹ Der vorliegende Beitrag wurde in komprimierter Form in den Jahren 2007 und 2008 an den Universitäten Freiburg und Zürich als Vortrag gehalten.

und die Gesellschaft als ganze verstehen. Ein kühnes, ja ungeheures Experiment des Vertrauens in die Individualität des Menschen und die Sozialität der Gesellschaft, das einen unvergleichlichen und bis heute ungebremsten Siegeszug angetreten hat. Diese Vorstellung bzw. Einsicht, die in ihren vehementen Forderungen und stets brüchigen Realisierungsversuchen ich im Folgenden näher skizzieren möchte, verbindet sich in ihrer Tradierung der letzten 200 Jahre vorderhand mit dem Namen Wilhelm von Humboldts. Die Einlösung seines Bildungsideals ist heute gefährdet, was dem Ideal selbst wohl kaum etwas anhaben kann, denn bestünde diese Gefährdung nicht, wäre wiederum fraglich, ob das Ideal als Ideal eben die letzten zwei Jahrhunderte so unverhältnismäßig gut überstanden hätte, wie dies offensichtlich der Fall ist. Allerdings ist dessen Realisierung aktuell wieder einmal problematischer geworden als noch vor einiger Zeit, dazu später mehr. In sechs Schritten, drei großen und drei kleineren, soll das Humboldtische Bildungsideal im wahrsten Sinne des Wortes Gestalt gewinnen, seine Physiognomie und auch seine Anatomie uns zeigen:

1. Humboldts Füße: Humboldts Weg in sein Bildungsideal
2. Humboldts Herz: Freiheit und Einsamkeit der Sprache
3. Humboldts Rückgrat: Aristoteles' Engel
4. Humboldts Hände: Studienreform à la Humboldt
5. Humboldts Gewissen: im Dialog die Welt gemeinsam lesen
6. Humboldts Augen: Exzellenz sehen und sterben

Es gehört also immer der *ganze* Körper hinzu, will man sich ein tragfähiges Bild von den hier zu verstehenden Problemen verschaffen. In Humboldts Sprachphilosophie ist dieses ganzheitliche Denken durch den Terminus des ‚Organismus‘ repräsentiert. Alles gehört zusammen, will man nicht bloß Reduktionismus oder Beliebigkeit hervorbringen. Ich beginne mit Humboldts Füßen, die seinen Weg in das aufkommende Bildungsideal seiner Zeit beschreiben.

1. Humboldts Füße: Humboldts Weg in sein Bildungsideal

Als eben der 1767 geborene Humboldt im Alter von 43 Jahren 1810 *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* schreibt, bündelt er damit – nicht ohne eigene starke Akzentsetzungen – eine sehr heterogene, mindestens seit 1802 andauernde, lebhaft bildungstheoretische und bildungspragmatische Diskussion. Kant hatte bereits 1798 mit seiner Schrift *Der Streit der Fakultäten*² den entscheidenden Anstoß zu diesem

² KANT, Immanuel: „Der Streit der Fakultäten“. In: *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. VI. Darmstadt 1983, S. 261-393.

Disput gegeben, der sehr engagiert – zuweilen leidenschaftlich – geführt wurde und der eine Fülle von Veröffentlichungen zum Thema nach sich zog. Diese wandten sich nicht nur an ein Fachpublikum, sondern durchaus an einen weiteren Leserkreis – eine ‚bildungspolitische‘ Öffentlichkeit. Kant, dessen Schrift sich sowohl gegen die mittelalterliche Zunftuniversität als auch gegen die Populäraufklärung richtete, fürchtete vor allem um den Verlust der kritischen Dimension, die in der bourgeois-absolutistisch geprägten Spätaufklärung verloren gegangen war.³ Die von ihm terminologisch auch als solche identifizierte ‚Streit‘-Frage sah er vorderhand in der Rollenverteilung der Philosophie, der ‚unteren‘ Fakultät, mit den ‚oberen‘ der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin begründet. Letztere wären nach den Verstandeszwecken der Regierungsherrschaft und der Nützlichkeit bestimmt, nur die untere sei daher so frei von fremden Zwecken, dass sie die obere kritisch betrachten könne. Kant dreht also in gewisser Weise und nicht ohne Ironie die klassische Rollenverteilung um, in der die Philosophie bisher lediglich ‚ancilla theologiae‘, Magd der Theologie, war, und fragt etwas süffisant nach, „ob diese ihrer gnädigen Frau *die Fackel vorträgt* oder *die Schleppe nachträgt*“⁴.

Neben diesem wissenschaftssystematischen Hochseilakt spricht Kant jedoch – hier durch die Charakterisierung der oberen Fakultäten indirekt – noch ein weiteres Problem an, das nicht nur die damalige, sondern auch die heutige Diskussion beherrscht, die Frage nämlich, inwieweit der moderne Staat so die Gesellschaft repräsentiert, dass er sich in die innere Organisation der Universitäten überhaupt einmischen dürfe. Neben der Problematik, wie denn das wissenschaftliche Lehren und Lernen in der neuen Universität eingerichtet sein solle, liegt hier der zweite andauernde Streitpunkt, den auch Humboldt wird nur vorläufig lösen können. Er tut dies bekanntlich mit dem sich schon bald als vergeblich erweisenden Versuch, die „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“⁵ sehr eng zu ziehen, was aus der historischen Perspektive der Verhältnisse im damaligen Preußen sicher notwendig und sinnvoll war, jedoch ohne die damalige Zielrichtung einer bürgerlichen Konstituierung in einem immer noch absolutistisch geprägten politischen Umfeld weder zu verstehen noch richtig zu würdigen ist. Insofern stellt sich die heutige Situation graduell – bei näherem Hinsehen aber doch nicht prinzipiell – anders dar als zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Damals musste jedes Freiheitsrecht nicht nur politisch und im Hinblick auf die Konsequenz in Einzelfragen, sondern höchst umfassend eingeklagt und real abgesichert werden, weswegen

3 Vgl. MÜLLER, Ernst: „Nachwort“. In: Ders.: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von ...* Leipzig 1990. S. 291-311.

4 Zit. nach MÜLLER, „Nachwort“, a.a.O., S. 295.

5 HUMBOLDT, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. [1792]. In: *Gesammelte Schriften*. I 97-254.

Humboldt den Staat – dessen bis dato tradierte Aufgabenbeschreibung aufklärerisch ins Gegenteil verkehrend – vor allem in die Pflicht nahm, die Freiheit seiner Bürger vor ihm selbst zu sichern. Der Staatskritiker Humboldt war ohnehin nur durch den Einfluss des im gleichen Atemzug vom Adel geschassten Freiherrn vom Stein im Februar 1809 zum Geheimen Staatsrat und zum Chef der neugebildeten ‚Sektion des Cultus und öffentlichen Unterrichts‘ im Innenministerium avanciert. Im April 1810, ein halbes Jahr vor der Universitätsgründung im Oktober, trat Humboldt, weitgehend entmachtet und deutlich gekränkt⁶, zurück. Schleiermacher führte in der von Humboldt noch eingesetzten Einrichtungskommission die Sache so weiter, dass es überhaupt zur Gründungsveranstaltung und zur Aufnahme des Lehrbetriebs kam. Als im Monat November der antiliberaler Friedrich Schuckmann Humboldts Nachfolge in der ‚Sektion‘ antrat und nicht nur mit seinem kleinteiligen Bürokratisierungsdrang die Berliner Universität in politischer wie in finanzieller Hinsicht bereits stark in Bedrängnis brachte, sondern auch viele der Humboldtschen Ansätze wieder zurücknahm, war letzterer schon seit fünf Monaten zum Staatsminister und preußischen Gesandten in Wien ernannt. In gewisser Hinsicht endete also bereits Ende 1810 die Humboldtsche Universitätsrealität bevor sie eigentlich begonnen hatte, und offensichtlich war eben die Nichteinlösung des Programms die Geburt des *Ideals*, das dann stärker und wirkungsmächtiger werden sollte, als es jede Realität wohl jemals geschafft hätte.

Aber schon die vor der Gründung ausgetragene Diskussion unter den kommenden, möglichen, gewünschten oder auch nicht gewünschten Hochschullehrern war nicht gerade von Konsens getragen. Dies zeigt sich vor allem in der neuhumanistischen Einstellung Humboldts und der romantischen Schleiermachers⁷ einerseits, die gemeinsam – sehr grob skizziert – ein weitgehend liberales, sich entwickelndes organisches Modell des Lehrens und Lernens favorisierten, und Fichtes „Deduziertem Plan“⁸ eines Wissenschaftskonzeptes andererseits, das eine durchstrukturierte „Lehranstalt“⁹ forderte, die in der Reglementierung gerade den aufgeklärten Bürger heranbilden sollte. Die damalige Diskussion, an der sich außer den Genannten u. a. auch Johann Jakob Engel¹⁰, Jo-

⁶ Vgl. HUMBOLDT, Wilhelm von: *Entlassungsgesuch*. In: *Gesammelte Schriften*, Bd. X, S. 244 ff.

⁷ SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 159-253.

⁸ FICHTE, Johann Gottlieb: „Deduzierter Plan einer zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 59-158, hier: S. 59.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. ENGEL, Johann Jakob: „Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802)“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 6-17.

hann Benjamin Erhard¹¹, Friedrich August Wolf¹², Karl Friedrich Savigny¹³ und auch Hegel¹⁴ beteiligten, sei erwähnt um deutlich zu machen, dass schon damals, bei seiner Einrichtung, am Berliner Universitätsmodell so ziemlich alles umstritten war, was umstritten sein konnte. Mit den aufgezählten Namen, die z. T. stark divergierende Positionen repräsentieren, ist jedoch nicht nur verbunden, dass ein breites Spektrum des philosophischen Denkens der Zeit in dieser Diskussion vertreten war. Die Lektüre der entsprechenden Schriften zeigt zudem, dass schon damals das jeweilige Universitätsmodell stark von den *Personen* abhing, die entweder in ihm arbeiten wollten (auf Seite der Hochschullehrer) oder sich anderweitig direkte Nützlichkeit versprachen (auf Seite des Staates). Wirklich einig war man sich, auch innerhalb der jeweiligen Interessengruppen, nie, sieht man von den beträchtlichen inhaltlichen und persönlichen Übereinstimmungen Schleiermachers und Humboldts einmal ab. Die Entwicklung einer idealistischen Bildungskonzeption ohne Interessen von Gruppen und vor allem von Personen hat es nie gegeben.

Humboldts tatsächliche Rolle in diesem Geflecht ist bis heute umstritten, wobei man davon ausgehen kann, dass er sowohl inhaltlich als auch politisch-administrativ auf die Universitätsgründung Einfluss genommen hat.¹⁵ Eine Verkürzung dieser Rolle auf eine rein administrative Funktion wäre sicher falsch. Offensichtlich aber ist, dass er in dieser in vieler Hinsicht disparaten Lage, die durch die politischen Gegebenheiten und die dringlich gewordene gänzliche Neuorganisation und vor allem Vereinheitlichung des Bildungswesens (Humboldt forderte zum Beispiel das humanistische Gymnasium als Einheitsschule¹⁶) durch einen hohen Handlungsbedarf charakterisiert war, nicht nur als Bildungsplaner und -theoretiker, sondern auch als Bündeler und Vermittler der bildungspolitischen Positionen und Interessen seiner Zeit auftrat. So sah Humboldt

11 Vgl. ERHARD, Johann Benjamin: „Über die Einrichtung und den Zweck der höhern Lehranstalten [Auszug]“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 18-42.

12 Vgl. WOLF, Friedrich August: „Vorschläge, wie ohne irgendeinen neuen Aufwand statt der jetzt verlorenen zwei am besten dotierten Universitäten eine für hiesige Lande und für ganz Deutschland wichtige Universität von größerer Anlage gestiftet und in kurzer Zeit in Gang gebracht werden könnte“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 44-54.

13 Vgl. SAVIGNY, Karl Friedrich: „Rezension von: F. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. Berlin 1808“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 259-266.

14 Vgl. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: „Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten“. In: Müller (Hrsg.), *Gelegentliche Gedanken*, a.a.O., S. 284-290.

15 Zu Humboldts Rolle als Sektionschef vgl. auch Tilman BORSCHKE: *Wilhelm von Humboldt*. München 1990, S. 31.

16 Vgl. BORSCHKE, *Humboldt*, a.a.O., S. 60.