

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **138**

Heide von Felden

**Zur aktuellen Relevanz der
Bildungsvorstellungen
Wilhelm von Humboldts**

2003

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1 <i>Der Mensch Humboldt</i>	8
2 <i>Zur aktuellen Relevanz der bildungstheoretischen Vorstellungen Humboldts</i>	10
2.1 <i>Zur Bildungs- und Sprachtheorie Humboldts</i>	10
2.2 <i>Bildungstheoretische Bedeutung für heute</i>	16
3 <i>Zur aktuellen Relevanz der bildungstheoretischen Vorstellungen Humboldts am Beispiel Universität</i>	19
3.1 <i>Zu den bildungspolitischen Idee Humboldts</i>	19
3.2 <i>Bildungstheoretische Bedeutung für heute</i>	25
Literatur	33
Die Autorin	35

VORWORT

Der in diesem Heft der Oldenburger Universitätsreden veröffentlichte Vortrag von Heide von Felden gehört in die Reihe von Meinungsäußerungen und wissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen, die aus dem Kreis jüngerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Carl von Ossietzky Universität stammen. Sie stehen einerseits im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Qualifikationsvorhaben, in diesem Fall einer Habilitation, andererseits im Kontext der Versuche, fachliche Kontroversen klären zu helfen.

Wilhelm von Humboldt gilt als einer der bedeutendsten Vertreter des Neuhumanismus, der maßgeblich zur Entwicklung des klassischen deutschen Bildungsbegriffs beigetragen hat. Daneben hat er als Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht in Preußen wegweisend an der Preussischen Bildungsreform mitgewirkt und die Reform der Schulbildung vom Elementarbereich bis zum Abitur, sowie die Einrichtung der Berliner Universität wesentlich betrieben. Die Frage seiner aktuellen Relevanz kann insofern sowohl bildungstheoretisch als auch bildungspolitisch bearbeitet werden, wie an den Ausführungen von Heide von Felden im Rahmen ihres Habilitationsvortrages wohl deutlich wird.

Die bekannte bildungstheoretische Bestimmung Wilhelm von Humboldts, der „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1794) bekommt in der neueren Humboldt-Forschung durch die Verbindung seiner bildungs- und sprachtheoretischen Überlegungen eine besondere Wendung. Die Sprache ermögliche durch ihre dialogische Struktur die Bezogenheit auf andere und zugleich die eigenen Individualisierung, weil „wir uns nicht unmittelbar durch und an uns selbst, sondern nur in

einem Entgegengesetzten eines andren erkennen können“ (Humboldt, 1792). Diese Re-Lektüre Humboldtscher Schriften als Verbindung von sprach- und bildungstheoretischen Überlegungen gibt Humboldt in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion eine besondere Relevanz, da Humboldts Idee pluraler Weltbezüge, sein Gedanke der Entfaltung von Differenz und der sprachlichen Vermittlung der Auseinandersetzung mit Welt in der heutigen modernen und postmodernen Debatte und nach dem linguistic turn in der Philosophie vielfache Entsprechungen findet.

Auch die intensiv geführte aktuelle Diskussion um die Neugestaltung der Hochschulen tut gut daran, sich der Humboldtischen Vorschläge zur Einrichtung der Berliner Universität Anfang des 19. Jahrhunderts zu erinnern. Die „Einheit von Forschung und Lehre“, die forschendes Lernen zum Prinzip der Universitäten erklärt, und die „Bildung durch Wissenschaft“ in „Einsamkeit und Freiheit“, womit Originalität und Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung gemeint sind, stellen unverzichtbare Qualitätsstandards von Universitäten dar, auf die auch in Zeiten der Massenuniversität, des starken Berufsfeldbezuges und der ökonomischen Ausrichtung nicht verzichtet werden sollte. Der Habilitationsvortrag von Heide von Felden macht damit auf die Relevanz Humboldtscher Ideen auch in aktueller bildungspolitischer Hinsicht aufmerksam.

Oldenburg, im Januar 2003

Friedrich W. Busch

HEIDE VON FELDEN

Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts

Einleitung

„Humboldt ist tot!“ „Humboldt lebt!“ In diesen plakativen Kurzformulierungen wird in der Literatur die Frage nach der aktuellen Relevanz Wilhelm von Humboldts diskutiert. Diejenigen, die Humboldt für tot erklären, verweisen dabei vor allem auf die historische Zeitgebundenheit der Gedanken Humboldts, die es verbiete, sich heute unter völlig veränderten Verhältnissen auf seine Vorschläge, z.B. zur Gestaltung der Universität zu beziehen (vgl. Adam, 1995). Diejenigen, die Humboldt für lebendig halten, widersprechen der zeitgenössischen Gebundenheit des Denkens nicht, halten aber die Relektüre historischer Schriften zur Anregung für heutiges Denken für fruchtbar (vgl. Benner 1990; Klafki 1996; Tenorth, 1994). Ich ordne mich der zweiten Kategorie zu. Die aktuelle bildungstheoretische Diskussion ist eingebettet in die Moderne-Postmoderne-Debatte, so dass es um die Frage geht: Kann eine Relektüre Humboldts Anregungen für eine Bestimmung von Bildung in modern-postmodernem Zusammenhang liefern? Damit möchte ich mich im ersten Hauptteil meines Vortrags beschäftigen, indem ich zunächst die Bildungs- und Sprachtheorie Humboldts darstelle und danach die aktuelle bildungstheoretische Bedeutung entfalte.

Humboldt ist heute auch bekannt als Bildungspolitiker, genauer als quasi „Begründer“ der Universitätsidee im deutschen Sprachraum und als Vertreter des allgemeinbildenden Konzepts an öffentlichen Schulen. Auf Humboldt rekurrieren nach wie vor Vertreter einer gymnasialen Pädagogik (vgl. Benner 1995;

Meyer 2000) und die Vertreter einer Universitätsidee in der Diskussion um die aktuelle Hochschulreform (vgl. Mittelstraß, 1994 und 1998). Dabei ist interessant zu beobachten, wie Humboldt über die Zeiten hinweg in bestimmter Weise interpretiert wurde und es letztlich zu einem „Mythos“ Humboldt kam (vgl. Menze 1998; Herrmann 1999; Ash, 1999), der ihn einerseits auf bestimmte Ideen in seinen Schriften festlegte und andererseits für Entwicklungen einnahm, für die er gar nicht verantwortlich war. Im zweiten Abschnitt meines Vortrages werde ich mich mit Humboldt als Bildungspolitiker befassen und mich dabei aus Zeitgründen auf den Bereich der Universität konzentrieren. In diesem Zusammenhang lautet die Frage: Können die Universitätsideen Humboldts Anregungen für die heutige Hochschulreformdiskussion geben? Wieder stelle ich zunächst die bildungspolitischen Ideen Humboldts am Beispiel Universität dar und komme dann zur bildungspolitischen Bedeutung für heute.

1 Der Mensch Humboldt

Bevor ich mit den Hauptkapiteln beginne, möchte ich Ihnen den Menschen Humboldt ein wenig näher bringen (vgl. zum folgenden Berglar, 1979 und Borsche, 1990, sowie Humboldt, 1816/1981 und 1828/1981). Wilhelm von Humboldt wurde am 22. Juni 1767 in Berlin geboren, also vor 235 Jahren. Er wuchs zusammen mit seinem zwei Jahre jüngeren Bruder Alexander auf dem Schloß Tegel auf, erzogen und unterrichtet von den Hauslehrern Joachim Heinrich Campe (1746-1818) und Gottlob Johann Christian Kunth (1757-1829). Die Brüder waren geprägt durch die Berliner Aufklärung, die vor allem durch die *Berlinische Monatsschrift*, herausgegeben von Friedrich Gedike und Johann Erich Biester, das Klima in Berlin beherrschte. Daneben verkehrten die Brüder im Salon der Henriette Herz (1764-1847) und hatten damit auch Kontakt zur Frühromantik. Ab 1787 studierte Wilhelm in Frankfurt an der Oder und ab 1788 in Göttingen. In dieser Zeit unternahm er einige Bildungs-

reisen, u.a. 1789 mit Campe eine Reise nach Paris. 1791 heiratete er Caroline von Dacheröden (1766-1829), die er im Salon der Henriette Herz kennen gelernt hatte und lebte mit ihr zunächst als Privatier in Thüringen. In dieser Zeit verfasste er Abhandlungen, u.a. über die Staatsverfassung, über Geschichte, Bildung, Anthropologie, Altertumskunde, Sprache und Ästhetik. 1802 wurde er zum Preußischen Residenten beim Päpstlichen Stuhl in Rom ernannt und 1809 zum Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Ministerium des Innern. Doch bereits 1810 stellte er sein Entlassungsgesuch und wurde Staatsminister und preußischer Gesandter in Wien. Während dieser Phase hat er seine wichtigsten Schriften zur Politik und zum Bildungswesen geschrieben. 1813 bis 1818 war er als Unterhändler oder Bevollmächtigter Preußens an verschiedenen Friedensverhandlungen beteiligt (u.a. am Wiener Kongress) und wurde 1819 zum „Minister für Ständische Angelegenheiten“, allerdings bereits im gleichen Jahr nach einem Konflikt mit Hardenberg entlassen. 1820 bis zu seinem Tode 1835 mit 68 Jahren lebte er anschließend als Privatgelehrter und Sprachforscher in Tegel. In dieser Zeit entstanden seine wichtigsten Werke über die Sprache. Darüber hinaus hat er intensiv Tagebücher geführt und eine große Anzahl Briefe geschrieben (ca. 12467 sind gezählt, vgl. Borsche, 1990, 12).

Wilhelm von Humboldt war also Gutsherr, Diplomat, Staatsmann, Sprachforscher, Literaturkritiker und Übersetzer, hatte selbst nie eine Schule besucht und in Göttingen drei Semester bei den damaligen Koryphäen Lichtenberg Philosophie, Schläger Geschichte und Heyne alte Sprachen, besonders Griechisch studiert. Mit dieser Ausbildung machte er sich ab 1791 Gedanken über die Staatsverfassung, die Anthropologie des Menschen und über Bildung. Ich komme jetzt zum ersten Hauptteil meiner Ausführungen.

2 Zur aktuellen Relevanz der bildungstheoretischen Vorstellungen Humboldts

2.1 Zur Bildungs- und Sprachtheorie Humboldts

In seinem Fragment einer „Theorie der Bildung des Menschen“ schrieb Humboldt 1794/95¹ die folgenden Sätze: „Im Mittelpunkt aller besonderer Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der [...] nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntniss und seine Wirksamkeit zu erweitern [...] Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1794/1980, 235/236).

In diesen Sätzen sind die Bildungsvorstellungen Humboldts prägnant zusammengefaßt. Ausgehend vom einzelnen Menschen, der seine Kräfte entfalten will, bestimmt Humboldt Bildung als Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. In der Entwicklung und Entfaltung der eigenen Potenziale sieht er die Aufgabe und die Bestimmung des Menschen. Durch Bildung werde der Mensch zum wahren Menschen und verleihe seinem Wesen Wert und Dauer. Das könne am besten geschehen durch „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“. Wie diese Verknüpfung zu verstehen ist, damit setzt sich Humboldt intensiv auseinander. Er bestimmt Bildung nicht material, er setzt keine Bildungsziele oder beschreibt einen gebildeten Menschen, sondern er verbleibt auf der Ebene des Verhältnisses von Ich und Welt.

Humboldt und andere Intellektuelle, wie Schleiermacher und Schlegel, die nicht nur durch die Berliner Aufklärung, sondern auch durch die Frühromantik geprägt waren, versuchten in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts die Freiheit des Subjekts als elementare produktive Kraft zu verstehen, die sich in Auseinandersetzung mit der Welt verwirklicht und zu sich selbst kommt. In Ablehnung einer mechanistisch verstandenen Aufklärung, die die Erziehung des Menschen zur Glückseligkeit als machbar ansah und damit auch den Menschen zum Gegenstand von Manipulation machte, betonte diese Gruppe die Stärkung des einzelnen Menschen und die Prozesse der Wechselwirkung mit der Welt (vgl. Sauter 1989). Wie konnte diese Selbstentwicklung in Auseinandersetzung mit der Welt gedacht werden? Dazu schrieb Humboldt in seiner „Theorie der Bildung“: „[...] hier kommt es nun darauf an, dass er [der Mensch] in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näherbringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (ebd., 237).

Die Konfrontation mit der Welt birgt die Gefahr der Entfremdung von sich selbst. Um dieser Gefahr zu entgehen, soll der Mensch sich die Gegenstände aktiv näher bringen, sie sich einverleiben und ein Assimilieren von Eigenem und Fremdem bewirken. Das soll allerdings nicht allein auf kognitiver Ebene geschehen, sondern in der sowohl rationalen, als auch ästhetischen und sinnlichen Wahrnehmung von Welt. Er schrieb: „In ihm [dem Menschen] sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl, um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr, um durch diese

Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken“ (ebd.).

Humboldt legte Wert auf die Verschiedenartigkeit der Anschauung, durch die auch die Welt in ihrer Vielfalt sich ihm erschließt. Denn auch „die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, dass sie dem Eigensinn unseres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt“ (ebd.). Nur durch eine gewisse Selbständigkeit – so der Gedanke – kann sich Welt dem Ich entgegenstellen und ihm damit neue Anschauungen ermöglichen. Welt steht so einerseits dem Subjekt gegenüber, andererseits soll das Ich sich die Gegenstände ähnlicher machen, also das Fremde in das Eigene integrieren. Humboldt betonte damit größtmögliche Vielfalt, Pluralität und die Verschiedenartigkeit der Situationen, dachte sich diese Vielfalt aber auf der Basis einer zugrundeliegenden Einheit. Im Menschen sei „vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung“ und die verschiedenartige Wahrnehmung der Welt solle die den Menschen „inwohnende Kraft“ stärken². Humboldts Denken kreiste um die Pole Ich und Welt und Vielfalt und Einheit, die er in dialektischer Wechselwirkung bestimmt.

In seinen sprachtheoretischen Untersuchungen wird deutlich, wie Humboldt Sprache als Mittel für Bildung in der Wechselwirkung mit der Welt gefasst hat. In den letzten Jahren ist die Forschung verstärkt dazu übergegangen, den Zusammenhang von Bildungs- und Sprachtheorie bei Humboldt in den Blick zu nehmen (vgl. Flitner, 2002). Hatten die Arbeiten von Spranger (1909), Litt (1955) und Heydorn (1973) diesen Zusammenhang noch vernachlässigt, so rückt er in den Arbeiten Benners (1990) und vor allem Borsches (1981 und 1990) und Trabants (1990), sowie Kollers (1999) in den Vordergrund.

In Humboldts „Brief an Schiller“ von 1800 sind wesentliche Grundzüge der gesamten Sprachauffassung Humboldts enthalten (vgl. Koller 1999, 72). Nach Humboldt behandle Schiller

die Sprache weniger als ein Mittel, einen Gegenstand zu zeigen, sondern eher „als ein Erzeugniß des menschlichen Geists, wodurch er sich das ihm Fremde menschlich aneignet und durch dessen zweckmäßigen Gebrauch er bestimmt werden kann, eine Reihe von Anschauungen und Empfindungen aus sich selbst zu entwickeln“ (Humboldt 1800/1981, 195). Hier ist die Thematik der Selbstentwicklung durch die Aneignung des Fremden wiederum ausgedrückt. Das Fremde könne über die Sprache mit Eigenem vermittelt werden. Innerhalb der bildenden Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt komme der Sprache also eine konstitutive Bedeutung zu.

Humboldt sieht in der Sprache die geistige Tätigkeit, die einerseits das subjektive Verfahren, die individuelle Denktätigkeit ausdrückt, andererseits „die Gegenstände [erzeugt], insofern sie Objecte unseres Denkens sind“ (ebd.). „Die Sprache ist daher [...] das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet“ (ebd., 195-196). Die Sprache eröffnet die Möglichkeit der Welt- und Selbstkonstruktion, sie eröffnet die Möglichkeit, sich auf sich und die sprachlich konstruierte Welt zu beziehen. Sprache produziert also Welt und bringt die Gegenstände allererst hervor, sie bezeichnet sie nicht nur. Sprache steht andererseits dem Menschen als Sprachsystem gegenüber, in dem jeder Teil mit jedem anderen Teil verknüpft ist und ein Ganzes bildet. Wie Humboldt den Widerspruch zwischen Sprache als von Subjekten erzeugt und Sprache als den Menschen als Fremdes gegenüberstehend löst, zeigt das folgende Zitat: „Die Sprache gehört mir an, weil ich sie hervorbringe. Sie gehört mir nicht an, weil ich sie nicht anders hervorbringen kann, als ich thue, und da der Grund hiervon in dem Sprechen und Gesprochenhaben aller Menschenschlechter liegt [...], so ist es die Sprache selbst, von der ich diese Einschränkung erfahre. Allein was mich in ihr beschränkt und bestimmt, ist in sie aus menschlicher, mit mir innerlich zusammenhangender Natur gekommen, und das Fremde in ihr ist daher nur meiner augenblicklichen individuellen, nicht mei-

ner ursprünglichen wahren Natur fremd“ (Humboldt 1827-1829/1996, 226). Diese Vorstellung einer zugrundeliegenden Einheit relativiert Humboldt allerdings mit dem Argument, dass die Menschen eine „Gewalt“ über die Sprache hätten, die darin bestehe, dass der tatsächliche Sprachgebrauch der jeweils lebenden Generation Veränderungen und Modifikationen der Sprache mit sich bringe, die im Laufe der Zeit einen grundlegenden Wandel der Sprache bewirken könnten (vgl. ebd., 227).

Sprache ist eine individuelle Form, die sich im Wechselspiel mit anderen individuellen Formen gebildet hat und ständig wandelt. Sprache ermöglicht Individualität und eröffnet zugleich die Möglichkeit des Verstehens. Sprache ist wesentlich dialogisch. Es geht also um eine Konzeption sprachlicher Verständigung, nach der gerade im Vorgang des Verstehens zugleich eine Individualität erst entsteht. Im Brief an Schiller formuliert Humboldt: „Alle unsre Endlichkeit rührt daher, daß wir uns nicht unmittelbar durch und an uns selbst, sondern nur in einem Entgegensetzen eines andren erkennen können [...]. Des Menschen Wesen aber ist es, sich erkennen in einem Andern; daraus entspringt sein Bedürfniß und seine Liebe“ (Humboldt, 1800/1981, 197). Der Aufbau eines Welt- und Selbstverständnisses ist ein dialogischer Vorgang, in dem im Vorgang der Verständigung zugleich eine unaufhebbare Differenz gesetzt ist. In seinem Beispiel der Verbindung der Geschlechter hebt Humboldt auf die Verschiedenheit, aber auch deren gegenseitige Hingezogenheit ab und schreibt: „Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält. Denn wenn ohne diese Innigkeit der eine den andren nicht genug aufzufassen vermag; so ist die Selbständigkeit nothwendig, um das Aufgefasste gleichsam in das eigene Wesen zu verwandeln“ (Humboldt 1792/1980, 65).

Auch in seinen Sprachuntersuchungen über die Verschiedenheit nationaler Einzelsprachen, die ab 1820 den Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Betätigungen darstellten, verfolgt

Humboldt den Gedanken des Verhältnisses von subjektiver Entwicklung und Verstehen des Fremden. Einerseits bestimmt er die verschiedenen Sprachen als unterschiedliche „Weltansichten“ (vgl. Humboldt 1820/1996, 20), andererseits sieht er die Verbindung des Differenten in einem „Verlangen nach Vervollständigung“. In der Natur des Menschen liege ein Zweifaches, „einmal dass alle menschlichen Kräfte sich nur gesellschaftlich vollkommen entwickeln, dann dass es etwas Gemeinsames in dem ganzen menschlichen Geschlechte gibt, von dem jeder Einzelne, eine, das Verlangen nach Vervollständigung durch die andren in sich tragende Modification besitzt. Beides ist in der Sprache besonders wichtig“ (Humboldt 1827-1829/1996, 200). Das Verlangen nach Verständigung ist das eine, eine wirkliche Verständigung aber sieht Humboldt dennoch als schwierig an: „Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen“ (Humboldt, 1830-1835/1996, 439, vgl. Humboldt, 1827-1829/1996, 228).

Aus diesem Grund kann man mit Borsche behaupten: „Verstehen überhaupt ist Anerkennen der Andersheit des anderen“ (Borsche 1981, 324). Insofern ist das Streben nach einer unterschiedslosen Einheit nicht nur unsinnig, sondern es verfehlt die Grundstruktur gemeinsamer humaner Existenz. „Denn tief innerlich nach jener Einheit und Allheit ringend, möchte der Mensch über die trennenden Schranken seiner Individualität hinaus, muss aber gerade [...] seine Individualität in diesem höheren Ringen erhöhen. Er macht also immer zunehmende Fortschritte in einem in sich unmöglichen Streben. Hier kommt ihm nun in einer wahrhaft wunderbaren Weise die Sprache zu Hülfe, die auch verbindet, indem sie vereinzelt, und in die Hülle des individuellsten Ausdrucks die Möglichkeit allgemeinen Verständnisses einschliesst“ (Humboldt 1827-1829/1996, 160-161). Das Insistieren auf dem Erlernen fremder Sprachen

bei Humboldt zielt darauf, auf dem Weg über das Fremde das Eigene wahrzunehmen und dadurch neue Verstehensmöglichkeiten zu eröffnen. In einer Interpretation dieser Zusammenhänge bestimmt Peukert den Prozess der Bildung als Durchgang durch das Fremde (Peukert 1994, 6). Darin bestehe für Humboldt wesentlich eine humane Kultur.

2.2 Bildungstheoretische Bedeutung für heute

Angesichts des sich immer rascher vollziehenden Transformationsprozesses moderner Gesellschaften in technologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht haben wir es heute mit gesellschaftlichen Verhältnissen zunehmender Pluralisierung von Lebensformen und Orientierungsmustern zu tun. Ulrich Beck hat von fortschreitender Individualisierung und Institutionalisation gesprochen (vgl. Beck 1986), die von den Menschen erhöhte Fähigkeiten zu Mehrperspektivität und zum Umgang mit Kontingenzen (zufällig Nebeneinanderliegendes) und Emergenzen (etwas Neues, Differenzierteres taucht auf) verlangen. Auf diese gesellschaftliche Situation muss sich ein Bildungsverständnis einstellen, das auch heute Geltung beanspruchen möchte. Die heutige bildungstheoretische Diskussion verortet Bildung erkenntnistheoretisch zwischen Moderne und Postmoderne, womit wesentlich die Frage nach einer Positionierung des Subjekts und die Frage nach einheitlichen, allgemein gültigen Denkansätzen gestellt ist.

Moderne Bildungstheorien im Rahmen der kritischen Erziehungswissenschaft verorten Bildung im Rahmen der Dialektik von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlicher Allgemeinheit im Sinne der Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung der Individuen auf der Grundlage einer allgemeinen Vernunft (Scherr 1992). Bildung gilt als Möglichkeit der Emanzipation und als Kritik von Herrschaft (ebd.). Nach Adorno kann Bildung als Reflexion in Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, Heterogenitäten, dem Nichtidentischen,

also dem Nichtbeherrschbaren der inneren und äußeren Natur begriffen werden und fungiere als Reflexionsformat bestimmter Gesellschaftsstrukturen (vgl. Adorno 1959/1998 und 1966/1998). Klafki interpretiert in direktem Bezug auf Humboldts Verknüpfung von Ich und Welt Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit, so dass das Allgemeine nur im Individuellen verwirklicht werden könne. In seinem Allgemeinbildungskonzept bestimmt er Bildung als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und kennzeichnet das Allgemeine an Bildung als Bildung für alle, als allseitige Bildung und als Bildung im Medium des Allgemeinen (vgl. Klafki 1985, 15-54). In diesen Auffassungen über das Allgemeine sind die Bestimmungen Humboldts aufgehoben (im Hegelschen Sinn), der der Idee nach Bildung für alle gemeint hat, die Allseitigkeit durch die Mannigfaltigkeit der Anschauungen bestimmt und die subjektive Entwicklung im Rahmen der allgemeinen Weltbezüge sieht.

Postmoderne Erkenntnistheoretiker wie Lyotard mahnen das Problem von Ausschließungen von Inhalten an, das durch Setzung bestimmter allgemeiner Weltanschauungen und durch Setzung eines vorgängigen Subjekts gegeben ist (vgl. Lyotard 1979/1994 und 1983/1989). Sie sehen Subjekte als durch die gesellschaftlichen Bedingungen und Horizonte situiert an und verzichten auf die Idee eines allgemeinen Weltzusammenhangs zugunsten heterogener Diskurse, die nur noch in einem Widerstreit zu halten seien. Angesichts dieser Vorstellungen gehört Humboldt zu den Vertretern der „großen Erzählung“ des Idealismus, die vom autonomen Subjekt ausgingen. In seiner polaren Verortung von Ich und Welt ist Humboldt damit wesentlich in der Moderne zu verorten. Dennoch beziehen sich auch Bildungstheoretiker wie Hans Christoph Koller, der sich der Postmoderne zuordnet, auf Humboldt (vgl. Koller, 1999). Zum einen hebt er die auffällige Betonung von Heterogenitäten und Pluralitäten bei Humboldt hervor, zum anderen fokussiert er Humboldts Auffassung, nach der jeder Spracherwerb die Aneignung

nung einer neuen Weltsicht bedeute, so dass das Studium der Sprachen als Möglichkeit verschiedenartigster Weltbezüge gelten kann. Darin sei die Idee pluraler Weltbezüge angelegt und der Gedanke, dass die Auseinandersetzung mit Welt immer sprachlich vermittelt sei – ein Gedanke, der nach dem linguistic turn in der Philosophie besondere Bedeutung erhält (vgl. ebd., 51-93).

Winfried Marotzki bestimmt individuelle Bildungsprozesse als Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses der Individuen und plädiert angesichts der Analyse der gesellschaftlichen Situation für die Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen veränderndem, innovativem Denken (vgl. Marotzki 1990). Auch in diesem Zusammenhang sind Ansätze Humboldts aufzugreifen. Indem dieser in der Wechselwirkung von Ich und Welt eine allseitige Betätigung der Kräfte des Verstandes (Rationalität), der Einbildungskraft (Phantasie) und der sinnlichen Anschauung durch möglichst vielseitige Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit der Welt fordert, propagiert er bereits eine Flexibilität des Welt- und Selbstbezuges. Zudem ermöglicht das Kennenlernen anderer Weltsichten und kultureller Sinnhorizonte eine gewisse Relativierung der eigenen Weltsicht und kann damit als Dezentrierung kultureller Muster aufgefasst werden (vgl. Marotzki 1996, 30-32). Die Entfaltung von Differenz bezieht sich bei Humboldt dabei nicht nur auf die Aneignung neuer Weltsichten, sondern auch auf die Begegnung mit anderen in der eigenen Kultur. Schließlich kann die Bestimmung des Bildungsbegriffs durch Peukert in Anlehnung an Humboldt als „Durchgang durch das Fremde“ für aktuelle interkulturelle, aber auch allgemein-didaktische Weiterführungen genutzt werden.

3 Zur aktuellen Relevanz der bildungspolitischen Vorstellungen Humboldts am Beispiel Universität

3.1 Zu den bildungspolitischen Ideen Humboldts

Ich komme nun zum zweiten Hauptteil meiner Ausführungen, den bildungspolitischen Ideen Wilhelm von Humboldts. Damit meine ich im wesentlichen die Umsetzungsvorschläge, die Humboldt im Königsberger und Litauischen Schulplan (Humboldt 1809/1996), sowie zur Einrichtung der Universität in Berlin (Humboldt 1809a/1996 und 1809b/1996 und 1810/1996) vorgelegt hat

Humboldt war vom 10. Februar 1809 bis zum 29. April 1810 „Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht“. In diesen 14 Monaten Amtszeit trug er maßgeblich zur Preußischen Bildungsreform als Teil der Stein-Hardenberg'schen Reformen bei. Die Bildungsreform Humboldts erstreckte sich auf das gesamte Gebiet institutionalisierter Allgemeinbildung, auf den Elementarbereich, auf den Schulunterricht und auf die Universität. Ausgeklammert blieben zunächst alle Formen beruflicher Bildung und berufsbezogener Unterweisung, weil die Berufe der überkommenen Ständegesellschaft berufsständisch organisiert waren. Insofern hätte eine vorbereitende Berufserziehung allenfalls eine Verbesserung der Standeserziehung, nicht aber eine Standesschranken überwindende allgemeine Menschenbildung bewirkt, wie Benner ausführt (vgl. Benner 1990, 176). Humboldt leugnete durchaus nicht die Notwendigkeit auch einer Reform der beruflichen Bildung, die durch die Auflösung der Ökonomie des Ganzen Hauses hervorgerufen war. Er stellte aber die Forderung auf, jeglicher Berufsausbildung müsse eine allgemeine Menschenbildung vorangehen, die die Menschen nicht auf einen bürgerlichen Stand hin ausrichten, sondern sie zur Teilnahme an einer allgemeinen bürgerlichen Öffentlichkeit befähigen sollte. Damit lehnte er ab, die Heranwachsenden geburtsständisch oder nach den

Erfordernissen des Marktes für vorgegebene Abnehmererwartungen zu qualifizieren.

Ich möchte im folgenden aus Zeitgründen nur auf die Ideen zur Einrichtung der Berliner Universität eingehen, die vor allem in der Abhandlung „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von 1810 enthalten sind. Wilhelm von Humboldt beginnt seine Schrift mit der Funktionsbestimmung der Universität: „Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten [...]. Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen [...]. Da diese Anstalten ihren Zweck indes nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien. Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1810/1996, 255-256).

Im Zentrum der Universitäten steht für Humboldt die Wissenschaft als Gegenstand der Bearbeitung durch die Menschen, die durch diese Bearbeitung ihre subjektive Bildung entwickeln sollen. „*Bildung durch Wissenschaft*“ ist als Prinzip daraus abgeleitet worden. Humboldt nennt an dieser Stelle die Prinzipien

„Einsamkeit und Freiheit“, die näher erläutert werden müssen. Er meinte damit nicht wirkliche Einsamkeit, wie an den im Zitat folgenden Ausführungen deutlich wird. Indem der einzelne seine Individualität einbringt und sich mit anderen auseinandersetzt, sie begeistert und von den anderen ebenso ermutigt wird, kann eine gegenseitige Motivation in der Bearbeitung der Wissenschaft und eine wechselseitige Entfaltung der eigenen Kräfte erreicht werden. Dieses sich gegenseitig Beleben und sich Entfalten, diesen Synergie-Effekt muss die Organisation der wissenschaftlichen Anstalt möglichst „ungezwungen und absichtslos“, also ohne Einwirkungen und Bedingungen bereitstellen.

Was aber ist mit Einsamkeit und Freiheit gemeint? Benner gibt eine Erklärung: „Unter der Einsamkeit wissenschaftlichen Arbeitens verstand Humboldt, daß die Eigenart wissenschaftlichen Denkens dort verfehlt wird, wo dieses sich auf das bloße Tradieren wissenschaftlicher Lehrmeinungen beschränkt, sei es, daß die Professoren, wie an der alten Universität, lediglich die Lehren ihrer Vorgänger wiederholen, sei es, daß sie von ihren Studenten nur die Reproduktion der von ihnen in der Lehre vorgegebenen Antworten erwarten. In beiden Fällen machen die Dozenten von der Freiheit zur Forschung und Lehre keinen wirklichen Gebrauch. Die von Humboldt geforderte Einsamkeit verdankt sich der Einsicht in die stets von neuem notwendig werdende Anstrengung, die komplexer werdende Wirklichkeit zu begreifen. Dies [...] verlangt geradezu nach der Entwicklung einer Forschergemeinschaft, in der die einzelnen auf subjektive Originalität Anspruch erheben und durch neue Erkenntnisse die Wissenschaftsentwicklung weiter vorantreiben“ (Benner 1990, 208). Einsamkeit und Freiheit meint also Originalität und Unabhängigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit gemeinsam mit anderen.

Humboldt kommt im folgenden auf die weitere Bestimmung von Wissenschaft und den Umgang mit ihr zu sprechen: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaften immer als ein noch nicht

ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da [...] Dies vorausgeschickt, sieht man leicht, dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Alles darauf beruht, das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen. Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren [...]. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (Humboldt, 1810/1996 256 und 257-258).

Wissenschaft – so sagt Humboldt – heißt Suchen, nicht Sammeln. Im gemeinsamen Prozess des Forschens verändert sich das Verhältnis von Studierenden und Dozenten, sie nähern sich an in ihrem gemeinsamen Wirken für die Wissenschaft. Forschendes Lehren und lehrendes Forschen oder zusammengefasst die „*Einheit von Forschung und Lehre*“ sei das Prinzip, dass an der Universität die Beschäftigung mit Wissenschaft ausmachen solle. Humboldt appelliert an die Anstrengung des Begriffs, er meint, der Stoff müsse ins Innere gepflanzt werden, sonst bleibe alles oberflächlich oder Schein. Die Organisation der Universität müsse also die Struktur für die „*Bildung durch Wissenschaft*“ bereitstellen. Forschung, Reflexion, subjektive Beteiligung, Verknüpfung, begriffliche Arbeit, Theoriebildung und zugleich die Infragestellung von Ergebnissen durch den Zweifel gehörten zum Wissenschaftsprozess dazu.

Dieses Konzept von Wissenschaft beschreibt Schiller in seiner Jenenser Antrittsvorlesung, indem er auf den Unterschied zwischen dem „philosophischen Kopf oder Geist“ und dem „Brotstudenten“ abhebt: „Wo der Brotgelehrte trennt, vereinigt der philosophische Geist. [...] Alle seine Bestrebungen sind auf Vollendung seines Wissens gerichtet; seine edle Ungeduld kann nicht ruhen, bis alle seine Begriffe zu einem harmonischen Ganzen sich geordnet haben [...]. Neue Entdeckungen im Kreise seiner Tätigkeit, die den Brotgelehrten niederschlagen, entzücken den philosophischen Geist. [...] Durch immer neue und immer schönere Gedankenformen schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortrefflichkeit fort, wenn der Brotgelehrte in ewigem Geistesstillstand das unfruchtbare Einerlei seiner Schulbegriffe hütet“ (Schiller 1789; 1976, 278-279).

Allerdings war Humboldt nicht so vermessen, in allen Studierenden „philosophische Köpfe“ zu vermuten. In seiner Abhandlung schreibt er: „Da jede Einseitigkeit aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein muß, so werden natürlich auch viele in denselben tätig sein können, denen dies Streben fremd, einige, denen es zuwider ist; in voller und reiner Kraft kann es überhaupt nur in wenigen sein [...], was aber schlechterdings immer herrschend sein muß, ist Achtung für dasselbe bei denen, die es ahnen, und Scheu bei denen, die es zerstören möchten“ (Humboldt 1810/1996, 258-259). Humboldt vertraute also auf die Produktivität eines Systems, das vor allem keine Einseitigkeit kennt, sondern eine größtmögliche Mannigfaltigkeit ohne äußere Beschränkungen bereitstellt. Er meinte damit u.a. auch die Wahl der Hochschullehrer, die durch unterschiedliche Ansätze und Methoden die nötige Vielfalt präsentieren sollten. Hier scheint das Prinzip der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung von Ich und Welt“ erneut auf.

Humboldt hat sich zudem zur Rolle des Staates in Hinsicht auf Universitäten geäußert. Der Staat solle sich nicht einmischen, sondern lediglich die Organisationsprinzipien bereitstellen, die den wissenschaftlichen Austausch lebendig erhalten und keine

Vermischung zwischen Schule und Universität zulassen. Diese Ideen, die er ausführlich bereits in seiner Abhandlung „Über die Gränzen der Wirksamkeit des Staates“ dargelegt hat, zeigen Humboldt wiederum als einen, der auf die Kräfte der Einzelnen und die Wirksamkeit des Austausches baut. „Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln [...]. Er muss im Ganzen [...] von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen“ (ebd, 256-257 und 260). Diese Bestimmungen Humboldts sind insbesondere zeithistorisch zu interpretieren, denn das Verhältnis von Staat und Hochschule ist seit dem 18. Jahrhundert ein völlig anderes. Bestand die Autonomie der Hochschulen bis ins 18. Jahrhundert in ihrer ökonomischen Autarkie, so werden heute die Universitäten aus den Staatshaushalten alimentiert. Das Prinzip der „*Freiheit von Forschung und Lehre*“ ist aus diesen Bestimmungen erwachsen, wobei das Privileg der Lehrfreiheit im wesentlichen in der von Sanktionen freigestellten *Bewertung* der Lehre besteht und natürlich nicht darin, dass sich Professorinnen und Professoren an keine Vorgaben zu halten hätten.

Humboldts Grundidee bestand also darin, eine Organisation zu ermöglichen, die Lehrende und Lernende in gemeinsamer Suche nach wissenschaftlichen Erkenntnissen in möglichster Freiheit und durch gegenseitige Bereicherung intensiv arbeiten ließ. Ohne störende Einengung und Vorgaben sollten sie wissenschaftliche Erkenntnisse erstreben und dabei ihre eigene Bildung entfalten. Humboldt wollte eine Bildungsanstalt gründen, wie er sagt, „im Dienste der „moralischen Cultur der Nation“, im Dienste von „Charakter und Handeln“ ihrer Absolventen [...] und im Dienste der Weiterentwicklung der Wissenschaft(en) selber, die nicht mehr an bloßem Lehrbuchwissen orientiert war, sondern auf den originellen „philosophischen Kopf“ setzte. Damit hatte er aber *nicht* eine praktische Berufsausbildung im Sinn, sondern die Beförderung der „Cultur der Nation“

durch „Sittlichkeit“ im Sinne von Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein (vgl. Herrmann 1999, 23).

3.2 Bildungspolitische Bedeutung für heute

Soweit die Bildungsideen Humboldts zur Umsetzung an Universitäten. Welche aktuelle Relevanz können diese Ideen für die heutige Hochschulreform-Diskussion beanspruchen? Selbstverständlich unterscheidet sich die heutige Situation an Universitäten in Deutschland grundsätzlich von der Situation zu Humboldts Zeiten. Gab es damals in ganz Preußen ca. 5000 Studenten, so haben wir es seit der Öffnung der Hochschulen in den 1970er Jahren mit Massenuniversitäten zu tun (vgl. Glotz 1996, 65). In der Bundesrepublik gibt es heute ca. 1,8 Millionen Studierende auf 1 Millionen Studienplätzen (vgl. Daxner 1996, 16 und 36). In Deutschland wird die Finanzierung der Hochschulen weitgehend von der öffentlichen Hand bestritten. Erst jüngst hat die Bundesregierung sich erneut gegen die Einführung von Studiengebühren ausgesprochen. Andererseits wurde im gerade verabschiedeten Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) das Modell der Stiftungshochschulen etabliert. Und gleichzeitig entstehen bundesweit zunehmend Privatuniversitäten, die auf eine Elite-Ausbildung setzen, die sie sich durch hohe Semesterbeiträge finanzieren lassen.

Die Universitäten sind zu Stätten der Berufsausbildung geworden. Die Frage, wie spezialisiert oder wie universell eine universitäre Berufsausbildung sein soll, ist eine Frage, die seit zwei Jahrzehnten diskutiert wird. In jüngster Zeit wird dabei vonseiten der beruflichen Abnehmer der Ruf nach einem „generalisierten Spezialisten“ laut (vgl. Schlaffke/Konegen-Grenier 1998). Teilweise werden in einigen Pilotprojekten allgemeine Studienphasen – etwa ein Studium fundamentale – angeboten, beispielsweise an der Hochschule St. Gallen, die damit Studierenden bestimmte Schlüsselqualifikationen zukommen lassen will. In der Diskussion sind zudem Bachelor- und Masterstu-

diengänge, die grundsätzlich die Verkürzung der Studienzeiten und eine Straffung der Inhalte vorsehen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Prinzipien Humboldts als zu teuer und angesichts der Masse der Studierenden als nicht mehr durchführbar. Heißt das, dass sie ihre Berechtigung gänzlich verloren haben? Ich denke nicht. Zwar kann man die heutige Universitätsstruktur nicht von Humboldt ableiten, aber seine Maßstäbe sind auch nicht gegenstandslos geworden. Jürgen Mittelstraß spricht neben einem Modernisierungsbedarf von einem gewissen „Unzeitgemäßheitsbedarf“ an Universitäten, der die Modernisierung vor sich selbst in Schutz nimmt (vgl. Mittelstraß 1994). Er möchte wesentliche Prinzipien der Idee der Universität – die entweder die Humboldtsche sei oder die Universität habe keine Idee – auf die heutigen Verhältnisse übertragen: institutionelle Einheit von Forschung und Lehre, Universalität, Transdisziplinarität, Identität in Pluralität und Qualität (vgl. Mittelstraß 1998).

Das Prinzip „Einheit von Forschung und Lehre“ halte ich nach wie vor für sehr fruchtbar. Sowohl die Konzipierung von Lehrveranstaltungen aus Forschungsprojekten heraus, die gleichzeitig die Gewähr dafür bieten, die aktuellsten Debatten und Ergebnisse zu diesem Thema einfließen zu lassen, als auch Phasen forschenden Lernens durch die Studierenden zu planen und durchzuführen, ermöglicht eine hohe Motivation, einen hohen Grad an Selbsttätigkeit und Engagement im gemeinsamen Lernen. Die Gewinnung neuer Erkenntnisse durch forschendes Lernen ermöglicht eine höhere Intensität als es der Fall ist beim bloßen Rezipieren von Vorlesungen oder durch die schlichte Reproduktion von Inhalten aus Texten. Natürlich lautet das Gegenargument, das Prinzip forschenden Lernens erfordere zu viele Ressourcen wie Zeit und wissenschaftliches Personal. Um dem zu begegnen, könnte man Angebote in diesem Bereich nicht als flächendeckendes Studienangebot, sondern beispielsweise als eine Pflichtveranstaltung während des Studiums kon-

zipieren. Die Studierenden würden damit zumindest mit dieser Art von Lernen konfrontiert werden.

Wenn man von Selbsttätigkeit und Engagement spricht, sind damit Haltungen angesprochen, die auf das Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“ verweisen. Natürlich höre ich auch hier vor allem Gegenargumente: Universitäten hätten nicht mehr die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung, schon allein, weil das Studium für viele Studierende heute nicht mehr der Lebensmittelpunkt sei. Eine Berufsausbildung erfordere in erster Linie beruflich verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten, und es sei kein Geld und auch kein Zeitbudget mehr vorhanden, in den öffentlich alimentierten Universitäten den Luxus der „Bildung“ zu erwarten. Die Frage ist: Stimmt das so?

Wenn Humboldt vom Verknüpfen von „objektiver Wissenschaft“ mit „subjectiver Bildung“ spricht und davon ausgeht, dass nur „die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann“, den Charakter umbildet, wobei es nicht „um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ sei, dann verweist das auf Bildungsprinzipien, nach denen sich Studierende auf die Gegenstände einlassen, sie durcharbeiten und die eigene Weltsicht und Selbstsicht durch die Auseinandersetzung mit den Gegenständen verändern (vgl. Benner 1997). Ich plädiere dafür, auf diese Bildung an der Universität nicht zu verzichten zugunsten eines bloßen Auswendiglernens, eines Abschreibens von fertigen Ergebnissen, eines konsumorientierten Umgehens mit Wissensbestandteilen. Ich habe Zweifel an der Qualität eines Studiums, das allein auf das Prinzip „Geschwindigkeit“ setzt, einen Begriff, den Wissenschaftsminister Oppermann zum Leitprinzip der neuen Studienorganisation erkoren hat³. Wenn die Rahmenbedingungen zu stark auf Geschwindigkeit angelegt sind, auf die bloße Verkürzung der Studienzeiten ohne intensive Diskussion des Curriculums, dann leistet man der Haltung Vorschub, letztlich Diplomarbeiten aus dem Internet zu kopieren⁴. Dagegen sollte die Universität nach wie vor ein Ort „kritischer und eman-

zipatorischer Persönlichkeitsbildung“ sein, wie auch Michael Daxner (1998, 15) fordert.

Dabei geht es mir nicht um besonders lange Studienzeiten, sondern um die Qualitätsstandards, die mit den Prinzipien Originalität und Unabhängigkeit, oder wie Humboldt sagt „Einsamkeit und Freiheit“ angesprochen sind. Innovative Ideen, ungewöhnliche Fragestellungen, sowie die gedankliche Infragestellung und Weiterentwicklung von Inhalten sind gemeint. Humboldt verfiht die Weiterentwicklung von Wissenschaft durch die Bereitstellung eines gewissen Freiraums, der möglichst auf einengende Bedingungen und Einflussnahmen verzichtet. Diese Idee von Originalität und Unabhängigkeit ist nicht kompatibel mit Geschwindigkeit, wohl aber mit Effektivität. Im Grunde leuchtet hier der Standard der Exzellenz hervor, der nach Humboldt in einer freien Wechselwirkung von gegenseitiger Bestärkung und Synergie gedeihen kann. In der Tat: Qualität in diesem Sinn kostet mehr Geld als das bloße Durchbringen von möglichst viele Studierenden. Aber ich würde eher zu anderen Organisationsformen und Finanzierungsmitteln greifen als zur flächendeckenden Verschulung von Universitäten. Beispiel: Praxisnahe Ausbildungen an die Fachhochschulen, Eigenfinanzierung von bestimmten Ausbildungsmodulen in Ausweitung von Stipendienmöglichkeiten für Bedürftige.

Die Bereitstellung eines Freiraums ohne einengende Bedingungen und Einflussnahmen könnte missverstanden werden. In der Vergangenheit wurde die „Freiheit von Forschung und Lehre“ vielfach mit der Willkür von Studieninhalten und einer Undurchschaubarkeit der Studienstruktur verwechselt. Voraussetzung für ein qualitativvolles, effektives Studium ist aber die intensive Diskussion des Curriculums und seine verständliche Vermittlung. Dass der Staat verlässliche Studien- und Arbeitsbedingungen bereitstellen sollte, halte ich für eine Grundvoraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens, ebenso wie die Entscheidung über Inhalte und Methoden bei den Hochschulen selbst

liegen sollte und nicht vorschnell von den beruflichen Abnehmern bestimmt werden darf.

Humboldt hat Prinzipien von Bildung und der Idee der Universität vor ca. 200 Jahren vorgeschlagen. Diese Ideen können nicht umstandslos auf heutige Verhältnisse übertragen werden, aber sie geben nach wie vor Anregungen, z.B. den Bildungsbegriff theoretisch zu bestimmen und Qualitätsstandards der Universität zu überprüfen.

Anmerkungen

- 1 Das Fragment wurde erst 1903 im ersten Band der Akademieausgabe der Gesammelten Schriften Humboldts von Leitzmann herausgegeben und betitelt.
- 2 Zum Kraftbegriff bei Humboldt vgl. Menze 1975, 15-16, der den Humboldtschen Kraftbegriff auf die Leibniz-Wolffische Individualitäts-Metaphysik zurückgeführt, nach der jeder Monade eine ursprüngliche Grundkraft eigen ist. Diese Kraft zeigt sich in einer Selbsttätigkeit, die Vollkommenheit anstrebt und die in einer ihr individuellen Weise das gesamte Universum spiegelt. Dietrich Benner widerspricht dieser Rückführung auf Leibniz nicht grundsätzlich, favorisiert aber eine andere Interpretation des Kraftbegriffes Humboldts, die ihn als Begriff neuerzeitlicher Bildsamkeit ausweist. Nach Benner verweise der Kraftbegriff Humboldts wie Herbarts Begriff der Bildsamkeit und Rousseaus Begriff der „Natur in uns“ auf eine energetische Struktur menschlicher Bildung, aber auch darauf, dass zwischen der Identität, die jeder für sich erreichen könne und der Mannigfaltigkeit interaktiver Situationen ein Spannungsverhältnis bestehe. Weil jeder einzelne eine Mannigfaltigkeit an Situationen nicht erreichen könne, sondern sie nur in Verbindung mit anderen erziele, handele es sich bei einem individuellen Bildungsprozess um eine prinzipiell unabschließbare Aufgabe, da fortschreitende Bildung bedeute, in Auseinandersetzung mit anderen stets von neuem an der eigenen Bestimmung zu arbeiten (vgl. Benner 1990, 48-52).
- 3 So in einer Rede zur Novellierung des NHG im Februar 2001 in Oldenburg.
- 4 Vgl. den Brief des Dekans des FB 1 in dieser Sache an alle Kolleginnen und Kollegen vom 24. April 2002.

Literatur

- ADAM, Konrad (1995): Kapitulation. Berufsschule statt Hochschule. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.08.1995
- ADORNO, Theodor W. (1959/1998): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 8, 1998. Darmstadt
- ADORNO, Theodor W. (1966/1998): Negative Dialektik. In: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 6, 1998. Darmstadt
- ASH, Mitchell G. (1999) (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, Köln und Weimar
- BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- BENNER, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München
- BENNER, Dietrich (1995): Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim und München
- BENNER, Dietrich (1997): Bildung, Wissenschaft und Universitätsunterricht. In: Wicke, Erhard/Neuser, Wolfgang/Schmied-Kowarzik, Wolfdieterich (Hg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim, S. 131-150
- BERGLAR, Peter (1979): Wilhelm von Humboldt in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg
- BORSCHKE, Tilman (1981): Sprachansichten. Der Begriff der menschlichen Rede in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. Stuttgart
- BORSCHKE, Tilman (1990): Wilhelm von Humboldt. München
- DAXNER, MICHAEL (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg

- DAXNER, Michael (1998): Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 15/98, Bonn, S. 12-19
- FLITNER, Andreas (2002): Wilhelm von Humboldt – Neuere Forschung und interpretierende Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 2, März/April 2002, S. 287-297
- GLOTZ, Peter (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart
- HERRMANN, Ulrich (1999): Bildung durch Wissenschaft? Mythos „Humboldt“. Reden und Aufsätze der Universität Ulm, H. 1. Ulm
- HEYDORN, Heinz-Joachim (1973): Abstand und Nähe. Wilhelm von Humboldt. In: Heydorn, Heinz-Joachim: Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Frankfurt am Main, S. 247-266
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Werke in fünf Bänden, Band I, S. 56-233
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1794/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke in fünf Bänden, Band I, S. 234-240
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1820/1996): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Werke in fünf Bänden, Band III, S. 1-25
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1827-1829/1996): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. In: Werke in fünf Bänden, Band III, S. 144-367
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1830-1835/1996): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts In: Werke in fünf Bänden, Band III, S. 368-756
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1809/1996): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Mai 1809). In: Werke in fünf Bänden, Band IV, S. 29-37

- HUMBOLDT, Wilhelm von (1809A/1996): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Juli 1809). In: Werke in fünf Bänden, Band IV, S. 113-120
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1809B/1996): Der Königsberger und der Litauische Schulplan (September 1809). In: Werke in fünf Bänden, Band IV, S. 168-195
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1810/1996): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Werke in fünf Bänden, Band IV, S. 255-266
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1800/1981): Brief an Schiller über Sprache und Dichtung (September 1800). In: Werke in fünf Bänden, Band V, S. 195-200
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1816/1981): Bruchstück einer Selbstbiographie. In: Werke in fünf Bänden, Band V, S. 1-10
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1828/1981): Lebenslauf 1767-1828. In: Werke in fünf Bänden, Band V, S. 11-16
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1980/1981/1986/1996): Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt
- KLAFKI, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage. Weinheim und Basel
- KOLLER, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. München
- LITT, Theodor (1955): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn
- LYOTARD, Jean-François (1979/1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz und Wien
- LYOTARD, Jean-François (1983/1989a): Der Widerstreit. München
- MAROTZKI, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim
- MAROTZKI, Winfried (1996): Lernen, Erziehung und Bildung. In: Marotzki, Winfried/Meyer, Meinert A./Wenzel, Hartmut

- (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim, S. 15-37
- MENZE, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover
- MENZE, Clemens (1997): Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität. In: Wicke, Erhard/Neuser, Wolfgang/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim, S. 111-129
- MEYER, Meinert A. (2000): Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven. Berlin
- MITTELSTRAß, Jürgen (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main
- MITTELSTRAß, Jürgen (1998): Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 15/98, Bonn, S. 3-11
- PEUKERT, Helmut (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster, New York, S. 1-14
- SAUTER, Christina M. (1989): Wilhelm von Humboldt und die deutsche Aufklärung. Berlin
- SCHERR, Albert (1992): Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie. In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim, S. 101-151
- SCHILLER, Friedrich von (1789/1976): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? In: Schillers Werke in fünf Bänden, Band III. Berlin und Weimar, S. 273-295 und 305-306
- SCHLAFFKE, Winfried/KONEGEN-GRENIER, Christiane (1998): Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitge-

schichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 15/98, Bonn, S. 31-38

SPRANGER, Eduard (1909): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin

TENORTH, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung. Darmstadt

TRABANT, Jürgen (1990): Traditionen Humboldts. Frankfurt am Main

*Die Autorin***HEIDE VON FELDEN (1955)**

Privatdozentin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachbereich 1 Pädagogik.

Dr. phil., Dipl.-Päd., 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien.

Studium der Germanistik, Sozialwissenschaft und Pädagogik. Dissertation zur Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen im deutschen Sprachraum um 1800.

Von April 1996 bis Juli 1997 wiss. Mitarbeiterin an der Universität Dortmund, Fach Soziologie, Frauenstudien.

Im Juni 2002 Abschluss des Habilitationsverfahrens mit der *venia legendi* für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik. Titel der Habilitationsschrift: „Bildung als gendered concept. Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne: Theoretische und empirische Zusammenhänge“.

Arbeitsschwerpunkte: empirisch-qualitative und historische Bildungsforschung, Biographieforschung, Genderforschung, wissenschaftliche Weiterbildung, Schulpädagogik.

Veröffentlichungen u.a. zur Biographieforschung, zu Forschungsmethoden (qualitativ-empirisch und historisch-hermeneutisch), zur Geschichte der Bildung, zur Rousseau-Rezeption, zur Frauen- und Geschlechterforschung, zu Frauen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, zur Hochschuldidaktik, zur Weiterbildung.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 118 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261 Auskunft.

Nr. 119 Tippelt, Rudolf: Bildung und soziale Milieus. Ergebnisse differentieller Bildungsforschung. – 1999. – 59 S.
ISBN 3-8142-1119-7 € 3,10

Nr. 120 Lüthje, Jürgen / Günther-Arndt, Hilke / Krüger, Rainer: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. – 2000. – 65 S.
ISBN 3-8142-1120-0 € 3,10

Nr. 121 Friedrichs, Jürgen / Nave-Herz, Rosemarie: Familiensoziologie. Zwanzig Jahre Forschungsgruppe Familiensoziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. – 1999. – 51 S.
ISBN 3-8142-1121-9 € 3,10

Nr. 122 Hinz, Renate: War Kaspar Hausers Bildungsgang zum Scheitern verurteilt? Zur Relevanz eines erfahrungsorientierten schulischen Lernens. – 1999. – 29 S.
ISBN 3-8142-1122-7 € 3,10

Nr. 123 von Felden, Heide: Bildung und Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext der Bildungsforschung. – 1999. – 55 S.
ISBN 3-8142-1123-5 € 3,10

Nr. 125 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Brauchen Familien Leitbilder? – 2000. – 55 S.
ISBN 3-8142-1125-1 € 3,10

Nr. 126 Alles hat seine Zeit. In memoriam Rüdiger Meyenberg. Texte im Abschiedsgottesdienst am 25. August 2000. – 2000. – 25 S.
ISBN 3-8142-1126-X € 3,10

Nr. 127 Michael Daxner: Erziehung im Kosovo. – 2000 – 21. S.
ISBN 3-8142-1127-8 € 3,10

Nr. 128 Schily, Konrad: Regionalisierung und Globalisierung als Herausforderung für die Universitäten der Zukunft. – 2000 – 24 S.

ISBN 3-8142-1128-6

€ 3,10

Nr. 129 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? – 2001. – 67 S.

ISBN 3-8142-1129-4

€ 3,10

Nr. 130 Hanft, Anke / Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. – 2001. – 74 S.

iSBN 3-8142-1130-8

€ 3,10

Nr. 131 Koerrenz, Ralf: Die Grundlegung der Sozialpädagogik im Alten Israel. – 2001. – 49 S.

ISBN 3-8142-1131-6

€ 3,10

Nr. 132 Schulze, Theodor: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. – 2001. – 41. S.

ISBN 3-8142-1132-4

€ 3,10

Nr. 133 Bogusławski, A. / Grübel, R. / Grubitzsch, S. / Hentschel, G.: Reflexionen über die Definierbarkeit des Wissens. Beiträge zur Ehrenpromotion von Andrzej Bogusławski. – 2001. – 47 S.

ISBN 3-8142-1133-2

€ 3,10

Nr. 134 Braun, Christina von: Säkularisierung und Sexualwissenschaft. – 2002. – 37 S.

ISBN 3-8142-1134-0

€ 3,10

Nr. 135 Schneewind. Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch, Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. – 70 S.

ISBN 3-8142-1135-9

€ 3,10

Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.

ISBN 3-8142-1136-7

€ 3,10

Nr. 137 Schulz, Reinhard: Bildung! Nein Danke? Zur Gschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas. – 2002. – 35 S.

ISBN 3-8142-1137-5

€ 3,10