

# Humboldt Revisited. Ziele akademischer Bildung in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts

Wilhelm Krull

## **Zusammenfassung**

Auch in der digitalisierten Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts hält die Debatte darüber an, welche Aufgaben und Ziele mit einem Universitätsstudium verfolgt werden sollen. Während die einen vor allem in der funktional adäquaten Ausbildung von Spezialisten und des Führungsnachwuchses für Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft die Hauptaufgabe öffentlich finanzierter Hochschulen sehen, plädieren die anderen nach wie vor für eine breit angelegte, forschungsbasierte Konzeption universitärer Bildung. In historischer Perspektive reflektiert dieser Beitrag die Pfadabhängigkeiten ebenso wie die Gestaltungschancen des deutschen Universitätssystems.

## **Abstract**

In the digitalized knowledge-based society of the 21st Century the debate is continuing about the tasks and objectives of university education. Whilst some consider a functionally adequate education of specialists and future leaders for academia, the corporate sector and society at large as the most important remit of publicly financed universities, others are still arguing in favour of a comprehensive, research based concept of scholarly formation. Put in historical perspective, the manifold path-dependencies as well as strategic opportunities of the German university system are being discussed.

Das Thema „Bildung“ ist derzeit in Deutschland nahezu omnipräsent. Ob Kindergarten, Schule oder Hochschule – allenthalben wird darüber reflektiert und diskutiert, was und wie auf welcher Stufe unseres Bildungssystems gelehrt, gelernt und gestaltet werden sollte, um der hohen Veränderungsdynamik der digitalen Wissensgesellschaft gewachsen zu sein. Dabei rückt die Frage nach den jeweils zu erreichenden Bildungszielen wieder in den Mittelpunkt der Debatten.

In der Wochenzeitung „Die Zeit“ wurde beispielsweise Ende Januar 2015 darüber gestritten, inwieweit eine durch kulturhistorisches Fachwissen geprägte Form der Allgemeinbildung noch zeitgemäß erscheint. Während Ulrich Greiner dafür plädierte, dass die ästhetische Erziehung „zentraler Gegenstand schulischer Bildung“ bleiben sollte und deshalb die „scheinbar unnützen Schulfächer“<sup>1</sup> zu erhalten seien, widersprach ihm der in Harvard lehrende Dozent Yascha Mounk ganz entschieden. Mounk kritisierte nicht nur die nach wie vor dominan-

---

<sup>1</sup> Ulrich Greiner: Schönheit muss man lernen. In: Die Zeit. Nr. 4 (2015). S. 75.

te Orientierung am herkömmlichen Kanon klassischer Schulbildung und sah darin zugleich einen wesentlichen Grund für die im internationalen Vergleich geringere Chancengerechtigkeit des deutschen Bildungssystems, sondern monierte vor allem die Fokussierung auf „sinnentleertes Faktensammeln“ anstatt „die Fantasie und analytisches Denken“<sup>2</sup> der Schüler und Studierenden zu beflügeln.

Besonders hart ging Yascha Mounk mit den Anforderungen deutscher Universitäten ins Gericht: „Hausarbeiten an der Universität sind oft nur eine reine Literaturschau. Studenten sollen das vor ihrer Zeit erzeugte Wissen bestaunen, zusammenfassen und – wenn es hochkommt – geschickt arrangieren. Das wirkt sich auch auf die Recherchekultur aus. In Germanistik, Geschichte oder Soziologie fehlt vielen publizierten Artikeln ein erkennbares Argument, von Struktur und klarer Sprache ganz zu schweigen. Um an der Universität Karriere zu machen, braucht man keine originellen Einsichten. Es reicht, ‚Experte‘ zu sein.“<sup>3</sup>

Die damit aufgeworfene Frage nach den Aufgaben und Zielen akademischer Bildung hat bereits seit geraumer Zeit, nicht zuletzt im Zuge des Bologna-Prozesses, wieder an Fahrt aufgenommen. Als der seinerzeitige „Zukunftsminister“ Jürgen Rüttgers 1997 bei der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz in Siegen verkündete: „Humboldts Universität ist tot“ ging ein Aufschrei durch die Republik. Als eben jener Minister 2009 wieder vor die Hochschulrektorenkonferenz trat – dieses Mal in seiner Funktion als Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen – präziserte er: „*Auch wenn die Universität Humboldts von früher tot ist: Lebendig ist und bleibt das Humboldtsche Bildungsideal.*“<sup>4</sup> Doch auch diese Position von Jürgen Rüttgers ist keineswegs unumstritten. Folgt man dem Soziologen Uwe Schimank, so ist Wilhelm von Humboldt in der heutigen Hochschuldebatte der falsche Mann am falschen Ort. In seinem ebenfalls 2009 in der FAZ erschienenen Beitrag schildert Schimank den Streit um die Hochschulreform als eine Art Klassenkampf zwischen bourgeoisem Humboldtianern und proletarischen Bolognesern. Er kommt zu dem Schluss: „*Das Alte und das Neue prallen aufeinander, aber beide taugen nichts.*“<sup>5</sup>

Doch worauf berufen sich die Humboldtianer, welche Bastion verteidigen die „letzten Krieger Humboldts“<sup>6</sup>? Ein Blick zurück kann vielleicht zur Entmystifizierung des komplexen Humboldtgeflechts beitragen. Denn wer die Zukunft auf verantwortungsvolle Weise gestalten will, der muss zuallererst die Vergangenheit verstehen.

## 1 Mythos Humboldt

Klagen über eine Unterfinanzierung der Hochschulen, über überfüllte Hörsäle und Seminare, über die unsichere Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses, über die Kluft zwischen Professoren und Studierenden, die Überlastung der Lehrenden einerseits und die dem Bildungs- und Ausbildungsauftrag der Hochschulen nicht genügende Lehre andererseits sind keineswegs eine Erscheinung der letzten 30 Jahre, sondern lassen sich schon für die Zeit um 1900 belegen.<sup>7</sup>

Die deutsche Forschungsuniversität genoss damals weltweit einen hervorragenden Ruf und befand sich zugleich bereits im vielfach als schwierig empfundenen, von manch anderen,

<sup>2</sup> Yascha Mounk: Allgemeinbildung ist überschätzt. In: Die Zeit. Nr. 5 (2015). S. 63.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Vgl. Rede von Ministerpräsident Dr. Jürgen Rüttgers anlässlich der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz an der RWTH Aachen, 20. April 2009.

<sup>5</sup> Uwe Schimank: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: FAZ, 15.04.2009, S. N5.

<sup>6</sup> Uwe Schimank zitiert diese polemische Charakterisierung des Deutschen Hochschulverbands. Vgl. ebd.

<sup>7</sup> Vgl. Paletschek, Universitätsreformen, S. 15.

wie etwa Adolph von Harnack, aber auch als Chance begriffenen Übergang zu einer neuen Ortsbestimmung im ‚Großbetrieb der Wissenschaft‘.

Parallel zu dieser Entwicklung entstand der deutsche Hochschuldebatten bis heute prägende „Mythos Humboldt“. Erst Ende des 19. Jahrhunderts war Humboldts berühmte, in den letzten 100 Jahren so häufig zitierte Denkschrift „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von seinem Biographen Bruno Gebhardt im Archiv entdeckt und erstmals 1903 vollständig publiziert worden. Im 19. Jahrhundert war also diese Schrift, die als Zentralstück der Humboldtschen Universitätsidee gilt, ganz und gar unbekannt.<sup>8</sup>

Dass sie in den folgenden Jahren und Jahrzehnten eine so große Bedeutung gewann und vielfältige Wirkung entfaltete, erklärt sich aus mehreren Gründen: Zum einen schien diese Schrift das Universitäts- und Wissenschaftsverständnis der Zeit um 1900 zu beschreiben und zugleich zu legitimieren, zum anderen begünstigte eine preußenzentrierte Geschichtsbetrachtung die Vorstellung, dass mit der im Zuge der preußischen Reformen gegründeten Berliner Universität zugleich die moderne deutsche Universität begründet worden sei. 1909/10 beging die renommierte Berliner Universität feierlich ihr 100-jähriges Jubiläum. Ihre Erfolgsgeschichte wurde in Festreden und -schriften in erster Linie auf ihren Gründer Wilhelm von Humboldt und die als überzeitlich propagierte neuhumanistische Universitätsidee zurückgeführt.<sup>9</sup>

Noch weiter an Bedeutung gewann die Rückbesinnung auf das Humboldtsche Bildungs- und Universitätsideal in den 1920er Jahren. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden Forderungen nach einer Reform der Universitäten laut, da man u. a. Mängel im Erziehungssystem für die militärische Niederlage verantwortlich machte. Eine Parallele zwischen der Situation Preußens nach der Niederlage gegen Napoleon und der Situation Deutschlands nach dem Verlust des Ersten Weltkriegs zu ziehen, lag scheinbar auf der Hand, und so gewannen Humboldts über 100 Jahre zurückliegende Reformbemühungen erneut an Aktualität<sup>10</sup>

Dass man in den 1920er Jahren ein geradezu emphatisch verklärtes Bild von der deutschen Universität hatte, belegt folgendes Zitat des preußischen Kultusministers und früheren Orientalistikprofessors Carl Heinrich Becker (1876-1933), der 1924 schrieb: „Vom Wesen der deutschen Universität kann man nur mit ehrfürchtiger Scheu sprechen ... Wenn wir von Universität sprechen ... steht klar und deutlich ein Idealbild vor der Seele, eine Art von Gralsburg der reinen Wissenschaft. Ihre Ritter vollziehen einen heiligen Dienst.“<sup>11</sup> Doch worauf bezog sich dieses Idealbild einer „Gralsburg der reinen Wissenschaft“?

## **2 Humboldt damals – und heute**

Auf Wilhelm von Humboldt berufen können sich in der aktuellen Hochschulreformdebatte u. a. jene, die betonen (und sich mit ihrer Auffassung offenbar in der ersten Phase des Bologna-Prozesses nicht durchsetzen konnten), dass die Hochschule keine „Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln“ werden soll und darf. Humboldt trifft eine klare Unterscheidung zwischen Universität und Schule. „*Der Zweck des Schulunterrichts*“, so heißt es in seinem Königsberger Schulplan von 1809, „*ist die Übung der Fähigkeiten und die Erwerbung der*

<sup>8</sup> Vgl. Paletschek, Erfindung der Humboldtschen Universität, S. 187.

<sup>9</sup> Vgl. Paletschek, Erfindung der Humboldtschen Universität, S. 189 - 192.

<sup>10</sup> Vgl. Paletschek, Erfindung der Humboldtschen Universität, S. 191.

<sup>11</sup> Carl Heinrich Becker: Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig 1919; ders. Vom Wesen der deutschen Universität, in: Reinhold Schairer, Conrad Hofman (Hg.): Die Universitätsideale der Kulturvölker, Leipzig 1925, 1-30, zit. 1. Zitiert nach: Paletschek, Die Erfindung der Humboldtschen Universität, S. 193.

*Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet, der junge Mensch soll instand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigene Schaffen immer anschließen muss, teils schon jetzt wirklich zu sammeln, teils künftig nach Gefallen sammeln zu können und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt. Aber alle seine Funktionen sind nur relativ, immer einem Höheren untergeordnet, nur Sammeln, Vergleichen, Ordnen, Prüfen usf. Das Absolute wird nur angeregt.*<sup>12</sup> Die Schulen, so schreibt er in seiner berühmten Denkschrift, sollten „den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“.<sup>13</sup> Letztere sollten keineswegs „nur eine höhere Schulklasse“<sup>14</sup>, sondern vielmehr durch die Einheit von Forschung und Lehre, die Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden, Einsamkeit und Freiheit sowie – in unsere heutige Sprache übersetzt – die Prinzipien des „forschenden Lernens“ und des „fragenden Forschens“ gekennzeichnet sein. Die Studierenden sollten sich also von Anfang an intensiv mit den Grenzen und Begrenztheiten wissenschaftlich gesicherten Wissens auseinandersetzen. Humboldt selbst schrieb dazu: „Es ist ferner eine Eigenenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft 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 thun hat und lernt.“<sup>15</sup>

Humboldt betonte nicht nur den Unterschied zwischen Schule und Hochschule, sondern zeigte auch den Zusammenhang zwischen den beiden Bildungseinrichtungen auf. Zwar hat jede ihre eigene Aufgabe, doch sind sie zugleich auch aufeinander bezogen – eine erfolgreiche Bildungspolitik muss daher gleichsam einen „ganzheitlichen“ Ansatz verfolgen und bei ihren Reformbemühungen Schulen und Hochschulen gleichzeitig und zusammen in den Blick nehmen. Wie schwierig die Umsetzung eines solchen Ansatzes angesichts der föderalen Strukturen und unterschiedlichen Ressortzuständigkeiten in Deutschland ist – davon können Landes- und Bundespolitiker/innen gleichermaßen ein Lied singen!

Dennoch muss immer wieder die Frage gestellt werden: Welchen Bildungsauftrag müssen Schulen und Hochschulen gemeinsam – und zugleich aufgrund ihrer unterschiedlichen Aufgaben in jeweils unterschiedlicher Weise – in der heutigen Zeit erfüllen?

Das Humboldtsche Bildungsideal richtete sich an eine kleine Elite (1 % eines Jahrgangs). Selbst wenn der Staat den chronisch unterfinanzierten deutschen Hochschulen wesentlich mehr Geld zur Verfügung stellte, wäre „Humboldt für alle“ weder ein erreichbares noch ein erstrebenswertes Ziel. Schließlich bilden die heutigen Hochschulen Akademiker für viele Berufsfelder und nicht nur für Wissenschaft und Staatsdienst aus. Das Studienangebot staatlich finanzierter Hochschulen muss sich auch nach den Bedürfnissen des Staates und der Wirtschaft sowie nicht zuletzt nach den Berufszielen der Studierenden richten.

Ein falsch verstandenes Egalitätsprinzip hat allgemeine Mittelmäßigkeit zur Folge. Diejenigen Studierenden, die befähigt und interessiert sind, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen, sollten dazu ermutigt und entsprechend gefördert werden, diejenigen, die nach dem Studium die Hochschule verlassen möchten, um einen auf akademischer Ausbildung fußenden Beruf zu ergreifen, sollten während des Studiums die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt bekommen, um sich in der Berufspraxis bewähren zu können.

---

<sup>12</sup> Königsberger Schulplan 1809, zit. nach: Humboldt – Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. A. Fllitner, Düsseldorf / München 1956

<sup>13</sup> W. v. Humboldt: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, 1810?.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Zitiert nach: Schimank, Falscher Mann am falschen Ort, a.a.O.

Hier wird von den Hochschulen gleich in mehrfacher Hinsicht ein Spagat verlangt: zuallererst zwischen einer soliden akademischen Berufsausbildung für eine stetig wachsende Zahl von Studierenden auf der einen, und der Exzellenzförderung einer kleineren Gruppe zukünftiger Forscher/innen auf der anderen Seite.

Für die Bewältigung dieser doppelten Aufgabe könnten die im Zuge der Bologna-Reform eingeführten neuen Studiengänge theoretisch sehr hilfreich sein. Theoretisch – da ihre praktische Umsetzung an vielen Fakultäten deutscher Universitäten weder dem Geiste noch der Sache nach den Reformbestrebungen des Bologna-Prozesses entspricht und damit – zumindest vorerst – die Chance vertan wurde, durch ein zweistufiges Studienmodell und – insbesondere im Masterbereich – die klare Unterscheidung zwischen professionsorientierten und forschungsbasierten Studiengängen der wachsenden Zahl an Studierenden und ihren unterschiedlichen Studieninteressen gerecht zu werden.

Mit der fast flächendeckenden Einführung von auf drei statt (wie ebenfalls möglich) auf vier Jahre angelegten Bachelor-Studiengängen haben die Fakultäten zudem ihre Studiengänge in ein Korsett gezwängt, das so von Bologna keineswegs vorgegeben war und ist. So ermöglichen die neuen Curricula häufig nicht, jenen weiteren Spagat jeder Hochschulausbildung – und zwar den zwischen der Vermittlung von Überblickskompetenz und der Aneignung von Spezialwissen – elegant zu meistern. Die alten Curricula plagt jedoch die gleiche Schwäche: mit sturem Auswendiglernen und Wissensabfrage per Multiple Choice, etwa im Medizinstudium, oder mit privat bezahltem Repetitor zum juristischen Staatsexamen – diese Formen der Wissensaneignung und -vermittlung entsprechen zweifelsohne weder dem Humboldtschen Bildungsideal noch neuesten Erkenntnissen der in Deutschland bislang sträflich vernachlässigten Lehr- und Lernforschung.

In der zweiten Phase des Bologna-Prozesses besteht meines Erachtens aber durchaus noch die Chance, die nur widerstrebend umgebauten Curricula zu überdenken und neu zu konfigurieren. Studierende sollten dabei von den Hochschulen nicht etwa – wie man es in den letzten Jahren häufig gehört und gelesen hat – als Konsumenten oder Kunden, sondern vielmehr, insbesondere in der Graduiertenausbildung, als Co-Produzenten ihres eigenen Bildungs- und Erkenntnisfortschritts ernstgenommen werden. Auch in den Bachelor-Studiengängen, die in erster Linie der Vermittlung eines breit angelegten Fachwissens dienen, sollten die Studierenden keineswegs nur Rezipienten von Faktenwissen, sondern vor allem als aktiv Beteiligte an ihrem Wissensaufbau gesehen und dazu angehalten werden, sich von Anfang an selbst auf kreative und produktive Weise Wissen anzueignen.<sup>16</sup>

### **3 Ein Blick zurück nach vorn**

Aufgrund der katastrophalen Betreuungsrelationen an deutschen Hochschulen (von durchschnittlich 1:66 vs. 1:9 an angelsächsischen Spitzenuniversitäten) sind der Umsetzung des Prinzips des „forschenden Lernens“ und des „fragenden Forschens“ in den grundständigen Studiengängen zwar enge Grenzen gesetzt; dennoch sollte dieses – immer noch aktuelle – Prinzip bei der Gestaltung der Curricula viel stärker berücksichtigt und insbesondere gleich zu Beginn, z. B. in Form von Einführungskursen, die Freiraum für eigenes Denken und die Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten gewähren, aber auch später in die Graduiertenausbildung, d. h. die stärker auf Spezialisierung zielende Ausbildung von Master- und PhD-Studierenden, Eingang finden. Die begabtesten Studierenden sollten schon früh die Mög-

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu meinen Beitrag zum Thema „Bildung und Wettbewerb“. In: *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Berlin Verlag, 2009. S. 194-207.

lichkeit erhalten, am Forschungsprozess intensiv zu partizipieren, und bereits im ersten Studienjahr den Grundstein für ihre weitere wissenschaftliche Ausbildung legen können. In der Graduiertenausbildung lässt sich dann schließlich aufgrund der besseren Betreuungsrelationen auch die von Humboldt postulierte, an deutschen Hochschulen in der Praxis jedoch häufig vernachlässigte Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in den strukturierten Graduate Schools erfolgreich umsetzen.

Die von Humboldt geforderte und angeblich durch den Bologna-Prozess bedrohte Einheit von Forschung und Lehre kann auch in Zeiten gestiegener Lehr- und Prüfungsverpflichtungen aufrecht erhalten werden, wenn sie flexibler gestaltet wird als bisher an deutschen Hochschulen üblich; genannt sei nur das Stichwort ‚Fakultätsdeputat‘. Der derzeitige Hochschulreformprozess bringt nicht nur keineswegs zu leugnende Schwierigkeiten und Probleme mit sich, sondern auch die Chance, weiterhin zentrale Aspekte des Humboldtschen Bildungsideals angepasst an die Anforderungen und Rahmenbedingungen unserer Zeit in den Hochschulen des 21. Jahrhunderts zu realisieren.

Gerade in Zeiten rasanten Wandels gewinnt die Sehnsucht nach Stabilität und nach „Bildung ohne Verfallsdatum“ weiter an Bedeutung. Das schon häufig für tot erklärte Humboldtsche Bildungsideal und die als „Mythos Humboldt“ apostrophierte Universitätskonzeption erleben erfreulicherweise seit geraumer Zeit – nicht zuletzt im Gefolge des Bolognaprozesses – eine Renaissance. Als eine Art „Allzweckwaffe“ in hochschulpolitischen Debatten sollte das auf die Ausbildung einer kleinen, staatstragenden Elite zielende und erst 100 Jahre nach seiner Entstehung zum Mythos verklärte Humboldtsche Bildungsideal aber nicht missbraucht werden. Für jede Exzellenzuniversität, die mit dem Anspruch auftritt, eine international wettbewerbsfähige Forschungsuniversität zu sein und sich somit den komplementären Prinzipien der „Lehre aus Forschung“ und des „forschenden Lernens“ verpflichtet fühlt, bieten die einschlägigen Schriften Wilhelm von Humboldts jedoch auch heute noch einen wichtigen Orientierungsrahmen, den es freilich neu zu interpretieren und in curricular gelebte Praxis umzusetzen gilt.

Die informationstechnische Revolution nahezu aller Kommunikationsprozesse und die immer rascher voranschreitende Spezialisierung, insbesondere in der naturwissenschaftlich-technischen Forschung, machen es zwingend erforderlich, über die Funktion von Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit neu nachzudenken. Spannungsbögen und Widersprüche, die die Lehr- und Lernstruktur der Zukunft beeinflussen, konzentrieren sich vor allem auf die Suche nach einer neuen Balance zwischen dem für den weiteren Erkenntnisfortschritt qua Forschung unvermeidlichen Maß an Spezialisierung einerseits und dem ebenso notwendigen Erwerb von Überblickskompetenz und Urteilsfähigkeit andererseits. Zugespitzt, aber nicht widerspruchsfrei formuliert: Je spezialisierter und eng geführter die Forschung, desto wichtiger werden die Vermittlung von breit gefächertem Wissen und die Persönlichkeitsbildung!

Um dieses Ziel zu erreichen, scheint es unumgänglich, sowohl die Anforderungen an Curricula für die künftigen Führungskräfte in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft als auch die Erfolgsvoraussetzungen für das Erzielen herausragender Forschungsergebnisse genauer zu analysieren, in ihren Konsequenzen zu durchdenken und die entsprechenden Inhalte, Strukturen und Prozesse neu zu konfigurieren. Insbesondere bei der Definition künftiger Ausbildungserfordernisse sind uns dabei amerikanische Spitzenuniversitäten und Vordenkerinstitutionen bereits vorausgeeilt, und zwar sowohl auf dem Feld der Anforderungen

an die Studienanfänger und Bachelor-Absolventen als auch auf dem der strukturierten Doktorandenausbildung.

Im Frühjahr 2007 hat die Harvard Task Force on General Education ihren Bericht veröffentlicht, in dem sie acht essenzielle Bereiche identifiziert, die durch eine zeitgemäße, den komplexen Erfordernissen des 21. Jahrhunderts gerecht werdende Ausbildung künftiger Führungskräfte abgedeckt sein sollten:

- Aesthetic and Interpretive Understanding
- Culture and Belief
- Empirical Reasoning
- Ethical Reasoning
- Science of Living Systems
- Science of the Physical Universe
- Societies in the World
- The United States in the World.

Man mag in diesen Stichworten eine allzu große Betonung der USA-spezifischen Erfordernisse erkennen. In jedem Fall scheint mir klar zu sein, dass ein europäisches Curriculum auch andere Akzente, z. B. zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, zu setzen hätte. Gleichwohl ist dieser Vorschlag aus Harvard nicht zuletzt deshalb als Leitlinie des Überdenkens oft überspezialisierter Curricula geeignet, weil er zeigt, wie das notwendige Überblickswissen, die Erzeugung von Urteilsfähigkeit und von breit angelegten Handlungskompetenzen in einem Curriculum zusammengeführt werden können.

Mit einem umfangreichen Essayband und weiteren Veröffentlichungen hat die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching seit 2006 eindringlich darauf aufmerksam gemacht, dass unter den Bedingungen der Digitalisierung des Wissens und den damit verbundenen Beschleunigungsprozessen in nahezu allen Bereichen des Lebens auch eine Revision herkömmlicher Muster der Doktorandenbetreuung unerlässlich ist. Hier gilt es vor allem, eine neue Balance zwischen der für den jeweiligen Erkenntnisfortschritt notwendigen Spezialisierung und der für künftige Führungsaufgaben ebenso wichtigen Überblicks- und Urteilskompetenz – gepaart mit ausgeprägten kommunikativen Fähigkeiten – zu finden. In dem Konzept der Stewardship – also dem Erwerb von Überblickskomponenten und Steuerungsfähigkeit – versucht die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching die vielfältigen Anforderungen zu bündeln.

Wenn wir Bildung als einen Prozess begreifen, in dem jeder Einzelne prinzipiell die Chance bekommt, sich selbst zu entdecken und im jeweiligen historischen Kontext zu verorten, sein je eigenes Potenzial zu entfalten und damit auch die jeweiligen Möglichkeiten in der Welt zu erschließen, dann ist zugleich klar, dass die Verbindung der verschiedenen, gleichermaßen Fach- wie Führungskompetenzen vermittelnden Ausbildungsgänge mit einer umfassenden Kultur der Kreativität die große Aufgabe der Zukunft sein wird. Für deren Ausgestaltung liegen bislang erst wenige, eher bruchstückhafte, oft nur einzelne Aspekte beleuchtende Untersuchungen und Überlegungen vor. So hat z. B. Rogers Hollingsworth zum Verhältnis von

Diversität der Methoden und Disziplinen in führenden biomedizinischen Forschungseinrichtungen und Hochschulen einerseits sowie zum Ausmaß an Intensität der Kommunikation und fruchtbringenden Interaktionen andererseits festgestellt, dass vor allem mittelgroße Hochschulen und Forschungseinrichtungen die besten Voraussetzungen bieten, um eine Durchbrüche begünstigende Forschungskultur zu gewährleisten. Der folgende Versuch einer Systematisierung von Erfolgsvoraussetzungen kann daher nur vorläufigen Charakter haben. Er erscheint mir jedoch geboten, um die Debatte über die kreative Universität der Zukunft voranzubringen. Damit eine inspirierende Atmosphäre – gerade auch für Studierende und den wissenschaftlichen Nachwuchs – geschaffen werden kann, sollten folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Kompetenz und die Freiheit, diese stetig weiterzuentwickeln;
- Mut, nicht nur der jeweiligen Forscherpersönlichkeit, sondern auch der Hochschulleitung, für die getroffenen Entscheidungen geradestehen;
- Innovationsbereitschaft gepaart mit einem hohen Maß an Geduld und Fehlertoleranz;
- Kommunikationsfähigkeit im Sinne umfassender, auch das genaue Hinhören einschließender Interaktivität;
- Vielfalt als Resultat einer behutsam aufgebauten Diversität, ohne in allzu große Heterogenität zu verfallen (wie in vielen Massenuniversitäten);
- Ausdauer und Entschlossenheit, das gesteckte Ziel zumindest auf lange Sicht auch zu erreichen;
- Offenheit für den glücklichen Zufall (serendipity), der zwar durch ein intellektuell herausforderndes Umfeld begünstigt wird, sich planerischen Absichten aber weitgehend entzieht.

Nun sind institutionelle Rahmenbedingungen und Organisationserfordernisse mit Freiräumen für ergebnisoffene Bildungsprozesse und kreatives Forschen nicht ohne Weiteres vereinbar. Gerade in Zeiten knapper Ressourcen und erhöhter Rechenschaftspflicht stehen nur allzu oft Erfordernisse der ordnungsgemäßen, von zahlreichen administrativen Regelungen umstellten Hochschulwelt einer auf das Durchbrechen herkömmlicher Sichtweisen und Regeln zielenden Kreativität diametral entgegen, zumal sich wissenschaftliches Neuland nur selten auf direktem Wege und in dem vorgesehenen Zeitrahmen erschließt. Trotz gegenläufiger, von kurzatmigen Effizienzkriterien geprägter Trends lohnt es sich jedoch gerade heute, für die Entfaltung einer transdisziplinär angelegten Kultur der Kreativität einzutreten. Zeit und Gelegenheit zum Gedankenaustausch jenseits des eigenen Faches, Freiräume zur Entdeckung der eigenen Fähigkeiten und nicht zuletzt Anregungen, die aus der Vernetzung mit herausragenden Persönlichkeiten ganz unterschiedlicher Lebensbereiche resultieren, sind essenzielle Voraussetzungen für das Erzielen von Bildungserfolgen.

## **4 Zusammenfassung und Ausblick**

„Wer nur Chemie versteht, versteht auch diese nicht“ – so brachte der Göttinger Universalgelehrte Georg Christoph Lichtenberg die Gefahr allzu eng abgesteckter Wissensfelder schon Ende des 18. Jahrhunderts auf den Punkt. Hochschulabsolventen müssen heute sowohl über solide Fachkenntnisse als auch über das notwendige Überblickswissen verfügen, um die Welt von morgen phantasievoll und nachhaltig mitgestalten zu können. Dieser dop-



pelte Anspruch stellt hohe Anforderungen nicht nur an die Studierenden, sondern auch an die Hochschulen, die – nicht zuletzt angesichts des sich verschärfenden, weltweiten Wettbewerbs um die größten Talente – neue Curricula entwickeln müssen, die eine zeitgemäße, den komplexen und bisweilen komplizierten Erfordernissen des 21. Jahrhunderts gerecht werdende universitäre Bildung ermöglichen. Rankings und Ratings können deren Erfolge oder Misserfolge allenfalls in Randbereichen mitreflektieren. Und auch Wettbewerbe sind nur in eingeschränktem Maße geeignet, die Stärken und Schwächen forschungsbasierter Bildungsprozesse sichtbar zu machen. Daher wird es für die Hochschule der Zukunft verstärkt darauf ankommen, über die nur begrenzt Transparenz schaffenden Indikatoren und Berichtssysteme hinaus die inhaltliche Debatte über das eigene Selbstverständnis neu zu beleben.

Nicht im Gegen-, sondern im Miteinander von Humboldtschem Ideal und Bologneser Pragmatismus liegt daher die Zukunft eines sich zunehmend weiter ausdifferenzierenden Wissenschaftssystems. Für die einzelne Hochschule impliziert dies, dass sie sich stets auf Neue der Herausforderung stellen muss, ihre Stärken und Schwächen genau zu analysieren, die Chancen und Risiken ihres Lehr- und Forschungshandelns sorgfältig abzuwägen sowie den eingeschlagenen Weg der jeweiligen Profilbildung (u.a. im Sinne eines stärker professionsorientierten Lehr- und Studienangebots mit einer perspektivischen Ressourcenplanung zu verknüpfen. Angesichts der anhaltenden Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise, aber auch mit Blick auf die langfristige demographische Entwicklung ist dies eine überaus mühevoll, kaum zu lösende Aufgabe. Gerade in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik gilt jedoch in ganz besonderer Weise der Satz von Albert Camus: „Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“

## 5 Literaturverzeichnis

**Greiner, U.** (2015). Schönheit muss man lernen. *Die Zeit* (Nr. 4), S. 75.

**Mounk, Y.** (2015). Allgemeinbildung ist überschätzt. *Die Zeit* (Nr. 5), S. 63.

**Schimank, U.** (2009). Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort. *FAZ*, S. N5.

**Paletschek, S.** (2007). Zurück in die Zukunft? Universitätsreformen im 19. Jahrhundert. In *Das Humboldt-Labor. Experimentieren mit den Grenzen der klassischen Universität*, Jäger (Hrsg.), (S. 11 – 15). Freiburg.

**Paletschek, S.** (2002). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Historische Anthropologie*, Jg. 10 (S. 183 - 205).

**Becker, C. H.** (1919/25). *Gedanken zur Hochschulreform*, ders. *Vom Wesen der deutschen Universität*. In *Die Universitätsideale der Kulturvölker*, Schairer, Hofman (Hrsg.).

**von Humboldt, W.** (1956). *Königsberger Schulplan 1809*. In *Humboldt – Anthropologie und Bildungslehre*, Flitner (Hrsg.). Düsseldorf/München: Ullstein Taschenbuchverl.

**von Humboldt, W.** (1809/10). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, Flitner und Giel (Hrsg.), *Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, 3. Aufl., 1982 (S. 253-65). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Krull, W. (2009). *Bildung und Wettbewerb*. In *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. (S. 194 – 207). Berlin: Berlin Verlag.

*Wilhelm Krull*

Wilhelm Krull

VolkswagenStiftung

+49 (0)511 8381 215

[Krull@Volkswagenstiftung.de](mailto:Krull@Volkswagenstiftung.de)