

Konkret-utopisch: Menschenbildung - Jenseits humboldtscher Bildungsfetische

*Von Friedemann Vogel und Evi Schedl
erschieden in: Forum Wissenschaft 04/2010, S. 44ff.)*

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte wird er oft zitiert: Wilhelm von Humboldt, der große Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts. Doch bei genauem Hinsehen entpuppen sich die Rekurse auf den Preußen als höchst unterschiedlich: Für die einen ist Humboldt Garant für eine humanistische Hochschulbildung, für die anderen realitätsferner Idealist. Allein die richtigen Fragen werden dabei nicht gestellt.

In einer diskurslinguistischen Untersuchung des Mediendiskurses der vergangenen zwei Jahre (1.741 Texte aus taz, Frankfurter Rundschau, Stern, Spiegel, Welt u.a.) zeigt sich „Humboldt“ sowohl in konservativen als auch in (links-) liberalen Medien am häufigsten als unspezifische Autoritätsperson. In der „Welt“ wird er teilweise ohne jeglichen Sachzusammenhang als dienlicher Stichwortgeber zitiert („Schon Humboldt forderte ...“), der verschiedenste Thesen unterstützen soll. Aber auch in der „taz“ ist Humboldt ein „Humanismusriese und Universaldenker“, der stellvertretend für die „Ideen- und Geistesgeschichte Europas“ steht. Das macht sich generell auch an einer Vielzahl von Humboldt-Benennungen bemerkbar (Stiftungen, Bildungseinrichtungen usw.) -, allen voran die von Humboldt gegründete und gleichnamige Berliner Universität, der ihr Namensgeber allerorts zu „traditionsreicher“ Exzellenz verhelfen soll.

Wird Humboldt jedoch inhaltlich bzw. bildungspolitisch in die Debatte gebracht, unterscheiden sich Konservative und Liberale erheblich.

In konservativen Medien wird Humboldt meist die Forderung nach einer ‚ganzheitlichen‘, ‚humanistischen‘ Bildung zugeschrieben, die aber in aller Regel nicht konkretisiert wird. Wenn nähere Details diskutiert werden, so dient „Humboldt“ als ‚Erfinder‘ einer dezidiert liberalen, das heißt hier (unhistorisch) „marktwirtschaftlichen“ Freiheit in Bildung, Forschung und Lehre, in der jeder seines Glückes Schmied. Damit verbunden werden Werte wie ‚individuelle Begabung‘ und ‚Leistungsbereitschaft‘ sowie Lernen und Forschen als abstraktes „einsames“ (für sich) Arbeiten. „Humboldt“ wird, v.a. in der „FAZ“, zum Fahnenträger schlechthin, um erstens gegen jede Art von „Bologna“ zu Felde zu ziehen und zweitens die ‚mangelnde Wettbewerbsfähigkeit‘ deutscher Universitäten zu beklagen.

In links-liberalen Medien finden sich dagegen ambivalente Humboldt-Rekurse. In der jüngsten Debatte um Bologna-Reformen etwa steht der Preuße einerseits für ein ‚veraltetes, verstaubtes Bildungsideal‘, das nur von ‚träumerischen Idealisten‘ verteidigt werden könne. Andererseits wird an anderen Orten gerade umgekehrt in den Reformen eine tendenziell positive Bewegung hin zur Realisierung des ‚eigentlich wahren‘ humboldtschen Bildungsideals gesehen, kurz: Bologna-Kritikern wird die Deutungshoheit über das, was „Humboldt“ eigentlich sei, abgesprochen.

Insgesamt kritisieren links-liberale Medien häufiger die Humboldt-Rezeption der Bologna-Gegner, die den Preußen missverstünden und so falsche Schlüsse zögen. Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob die Autoren Humboldt als mögliche Autorität in Bildungsfragen verwerfen oder nicht. Die Vorwürfe gegen die Rezeption Humboldts stehen letztlich für eine Kritik der ‚Bologna‘-Kritik.

Sowohl in konservativen als auch in links-liberalen Medien ist „Humboldt“ damit ein Zeichen der Fetischisierung von Bildung und des Bildungsbegriffs an sich. Der Verweis auf die Autoritätsperson ersetzt nicht nur, er (und die Autoritätsperson selbst) verhindert geradezu eine fundierte Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aktueller Bildungsprozesse.

Die Humboldt-Rezeption ist auch ein Beispiel für die gesamte letztzeitige Nebeldebatte um „Bildung“, die ohnehin fast ausschließlich als „Hochschulbildung“ verstanden wird. Im Rahmen der Diskussion um die gegenwärtige Reform der Hochschulen werden folglich nur selten konkrete Missstände benannt und Alternativen aufgezeigt. Das gilt nicht nur für die Studierenden, die sich derzeit über BA-/MA-Studium beklagen, sondern auch für die Bildungsstreik-AktivistInnen, die es nicht geschafft haben, über vereinzelte Kritiken und die Forderung der Studiengebührenabschaffung hinaus möglichst konkrete Alternativvorschläge in die Öffentlichkeit zu tragen. Die Stille und Kreativlosigkeit der eben noch Protestierenden wird indes bundesministerial genutzt, um neue Elite- und sozial segregierende Programme aufzulegen (wie etwa zuletzt das sog. „Deutschlandstipendium“).

Umso wichtiger ist es, von Seiten kritischer WissenschaftlerInnen und engagierten Studierenden eine denkbare Alternative der Lehr-Lernformen auch über die Universität hinaus in der Öffentlichkeit zu vertreten. Eine in diesem Sinne anzustoßende Bildungsdebatte müsste zum Ziel haben, die gegenwärtigen Probleme im Einzelnen nicht nur zu benennen, sondern auch organisierbare und auf eine konkrete Utopie hin orientierte Reformmodelle zu entwerfen, ohne sich dabei in einzelnen, unzusammenhängenden „Reförmchen“ zu verlieren.

Eine ernst zunehmende Utopie nicht nur universitären, sondern allgemeinen Lernens (Bildung) bringt Bieri^[1] treffend auf den Punkt: Ziel sind keine Abschlussprüfungen, kein einmal abgespeichertes und wiederzukäuendes Abfragewissen. Ziel des Lernens und Lehrens sind welt- und problemorientierte, historisch und interkulturell bewusste, aufgeklärte Persönlichkeiten, demokratische BürgerInnen, die sich und ihre Bedürfnisse auch zu artikulieren vermögen.

Das braucht Zeit zur Entwicklung, vor allem auch Lese- und Denkzeit -, und keine *speed-reading*-Kurse: nur so werden Selbsterkennen und Selbstbestimmung möglich, wird Kritik erleb- und annehmbar. Und mit der reflektierten (Selbst-) Kritikfähigkeit (Prämissenschau) steigen Empathie, Respekt vor anderen Kulturen und Weltentwürfen (zuweilen auch im auszuhaltenden Spannungsverhältnis von Verurteilung und Toleranz), kurz Bildung als „moralische Sensibilität“.

Nicht zuletzt bedeutet Bildung aber auch „poetische Erfahrung“, die Wahrnehmung aller Nuancen kultureller Ereignisse (Musik, Bildende Kunst, Theater usw.). Denn „niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung mit Ausbildung verwechseln und davon faseln, dass es bei Bildung darum gehe, uns ‚fit für die Zukunft‘ zu machen.“

Bildung in diesem ganzheitlichen Sinne wird im Regelfall gegenwärtiger Bildungseinrichtungen geradezu verunmöglicht. Viel zu sehr vernebeln interindividuelle, dissoziierende Konkurrenzverhältnisse den doch seit Kindesbeinen zum Lernen begeisterten Blick. Zu sehr ist das Bildungsziel der „Employability“ längst zum unhinterfragten Paradigma geworden, das das Denken von Alternativen insb. auch unter den Lernenden (und auch vieler Protestler) beklemmend umarmt.

Umso wichtiger ist eine Reformierung der organisatorischen Rahmenbedingungen am Maßstab oben skizzierter Utopie - hier am Beispiel universitären Lernens: Hochschulen hätten dann die vordringlichste Aufgabe, ihren Lernenden (fern jeder Alters- oder sozialer Segregation) eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe bei der individuellen und eigenständigen Lernorganisation zu bieten. Hochschulmitarbeiter wären nicht „Dozierende“, sondern Rat gebende Begleiter bei der Einschätzung persönlicher Lernfortschritte. Damit der Fokus auf den Inhalten und nicht der Profilierung gegenüber KommilitonInnen und Dozierenden läge, müssten Hierarchien abgebaut, demokratische Strukturen eingeführt und das gemeinsame Lernen gestärkt werden. Das Studium müsste den kritischen Umgang mit den gängigen Methoden und Theorien eines Faches mit Interdisziplinarität verknüpfen, das eigene Lehren und Lernen rückbinden an seine praktische Anwendung und die Reflexion über seine gesellschaftliche Relevanz, ein Verständnis für die Historizität von Wissenschaft schaffen und nicht zuletzt ethisches Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit zum Miteinander begründen.

- Dabei ist klar: Reformen der Universitäten können nicht gelöst vom Rest der Bildungseinrichtungen und also der derzeitigen Sozialisierung der Lernenden in den Schulen (zudem in der Heterogenität des Bildungsföderalismus) betrachtet werden. Der Umstand eines politisch derzeit nicht durchsetzbaren „Gesamtpaketes“ darf jedoch nicht verhindern, Reformen anzudenken, die auf lokaler Ebene (einzelner Bildungseinrichtungen) schon jetzt Umsetzungspotentiale böten. Vor diesem Hintergrund skizzieren wir folgende (in Teilen mitnichten neue) Überlegungen, die das Lernen an der Universität als ein selbstbestimmtes Lernen in Gruppen, in Begleitung von Mentoren und mit dem Fokus auf eigenständige Wahl von Studienprojekten konzeptualisieren.

(1) Um den Studierenden im ersten Semester, die gerade frisch von der Schule oder aus langjährigem Berufsalltag an die Universität wechseln^[2], einen leichteren Einstieg zu ermöglichen, sollten zu Beginn eines Studiums mehrwöchige Einführungswochen stehen. Während dieser Zeit lernen die „Neuen“ persönliche studentische sowie lehrende MentorInnen kennen und erarbeiten zusammen mit ihnen einen ersten interessen geleiteten Studienleitfaden, der ihnen helfen soll, das Studium eigenständig zu gestalten.

(2) Diese persönliche Betreuung der Studierenden soll sich im weiteren Verlauf des Studiums fortsetzen. D.h., die Projekte der Studierenden (s.u.) werden durch erfahrenere und didaktisch fortgebildete Studierende höherer Semester, die sogenannten studentischen MentorInnen, betreut. Gerade am Anfang können diese MentorInnen die Studierenden in der Entwicklung von Fragen unterstützen und ganz praktische Probleme (wie Recherche, Projektablauf etc.) lösen helfen. Lehrende MentorInnen sollen die Studierenden zudem über mehrere Semester hinweg in ihrer Studienorganisation und im Hinblick auf ihre persönliche Lernentwicklung begleiten und betreuen. Sie (ebenfalls verpflichtend didaktisch geschult) erarbeiten mit den Studierenden einen persönlichen Lernzielleitfaden, der regelmäßig überprüft und gegebenenfalls angepasst wird. Dieser Punkt erfordert, soll er optimale Umsetzung erfahren, eine deutliche Aufstockung des Lehrpersonals.

(3) Neben dieser intensiven persönlichen Betreuung soll aber auch die Selbstständigkeit und die Fähigkeit, die persönliche Lernentwicklung kritisch zu beobachten, gestärkt werden. Zu diesem Zweck sollen alle Studierenden ein kontinuierliches Lernprotokoll führen sowie einmal jährlich einen Jahresbericht, der mit dem/der studentischen und lehrenden MentorIn besprochen wird. Alle zwei Jahre haben Studierende zudem das Recht auf eine schriftliche Stellungnahme zu ihrer bisherigen Entwicklung durch zwei selbstgewählte Lehrende, die auf der Basis der Lernprotokolle, Projektberichte, Jahresberichte und persönlicher Gespräche die

bisherige Entwicklung der Studierenden beurteilen und Empfehlungen für die weitere Studien- und Lernplanung aussprechen.

(4) Umfassende Reflexion und kontinuierliche Rückbindung von Selbstbestimmung einerseits und Begleitung andererseits ersetzen folglich eingeschliffene Bewertungsschemata: ziffernbasierte oder sonstige relative Bewertungen der Arbeit von Studierenden werden abgeschafft. Im Zentrum steht vielmehr eine kooperative Beurteilung der individuellen Lernentwicklung des Einzelnen vor dem Hintergrund all dessen, was ihn in Vergangenheit und Gegenwart ausmacht (sozialer Hintergrund, persönliche Krisen, Neuausrichtung von Interessen usw.).

(5) Um eine Form von Menschenbildung zu ermöglichen, wie sie oben skizziert wurde, darf aber der Kern bisheriger Studienorganisation nicht unangetastet bleiben. Deshalb sollen Lehrveranstaltungen in ihrer üblichen Form ihre Bedeutung verlieren. Monologisierende Vorlesungen werden abgeschafft, Seminare sowie von MentorInnen initiierte und betreute Diskussionszirkel sollen lediglich Begleitveranstaltungen darstellen und projektübergreifende Themen behandeln (Methoden, Grundbegriffe u.ä.). Sie sind demokratisch organisiert, d.h. Studierende und MentorInnen bestimmen gemeinsam und auf gleichberechtigter Ebene die Wahl der Themen und die Organisationsform der Seminare (genauso wie die Studierenden Vetorechte bei der Besetzung von Lehrstühlen haben). Sie sollen möglichst als Blöcke organisiert werden, die eine intensivere Diskussion und eine weniger anonyme Atmosphäre ermöglichen. In Studienprojekten wiederholt auftretende Fragestellungen können ergänzend zu den Seminaren in begleitenden Tutorien bearbeitet werden.

(6) Statt der herkömmlichen Lehrveranstaltungen stehen Projektarbeiten im Zentrum des Studiums, in denen Lehr-Lerninhalte eigenständig und problembewusst erarbeitet werden können und sollen. Diese Projekte durchziehen in unterschiedlichem Umfang die gesamte Studienzeit. Ihre Organisation erfolgt über Projektbörsen auf einer Intranetplattform bzw. während Projektbörsentagen, auf denen Projektideen vorgestellt und Kontakte zu interessierten KommilitonInnen sowie ProjektmentorInnen hergestellt werden können. Die Themen der Projekte werden von den Studierenden frei gewählt und mit einem/r lehrenden MentorIn abgeklärt. Dabei muss jedes Projekt die folgenden sechs Themenkomplexe erschließen und integrieren: a) Reflexion der der Arbeit zugrundeliegenden Theorie (im Komplex der Theorien) sowie b) verwendeten Methoden (im Komplex der unterschiedlichen Methodenansätze); c) die Beschäftigung mit Lehr-Lern-Prozessen (Reflexion des Lernfortschritts im Kontext der Lehr-Lern-Theorien); d) Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Faches (bzw. der Geschichte des Projektthemas im eigenen Fach); e) Herstellung eines Praxisbezugs bzw. der gesellschaftlichen Relevanz des Projektthemas und nicht zuletzt f) seiner ethischen Dimension (Wissenschaft in der Gesellschaft).

Ein Studienprojekt umfasst die Dauer von 6-12 Monaten und wird in Gruppen von 4-8 Personen bearbeitet; am Ende steht ein umfassender Projektbericht, der die persönliche Lernentwicklung, aber auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem gewählten Gegenstand unter Berücksichtigung der oben genannten Themenkomplexe erläutert. Zudem muss das Projekt in irgendeiner Form nach außen präsentiert bzw. dokumentiert werden. Dies kann ebenso durch einen Vortrag mit Diskussion geschehen wie durch Erstellen einer E-learning-Plattform, einer Ausstellung o.ä.

Studienprojekte dieser Art haben folglich dreierlei Ziele: Sie üben erstens das Entwickeln eigenständiger Fragestellungen sowie ihre (wissenschaftliche) Bearbeitung im solidarischen Team. Sie lassen zweitens Studierende ihre Arbeit unmittelbar erleben als selbstbestimmte

Persönlichkeitsentwicklung mit allen Höhen und Tiefen, die es aber im Kollektiv zu bewältigen gilt. Drittens wird universitäres Lernen und Schaffen begreifbar als gesellschaftliche Arbeit und damit als Teil divergenter gesellschaftlicher Interessen, zu denen eine eigene Position gefunden werden muss.

(7) Sowohl individuelles als auch kollektives Lernen bedarf entsprechender Räume. Darum ist es unabdingbar, von Studierenden selbst verwaltete Studienhäuser einzurichten, die eine ausreichende Anzahl an Arbeits-, Ruhe- und Veranstaltungsräumen bieten.

(8) Prinzipiell muss allen BürgerInnen ein Bildungsgang von der Primarschule bis zum Abschluss eines Vollstudiums (letzteres nicht unter 3 Jahren) ohne Zusatzkosten (über die normalen, nach Einkommen gestaffelten Steuerleistungen hinaus) durch die Solidargemeinschaft ermöglicht werden. Denn nur wer ohne äußere Störfaktoren - zu denen heute v.a. zusätzliche Lohnarbeit zählt - lernen kann, vermag eigene Interessen zu entwickeln und ihnen nachzugehen. Umgesetzt werden könnte dies zum einen durch einen systematischen Ausbau des BAföG oder durch die Einführung eines allgemeinen (sozial auszugestaltenden) Studien- bzw. Examensgeldes, das auch jenen zusteht, die erst zu einem späteren Zeitpunkt aus der Lohnarbeit (wieder) an die Hochschule wechseln möchten.

Friedemann Vogel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Heidelberg und promoviert derzeit im Bereich Rechtslinguistik. Er ist Gründer des Heidelberger Forums für kritische Theorie und Wissenschaft und Mitgestaltender der letztjährigen Bildungsproteste. - Evi Schedl ist Studierende der Germanistik und Arabistik sowie ebenso Mitglied des Heidelberger Forums für kritische Theorie und Wissenschaft.

Bieri, Peter: *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern, 2005. http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf. Aufgerufen am 14.09.2010

[2] Wir gehen hier von einem empirischen Menschenbild aus, das feststellt, dass Studierende im ersten Semester entweder hoch motiviert und gespannt, oder aber orientierungslos -, selten aber „faul“ sind. Wer „faul“ scheint, dem wurde bekanntlich seit der Schule und in der Uni verstärkt das selbstgeleitete, begeisterte Lernen gründlich ausgetrieben.