

BEISPIELE MODERNER REZEPTION HUMBOLDTS IM INTERNATIONALEN KONTEXT

Dr. Phil. Atanur Kara¹

ZUSAMMENFASSUNG

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgten in Preußen umfangreiche Reformen des Bildungswesens, die fest mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbundenen sind und das deutsche Bildungssystem bis heute prägen. Und nicht nur in Deutschland, sondern auch in internationalen Bildungskontexten finden sich Humboldts Konzepte wieder. Um diese Rückbezüge auf Humboldts Wirken zu untersuchen, nimmt diese literaturanalytische Arbeit neben einigen westeuropäischen und asiatischen Ländern sowie den USA in den Blick.

Schlüsselwörter: Humboldt, Erziehungswissenschaft, internationale Vergleich

ULUSLARARASI BAĞLAMDA MODERN HUMBOLDT EĞİTİM ANLAYIŞININ ÖRNEKLERİ

ÖZ

19. yüzyılın başlarında Prusya'da Eğitim Bilimleri alanında geniş reformlar yapılmıştır. Bu reformların içerisinde Wilhelm von Humboldt'un yeri kayda değerdir, çünkü Humboldt o zamandan günümüze kadar Alman Eğitim Sistemine damgasını vurmuştur. Söz konusu bu reformlar sadece Almanya sınırları içerisinde etki etmekle kalmamıştır. Bilakis, uluslararası eğitim bağlamında da bu etkileşim ve Humboldt'un ismi fark edilmektedir. Bu çalışma, Humboldt'un eğitim alanında gerçekleştirdiği reformların geçmişten günümüze etkileşimlerini - Batı Avrupa Ülkeleri, Asya Ülkeleri ve Amerika'ya örnek olarak - ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Humboldt, Eğitim Bilimleri, Uluslararası Karşılaştırma

I. EINLEITUNG

Wilhelm von Humboldt wurde und wird natürlich nicht nur in Preußen oder Deutschland beachtet. Auch in anderen Ländern wurden seine Ideen und Werke rezipiert, aufgegriffen, interpretiert und teilweise umgesetzt. Diese Untersuchung befasst sich mit der Rezeption humboldtscher Gedanken in unterschiedlichen geografischen Räumen. Diese Gedanken sind dabei eine Vermischung von Interpretationen, Meinungen, unterschiedlichen Lesarten und anderem. Eine systematische Analyse internationaler Humboldt-

¹ Forschungszentrum für Türkei-EU-Deutschland

Rezeption steht zurzeit noch aus, insbesondere eine, die historische Gegebenheiten von Mythen, Überlieferungen und ideologisch gefärbten Schriften trennt und die Fragen der geschichtlichen Einordnung stellt, klärt und berücksichtigt.

In der Literatur findet sich grundsätzlich zur internationalen Humboldtbeachtung zwar keine überwältigende Menge an Material, aber doch gibt es hier und da Untersuchungen und Betrachtungen. Die Autoren nehmen zum einen in Form von Monografien bestimmte Länder in den Blick, wie etwa Sarah Bösch, die sich der Rezeption Humboldts in Frankreich angenommen hat – auf ihre Arbeit wird unten näher eingegangen. Zum anderen liegen Textsammlungen vor wie etwa das Buch *Humboldt international*, das Rainer Christoph Schwinges (2001) herausgegeben hat und das die Ergebnisse einer Tagung aus dem Jahr 1999 zu diesem Thema wiedergibt. Schwinges sieht die Relevanz der Erkenntnisse über eine internationale Humboldt-Rezeption in den Hinweisen, die diese auf eine aktuelle und zukünftige Bildungspolitik geben können.

Grundsätzlich bezeichnet der Begriff der Rezeption die geistige Aufnahme und Verarbeitung zum Beispiel von Themen, Schriften, Kunstwerken, kulturellen Äußerungen oder geschichtlichen Texten. Zurückgehend auf das lateinische Wort *receptio* (Auf-, Übernahme) geht es in der Betrachtung von Rezeptionen um die Erfassung und Beschreibung von Wahrnehmungen und Aneignungen. Sieht man sich Rezeptionstendenzen nicht auf individueller, sondern auf kollektiver Ebene an, etwa in einer Region oder einer Gesellschaft, stellen sich damit auch Fragen von Entwicklung, Wirkungsgeschichte, kulturellen Veränderungen und Transfers.

Der Blick in die Literatur macht auch in diesem Zusammenhang deutlich, dass außer den historischen und geografischen Ebenen der Rezeption gesellschaftliche, ideologische, kultursoziologische oder andere Sichtweisen bestehen, die Humboldt mal als Repräsentant, mal als Begründer „preußischer“ oder „deutscher“ Bildung verstehen. So arbeitet manche Untersuchung mit teilweise klischeehaften Begrifflichkeiten – etwa der „klassischen Universitätsidee“ bei Hermann Röhrs (vgl. Röhrs 2001, S.75). Eingebettet in die jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexte wurde Wilhelm von Humboldt immer wieder neu und anders gesehen. Die Auswahl der jeweils relevant scheinenden Themen wandelte sich. Mal ging es um ihn als Autor, Denker, Philosophen, mal um seine sprachwissenschaftlichen Werke, mal um seine politische oder Strukturen schaffende Arbeit. Diese historische Vielfalt potenziert sich noch einmal, wenn die Betrachtung nicht nur auf der zeitlichen Ebene stattfindet, sondern um regionale und kulturelle Perspektiven erweitert wird.

Es wird dabei zunächst der Blick auf Asien gerichtet. Neben einer komparatistischen Studie über Humboldt und den chinesischen Bildungswissenschaftler Cai Yuanpei wird eine Untersuchung über Humboldts Wirkung auf das koreanische Bildungssystem skizziert. Im europäischen Kontext spielt humboldtsches Denken zum einen in EU-übergreifenden Bildungsüberlegungen eine Rolle, wie eine Darstellung der Arbeit der Europäischen Erziehungsministerkonferenz zeigt. Zum anderen lässt sich am Beispiel Frankreichs Humboldts – eher geringer – Einfluss auf einer nationalen Ebene betrachten. Weiterhin geht es um humboldtsche Einflüsse auf Großbritannien, insbesondere auf England. Abschließend werden Texte zum US-amerikanischen Bildungssystem, die gegenseitige Beeinflussung Deutschlands und der USA in diesem Bereich und die Frage nach der Bedeutung Humboldts in diesem Kontext betrachtet.

Insofern stellt diese Untersuchung einen Einblick in die Forschung dar, die sich mit der Humboldt-Rezeption auf internationaler Ebene befasst. Dabei sind diese Werke als Beispiele, als mögliche Herangehensweisen zu verstehen. Natürlich gibt es viele weitere Arbeiten in diesem Bereich. Eine vollständige Untersuchung der Rezeption Humboldts außerhalb Deutschlands kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden, auch wenn ein solcher Ansatz es wert wäre, verfolgt zu werden. Schon in der beschränkten Auswahl an Arbeiten, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, wird deutlich, dass es eine Vielzahl an Fragestellungen, Analysemöglichkeiten und Erkenntnisinteressen gibt, die den individuellen regionalen Untersuchungen zugrunde liegen und die einen Vergleich sehr schwierig machen.

II.ASIEN

A. Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei (China) im Vergleich

„Groß war auch der Einfluss [der humboldtschen Universitätskonzeption] [...] insgesamt auf das chinesische und japanische Universitäts- und Bildungswesen“, schreibt Schwinges (2001, S.8). Als eine konkrete Arbeit zu diesem geografischen Bereich und der vergleichenden chinesischen Pädagogik hat Peili Wang 1996 eine Untersuchung veröffentlicht, die Wilhelm von Humboldt und den chinesischen Bildungswissenschaftler und -politiker Cai Yuanpei (1868–1940) einander gegenüberstellt. Wichtig ist für den Zusammenhang dieser Arbeit und dieses Kapitels über Rezeptionen Humboldts, darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung von Wang *nicht* darauf eingeht, inwieweit oder in welcher Form Humboldt in China im Allgemeinen rezipiert wird. Es ließe sich vielleicht in der historischen Abfolge und aufgrund der Tatsache, dass Cai sich in Europa, vor allem in Deutschland, aufhielt, schließen, dass für Cai selbst Humboldt eine Bedeutung hatte. Schließlich erhielt er in Deutschland wichtige Impulse für seine Bildungsarbeit in China.

Erwähnt wird ein solcher Zusammenhang jedoch nicht, auch nicht an der Stelle, an der die Einflüsse Kants und Rousseaus sowohl auf Humboldt als auch auf Cai dargelegt werden. Wang weist außerdem darauf hin, dass Cai sich von Kant und Schiller inspiriert fühlte. Daher ist es eigentlich erstaunlich, dass ausgerechnet Wilhelm von Humboldt für Cai, den Bildungstheoretiker, -forscher und -politiker, scheinbar überhaupt keine Rolle spielte.

Trotz der fehlenden Hinweise auf Rezeptionen Humboldts in China oder bei Cai ist eine Berücksichtigung des Buches relevant. Im Gesamtfeld kann es eine gute Grundlage für die weitere Rezeptionsforschung sein. Die Autorin arbeitet eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden heraus und kann deutlich machen, dass trotz der über 100 Jahre, die zwischen Humboldt und Cai liegen, ein Vergleich möglich ist und nützliche Erkenntnisse hervorbringt. Eine Gegenüberstellung öffnet den Blick nicht nur für die Geschichte der Pädagogik in China, sondern auch für kulturelle Zusammenhänge, vor deren Hintergrund Bildung stets zu betrachten ist, sowie für unterschiedliche Vorstellungen von Bildung überhaupt. Bekanntlich wurde und wird Wilhelm von Humboldt respektive seinem Menschenbild immer wieder ein Universalitätsanspruch zuteil, etwa wenn Joachim Hölzl schreibt: „Trotz all der [...] Einflüsse auf den Menschen dürfen jedoch seine Individualität und Selbstbestimmung als genuin anthropologische Prämissen nicht preisgegeben werden“ (Hölzl 1997, S. 7). Inwieweit es sich bei diesen anthropologischen Prämissen um universell gültige handelt, lässt sich mithilfe vergleichender Untersuchungen kritisch hinterfragen oder möglicherweise auch verifizieren.

Das Buch von Peili Wang ist so aufgebaut, dass es nacheinander die Theorien beider Gelehrter sowie die zeitlichen, sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, mit denen sie sich konfrontiert sahen, umfangreich darstellt. Es folgt ein Abschnitt, der beide Konstrukte und Situationen vergleicht. Den Abschluss bildet ein Kapitel, das Auswirkungen der Bildungsvorstellungen Humboldts und Cais auf ihre jeweilige Kultur untersuchen will. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich beide Denker darum verdient gemacht haben, traditionelle Bildungsvorstellungen in ihre jeweils zeitgenössische Welt zu übertragen. Sie wirkten und wirken dabei über ihre Zeiten weit hinaus bis in die Gegenwart. Beide erarbeiteten Bildungsideale und beide hatten grundsätzlich die Möglichkeit, in bildungspolitischen Ämtern diese Ideale in die Realität umzusetzen. Kritisch zu bemerken ist in beiden Fällen jedoch auch, dass die Umsetzung der Ideen nur fragmentarisch gelang und dass sowohl Humboldt als auch Cai nach ihrem Wirken zunächst einmal in Vergessenheit gerieten.

Während die Autorin sich bei der Beschreibung des humboldtschen Wirkens und seiner Rezeption auf vorliegende Arbeiten stützen kann, da Humboldt in Deutschland intensiv bearbeitet wurde, ist ihre Zusammenstellung der Bildungstheorien Cais ihr besonderes Forschungsverdienst, da eine solche Synthese bis dahin noch nicht vorlag. Eine weitere Ähnlichkeit zwischen Humboldt und Cai besteht nämlich in der nicht vorhandenen systematischen Darstellung ihrer Theorien. „Cais Bildungstheorie stellt sich [...] als ein vielseitiges System mit philosophischen, politischen, pädagogischen und kunsttheoretischen Facetten dar“ (Wang 1996, S. 145).

Cais Umsetzungsmöglichkeiten seiner Bildungstheorien und sein Wirken im Staatsdienst stellten sich wie folgt dar: Ab 1912 war er mit Unterbrechungen insgesamt 17 Monate lang chinesischer Erziehungsminister. Zu diesem Zeitpunkt „befand sich China gerade an einem historischen Wendepunkt. Der Sieg der Revolution von 1911 bedeutete nicht nur den Sturz einer zweitausendjährigen Monarchie, sondern zugleich eine Abrechnung mit der kulturellen Tradition Chinas“ (Wang 1996, S. 116).

An diesem Punkt war ein neues Bildungssystem gefordert, an dessen Entwicklung Cai mitarbeiten wollte. Dazu gehörte, dass er ein funktionierendes, entbürokratisiertes Erziehungsministerium schuf, in dem Pädagogen die Entscheidungen trafen. Er reformierte das Schul- und Universitätssystem unter anderem, indem er die Schulzeit verkürzte und landesweite bildungsadministrative Umstrukturierungen vornahm. Auch widmete er sich der Universitätsverwaltung: „Nach deutschem Vorbild wurde ein demokratisches Verwaltungssystem mit Senat [...] und Professorenrat [...] in China eingeführt“ (Wang 1996, S. 174). Darüber hinaus finden sich in Wangs Beschreibung der Reformen, die Cai an der Universität Beijing durchführte, weitere Ähnlichkeiten zu Humboldts Universitätsvorstellungen: Forschung und Lehrtätigkeit als das Wesentliche der Universität, freie Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und eine gewisse Vorrangstellung der Philosophie gegenüber anderen Disziplinen, insbesondere Naturwissenschaften. Ein Hinweis darauf, dass Cai seine Universitätskonzepte mit denen Wilhelm von Humboldts abgeglichen hätte, findet sich dennoch nicht. Weitere Grundforderungen Cais für die Universität waren: Zugang für alle an einem Studium Interessierten – unabhängig von sozialer Herkunft, Aufnahme von Studentinnen, Verstärkung der Lehrkräfte und Auswahl der Lehrkräfte aufgrund von Fachkompetenzen anstatt politischer Einstellung (vgl. Wang 1996, S. 175 ff.).

Inhaltlich hatte an chinesischen Schulen bis zur Revolution von 1911 gegolten: „Die schulische Bildung konzentrierte sich ganz auf die kaiserlichen Prüfungen, die loyale, gefügte Beamte für den Hof auslesen sollten“ (Wang 1996, S. 116). Mit seinen neuen Thesen zur

Erziehung wick Cai zunächst scheinbar nicht wesentlich von früheren inhaltlichen Grundsätzen ab. Seine Leitlinien umfassten die fünf Punkte *militärische Volksbildung, nützliche Kenntnisse, staatsbürgerliche Tugend, ästhetische Erziehung* und *Bildung einer transzendentalen Weltanschauung*. Doch darüber hinaus gab es weitere Aspekte, die er betonte: Er wollte Schüler moralisch, geistig, körperlich und ästhetisch zu Persönlichkeiten ausbilden, die sich für ihren Staat einsetzen. Ästhetik spielte dabei für ihn eine herausragende Rolle. Seine absolute Priorität von Gemeinschaft über Individuum revidierte er später etwas – aber nicht völlig –, nachdem er sich in Europa mit Rousseau, Montessori, Dewey und anderen Bildungsforschern und -praktikern auseinandergesetzt hatte. Zudem forderte er sowohl Allgemein- als auch Spezialbildung, wobei er diese Zweiteilung nicht als eine chronologische sah, bei der die Spezialbildung (Berufsbildung oder Forschung) auf eine mehrjährige Allgemeinbildung (Formung des Charakters) folgen würde. Stattdessen sah seine Vorstellung in allen Klassenstufen beide Bildungsformen vor. Cai legte Wert darauf, dass Bildung von Partei- und kirchlichen Einflüssen frei bliebe.

In ihrer Gegenüberstellung von Humboldt und Cai arbeitet Wang folgende Punkte als Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus: Beide waren an einer „Wiedererstarkung ihrer Nation“ interessiert und wollten diese durch Bildungsreformen unterstützen, denn die historisch-politischen Hintergrundsituationen waren vergleichbar. „Preußen versuchte nach seiner militärischen Niederlage gegenüber Frankreich durch Reformen seine führende Position in Europa wiederzugewinnen, China mußte nach dem Sturz der zweitausendjährigen kaiserlichen Monarchie ein neues politisches System aufbauen und stabilisieren“ (Wang 1996, S. 194).

Beide entwickelten ihre Theorien vor dem Hintergrund eines idealisierten, nicht wirklich erreichbaren Menschenbildes. Dabei ist das Menschenbild Humboldts auch von seiner Rezeption der griechischen Antike geprägt und er stellt das Individuum in den Vordergrund: „Diese idealisierte Individualität bildet das wesentliche Merkmal des humanistischen Ideals von Humboldt“ (Wang 1996, S. 195). Die im Menschen angelegten vielfältigen Interessen und Begabungen gilt es zu fördern. Auch für Cai ist „Bildung eine Sache der Charakterbildung“ (Wang 1996, S. 197). Sein Hintergrund ist dabei das edle, moralisch und ästhetisch vollkommene Menschenbild des Konfuzianismus. Bei Humboldt dient die Bildung des Individuums zunächst einem Selbstzweck und erst im weiteren Schritt stellen diese gebildeten Individuen gemeinsam einen starken Staat dar. Dagegen ist für Cai die Formierung einer festen Gemeinschaft der eigentliche Grund für die Bildung der einzelnen Personen. Die hier deutlich

werdenden unterschiedlichen Ausrichtungen in der Bedeutung des gebildeten Individuums für den Staat werden noch sichtbarer, betrachtet man umgekehrt die Rolle, die der Staat in der Bildung des Individuums spielen sollte. Bei Humboldt hat der Staat die Aufgabe, dem Bildungswesen Freiheit und soweit möglich Ressourcen zu gewähren. Ansonsten hat sich der Staat aus Bildungsfragen herauszuhalten. Cai dagegen spricht sich für diese Abgrenzung nicht aus – im Gegenteil steht für ihn der Staat über dem Individuum. „Er sieht den Menschen primär als Staatsbürger und betont seine Verpflichtungen gegenüber dem Staat“ (Wang 1996, S. 200).

Er stellt jedoch klar, dass eine Einmischung von Parteien und Kirchen² zu unterbleiben hat. „So ist er der Meinung, daß die Parteien sich bloß für den Gemeinschaftssinn des Menschen interessierten ohne die Bedeutung der Entfaltung der Individualität zu beachten, die gleichwertig sei. Außerdem wechselten die regierenden Parteien zu häufig, um die erforderliche Kontinuität innerhalb der Erziehung zu gewährleisten. [...] Die Kirchen sind für Cai zu konservativ, um dem Erziehungswesen die für seine Entwicklung notwendige Freiheit gewähren zu können“ (Wang 1996, S. 199 f.).

Auch Cai ist der Meinung, dass der Staat dem Bildungswesen materielle Unterstützung zukommen lassen muss, und beide Gelehrte fordern finanzielles Engagement auch der Bürger selbst, sollte der Staat keine ausreichenden Mittel zur Verfügung stellen können. Einig wären sich Humboldt und Cai auch darin gewesen, dass soziale Herkunft keine Rolle beim Zugang zu Bildung spielen darf.

B. Humboldtsche Ideale und das koreanische Bildungssystem

In ihrer 1989 vorgelegten Dissertation beschreibt Mi-Hwan Lee die Entstehung eines modernen Hochschulwesens in Korea und setzt dieses in Bezug zu Humboldts Bildungsvorstellungen (vgl. Lee 1989, S. 65). Dazu macht sie zunächst deutlich, dass zum Ende des 19. Jahrhunderts die Politik und die Gesellschaft Koreas von historischen Umbrüchen gekennzeichnet waren. Von der Autorin als „abendländisch“ bezeichnete Modernisierungstendenzen gerieten in einen Konflikt mit der Besatzung durch Japan und mit Kolonialansprüchen Japans gegenüber Korea, die 1910 begannen. Hatten sich zum Ende des 19. Jahrhunderts erste Schulgründungen und Hochschulkonzepte entwickelt, wurden diese durch die Besatzung stark beeinflusst und in ihrer Weiterentwicklung gehemmt. Nach dem Ende der Besatzung durch Japan übernahmen in Korea viele Lehrer

² Der Begriff „Kirchen“ bleibt unklar und wird auch im weiteren Verlauf der Untersuchung bei Wang nicht näher erläutert. Es stellt sich die Frage, ob christliche Kirchen gemeint sind und welchen Einfluss diese im China des frühen 20. Jahrhunderts hatten. Denkbar ist auch, dass „Kirche“ ein Terminus für religiöse Institutionen ist oder dass es durch Übersetzung zu einer Ungenauigkeit gekommen ist.

den Unterricht, die in den USA ausgebildet worden waren und ein US-amerikanisches Bildungsverständnis und -wesen mitbrachten. Außerdem wurden viele Schulen von amerikanischen christlichen Missionaren gegründet. Doch auch das Ende der japanischen Herrschaft (1945) bzw. das Ende des Koreakrieges (1953) oder die US-Einflüsse haben nach Lee im Land nicht zu einer qualitativ hochwertigen Bildungskultur geführt. Bis heute gäbe es an den Hochschulen zu viele Studierende, zu wenig Lehrende und eine der Persönlichkeitsbildung unangemessene asiatische Unterrichtsform, die von Auswendiglernen geprägt sei und kein kritisches Denken fördere.

Nach einer Beschreibung der Bildungsgrundlagen während der beiden großen Dynastien, die Korea in den vergangenen zweitausend Jahren geprägt haben – der Koryo-Dynastie (918 bis 1392) und der Chosun-Dynastie (1392 bis 1897) – und ihrer Beeinflussung durch unterschiedliche Religionen und Denkweisen macht Lee deutlich, dass das Jahr 1895 als Beginn eines modernen Bildungswesens verstanden werden kann, weil nun erstmals Bildung und Erziehungsziele des Staates gesetzlich verankert wurden: „In dem obengenannten Erlaß wurde der Wille der Regierung ausgedrückt, die Modernisierung der Erziehung zu verwirklichen, indem einerseits die konfuzianische Erziehung, die auf die chinesischen Klassiker Wert legte, aufgehoben und andererseits die neue westliche Wissenschaft gefördert wurde, die die Gegebenheiten der Welt und andere Sachverhalte neu beurteilen konnte“ (Lee 1989, S. 25 f.).

Eine Reihe von Schulen wurde in den darauffolgenden Jahren gegründet, die die Aufgabe hatten, breite Volksschichten u. a. beruflich zu bilden und auch auf die Übernahme von staatlichen Ämtern vorzubereiten. Lee beschreibt, dass in Auflehnung gegen japanische imperialistische Bestrebungen das koreanische Volk besondere Anstrengungen unternahm, eine koreanische Bildung aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig war es das Anliegen der Japaner, das koreanische Bildungswesen nach ihren Vorstellungen umzugestalten, etwa indem der Schwerpunkt auf die Elementarbildung gelegt wurde, was zulasten der Hochschulen ging. Fremdsprachenschulen wurden geschlossen, um die Koreaner von internationalen Kontakten abzuhalten, und berufliche Schulen wurden nur auf niedrigem Niveau geduldet und sollten dazu dienen, japanfreundliche Staatsbedienstete in Korea auszubilden (vgl. Lee 1989, S. 59 ff.).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs ging 1945 die japanische Herrschaft in Korea zu Ende, doch gleichzeitig erfolgte die Teilung in Nord- und Südkorea. Die Dissertation von Mi-Hwan Lee beschreibt die historische Weiterentwicklung in Südkorea, die nach der Beendigung der japanischen Besatzung zunächst von den Regeln der

amerikanischen Militärregierung (1945 bis 1948) geprägt war. Auch das neu zu strukturierende Bildungssystem wurde unter Leitung der Amerikaner aufgebaut. „Grundlegend für die neue koreanische Bildungsidee wurde die Bildungstheorie von John Dewey, der mit seinem Buch ‚Demokratie und Erziehung‘ in Amerika bekannt geworden war. [...] Für den Schulbereich galt es zunächst die althergebrachte, den Schüler unterdrückende Einpauklehrmethode abzuschaffen“ (Lee 1989, S. 108).

Der neuen Vorstellung gemäß wurde nun „nach demokratischen Prinzipien auf die Freiheit, Schöpferkraft und selbständige Aktivität von Kindern Rücksicht genommen“ (Lee 1989, S. 108). Nach einer ausführlichen Darstellung des Wirkens Wilhelm von Humboldts in Preußen geht die Autorin im letzten Kapitel darauf ein, dass gegenwärtig (das heißt zum Ende der 1980er-Jahre) eine Krise das koreanische Hochschulwesen belaste. Sie setzt diese schließlich in Bezug zum humboldtschen Universitätsgedanken bzw. sucht in diesem nach Überwindungsmöglichkeiten für die Schwierigkeiten in Korea. Merkmal der Krise sei vor allem, dass höhere Bildung nur Privilegierten offenstehe. Diese Konsequenz aus der japanischen Regierungszeit sei mit der von den USA den Koreanern gebrachten Demokratisierung nicht überwunden worden, unter anderem deshalb, weil sie in der kurzen amerikanischen Übergangszeit nicht verinnerlicht werden konnte und nicht mit den kulturellen Vorstellungen in Korea in Übereinstimmung gebracht worden wäre. Ein weiterer Grund habe darin gelegen, dass es sich auch bei den neuen Gelehrten und Amtsträgern der Bildungssysteme um Personen handelte, die sich unter der japanischen Herrschaft hervorgetan hatten und im Sinne der Besatzer sozialisiert waren. „Man könnte somit behaupten, daß die Gestalt der koreanischen Hochschulbildung sich aus dem japanischen Geist und dem amerikanischen Körper zusammensetzt“ (Lee 1989, S. 243). Das große Interesse der koreanischen Bevölkerung an Hochschulabschlüssen hat aufgrund beschränkter Studienplatzzahlen eine „scharfe – beinahe mörderische – Konkurrenz im Hinblick auf die Universitätsaufnahmeprüfung“ (Lee 1989, S. 245) zur Folge, die nicht mit einer Verbesserung der Qualität der Lehre oder einer guten Ausstattung mit Lehr- und Forschungsmitteln einhergeht.

Einen Zusammenhang zu Humboldt herstellend hält die Autorin fest: „Die Hochschulbildungsanstalten Koreas sind mit ihren erziehungsgesetzlich festgelegten Studiengängen weder als Stätte der Menschenbildung (im Sinne Humboldts) noch als Berufsausbildungsanstalten charakterisierbar“ (Lee 1989, S. 247). Im Weiteren zieht Lee Parallelen zwischen der politischen Situation Koreas ab der Mitte des 20. Jahrhunderts und der Lage in Preußen zum Ende des 19. Jahrhunderts: In beiden Fällen war eine grundlegende

Staatskrise aufgrund von Besetzung bzw. Unterwerfung nach einem Krieg eingetreten, vor deren Hintergrund Reformen in Gang gesetzt wurden, die unter anderem eine Neustrukturierung des Bildungssystems beinhalteten. Während „Deutschland damals von napoleonischen Volksherren erobert wurde, entwarfen dennoch eigenständige Denker [...] eine gedankliche und theoretisch fundierte konzeptionelle Grundlage für die neue Universität in Deutschland, da sie sich der Wichtigkeit der Erziehung für den Wiederaufbau des Staates bewußt und ihr verpflichtet waren“ (Lee 1989, S. 249).

In Korea dagegen hätte diese Neuorientierung nicht stattgefunden.

Lee benennt dementsprechend das humboldtsche Universitätsmodell – oder zumindest sein Bildungsideal – als Vorbild für Korea. Im nächsten Schritt weist die Autorin darauf hin, dass sowohl das japanische als auch das amerikanische Hochschulwesen von Humboldt geprägt gewesen wären. Dies gilt ihrer Ansicht nach, obwohl sie doch ausführlich dargestellt hat, dass beide Kulturen die koreanische Universitätsausrichtung auf unterschiedliche Weise beeinflusst hätten und dabei einen insgesamt negativen Einfluss gehabt hätten. Im Fortgang der Arbeit scheint denn auch die Argumentation nicht immer schlüssig, etwa wenn es um die Frage von Elitenbildung geht. Einerseits konstatiert die Autorin, Humboldts Anliegen sei die Ausbildung von staatstragenden Personen gewesen und wünscht sich diese Ausrichtung auch für Korea. Andererseits kritisiert sie die japanische Hochschulkultur für eben diese elitäre Tendenz und dafür, dass sie diese Einstellung nach Korea gebracht hätte. Der Hinweis darauf, dass die Gründe für eine Elitenausbildung in Korea im Gesetz nicht klar genannt seien, vermag diesen Widerspruch nur teilweise zu klären.

Ein weiterer interessanter Gedanke wird nur angedeutet, aber nicht weiter verfolgt: Das Bildungsideal der humboldtschen Zeit beruhte auf der Vorstellung, dass sich das Individuum aus eigener Veranlassung und nach eigenem Gutdünken ausbilden solle, was wiederum dem Staat und dem Gemeinwesen als Ganzes zugutekommen würde. Hingegen sei das koreanische Bildungsziel gesetzlich wie folgt festgeschrieben: „Die Universitätsbildung zielt darauf, die für den Fortschritt des Staates und menschlicher Gesellschaft unentbehrliche Wissenschaften in Theorie und Praxis zu erforschen und zu lehren und führende Persönlichkeiten auszubilden“ (Lee 1989, S. 242). Die Autorin deutet also an, dass sich in Preußen das Individuum im Sinne der Gemeinschaft bilden sollte, während in Korea die Wissenschaft direkt dem Staat, also der Gemeinschaft förderlich zu sein habe. Hinter diesen beiden unterschiedlichen Ausrichtungen verbergen sich möglicherweise grundsätzlich verschiedene Menschen- und Gesellschaftsbilder, nämlich das eines eher individualistischen

Denkens und das einer eher kollektivistischen Vorstellung in einer – asiatischen – Gesellschaft. Trotz des Zeitsprunges zwischen beiden historischen Situationen ließe sich hier betrachten, inwieweit das humboldtsche und damit das humanistische Bildungs- und Menschenbild überhaupt auf Gesellschaften anderer Zeiten und anderer Regionen, also auf andere Kulturen anwendbar ist und inwieweit es einem globalen und universalen Umsetzungsanspruch gerecht werden könnte. Anstatt diesem Gedanken jedoch nachzugehen, begründet die Autorin den Staatsgedanken im gesetzlichen koreanischen Bildungsziel wieder mit der „Hinterlassenschaft des totalitaristischen Denkens der Japaner während der japanischen Herrschaftszeit“ (Lee 1989, S. 252).

Eine weitere Gegenüberstellung schlägt die Autorin vor in Bezug auf die Einstellung zur Wissenschaft an sich. Während das humboldtsche Bildungsideal die Wissenschaft als nie abgeschlossen betrachte und den Prozess des Forschens und Entwickelns in den Vordergrund stelle, fände sich im koreanischen Bildungswesen kein Hinweis auf eine solche wahrheitssuchende Herangehensweise. Stattdessen stünden die „Stoffsammlung“ (Lee 1989, S. 253), die verordnete antikommunistische Haltung sowie die technische Berufsausbildung im Mittelpunkt des Lernens. Das Bildungsideal aus Preußen entspräche jedoch „auch dem traditionellen konfuzianischen Erziehungsgeist Koreas, der die sittlich handelnde, tugendhafte Persönlichkeit fordert“ (Lee 1989, S. 254) und zu dem es zurückzukehren gelte.

III. Europa

A. Europäische Union – Bildungswesen ohne Humboldt?

Eine weitere wissenschaftliche Publikation zu internationaler Bedeutung Humboldts, die sich auf heutige Rezeptionen bezieht, ist die Arbeit von Joachim Hölzl mit dem Titel *Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959–1994* aus dem Jahre 1997. Es wird im Folgenden dargelegt, welche Hinweise auf eine europäische Rezeption Humboldts diese Untersuchung hervorbringt. Die Europäische Erziehungsministerkonferenz (EEMK) ist aus den bereits seit 1949 bestehenden unterschiedlichen Kooperationen der europäischen Länder mit dem Ziel einer gemeinsamen Schul- und Bildungspolitik hervorgegangen. Es handelt sich zwar nur um ein beratendes Gremium, das Empfehlungen an das Ministerkomitee des Europarats ausspricht. Dennoch sind in diesem Gremium die politischen Entscheidungsträger der involvierten Staaten versammelt³ und es ist davon auszugehen, dass hier formulierte Grundsätze deren

³ Für Deutschland nimmt der jeweilige Präsident der Kultusministerkonferenz bzw. sein Stellvertreter teil.

Sicht sowohl wiedergeben als auch ihre jeweils nationale Politik mit beeinflussen.

Die Arbeit von Hölzl hat unter anderem zum Ziel, den Beitrag zur Bildung des Menschen herauszuarbeiten, der in den Empfehlungen der EEMK enthalten ist. Dazu werden die bildungstheoretischen Grundlagen Wilhelm von Humboldts herangezogen. Im zentralen Kapitel des Buches wird „im Rahmen einer bildungstheoretischen Gliederung die Darstellung der von der EEMK behandelten Themen“ (Hölzl 1997, S. 65) bearbeitet. Die Punkte dieser bildungstheoretischen Gliederung sind: *Allgemeine Menschenbildung, Individuum und Gemeinwesen, Bildungsrecht, Bildungsorganisation* und *Neue Probleme der europäischen Bildungspolitik*.

Hölzl weist darauf hin, dass im Rahmen der *Allgemeinen Menschenbildung* in der Arbeit der Konferenz der Humanistischen Bildung eine besondere Rolle zukam, da sie als Gegenpart zu einer erstarkenden Betonung der Naturwissenschaften gesehen wurde. Inhaltlich wurden Fragen des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt, der Identitätsentwicklung im europäischen oder multikulturellen Rahmen und einer Erziehung zur Demokratie debattiert. Diese hätten mit Humboldts Theorien beantwortet werden können, doch: „[...] zugunsten der humanistischen Bildung wurde wie bereits zur Zeit Humboldts aufklärungspädagogisch argumentiert, daß sie aufgrund ihres formalbildenden Charakters zu einem höheren Nützlichkeitsgrad des Menschen beitrage“ (Hölzl 1997, S. 83). Der Autor erläutert, dass tagespolitische Aktualitäten und Nützlichkeitsabwägungen im Gremium überwogen hätten und man sich nicht auf eine Verankerung von humanistischen Bildungsgrundlagen um ihrer selbst willen einigen konnte. Auch in Bezug auf strukturelle Fragen, die diskutiert wurden, kritisiert der Autor: „Die höchste und proportionierlichste Bildung der menschlichen Kräfte für alle Menschen kann kaum durch ein nach konservativen gesellschaftspolitischen Ordnungsvorstellungen gegliedertes Schulsystem erreicht werden“ (Hölzl 1997, S. 85).

Der Aspekt *Individuum und Gemeinwesen* wurde nach Hölzl auf den Sitzungen der EEMK insofern verhandelt, als enge Verbindungen zwischen Erziehung und Wirtschaft gezogen wurden: „Ganz allgemein wurde erklärt, dass die Förderung von Bildung und Erziehung die ökonomische Entwicklung stimuliert und leitet“ (Hölzl 1997, S. 90) und somit sei begründet worden, dass die Bildungspolitik sich stark nach wirtschaftlichen Vorgaben orientieren solle. Ähnliches galt für den Bereich *Bildungsrecht*, wo Fragen der Begabungsförderung nicht mit einer Stärkung individuell unterschiedlicher Bildungswege beantwortet worden seien, sondern mit einer Betonung der extrinsischen Motivation durch Bewertungen, was der Autor

kritisiert, „Eine Prüfungspraxis, die aufgrund gesellschaftsideologischer Prämissen primär auf Selektion anstelle von Beratung und Begleitung setzt, und somit das Individuum und seine Individualität den gesellschaftlichen Konjunkturen zu opfern droht, steht im krassen Gegensatz zu Humboldts Anthropologie und Bildungstheorie“ (Hözl 1997, S. 138).

Positiv bewertet Hözl einen „Individualisierungsschub“, den er in den EEMK-Debatten der 1960er-Jahre beobachtet, der jedoch insbesondere im Zusammenhang mit Migration und Schule nicht aufrechterhalten werden kann. Er legt dar, dass nach Humboldt zum einen ein Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Menschsein besteht und dass zum anderen erst ein Zusammenwirken der unterschiedlichen Nationen die menschlichen intellektuellen Fähigkeiten ganz zum Tragen bringen kann. Doch dieses „Konzept der interkulturellen Erziehung, das die Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung der Kulturen in den Schulen fordert“ (Hözl 1997, S. 142), wurde nationalpolitischen Bedenken geopfert und fand keine Aufnahme in die entsprechende Resolution.

Unter dem Stichwort *Bildungsorganisation* beschreibt Hözl schließlich unter anderem die Entscheidung der Konferenz, Vorschulerziehung in den Fokus zu nehmen und sie im humboldtschen Sinne vor allem als schulvorbereitende, Kommunikation und Ausdruck fördernde und weniger als Fertigkeiten vermittelnde Institution zu sehen. Im Bereich der Hochschulpolitik stellt der Autor Forschung und Lehre an der Universität nach Humboldt als frei, weil offen und „unabschließbar“ dar, was der Vorstellung der EEMK widerspräche, die die Universität als Institution der Berufsausbildung und damit vor dem Hintergrund bildungsökonomischer und politischer Interessen sähe (vgl. Hözl 1997, S. 165). Eines der *neuen Probleme der europäischen Bildungspolitik* war die Lehrerausbildung. Die EEMK erkannte, dass nach einer Steigerung der Anzahl der Lehrkräfte, die in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts sinnvollerweise erfolgt war, nun die Qualität der Lehrerbildung zu erweitern war. Dennoch entschied sich das Gremium, „eine stärker pädagogisch-philosophisch akzentuierte Lehrergrundbildung“ (Hözl 1997, S. 166) abzulehnen.

Die Ausrichtung der EEMK und Humboldts Bildungstheorien vergleichend, kommt Hözl abschließend zu dem Fazit: „Die EEMK als politische Institution intendiert die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Entfaltung des Individuums mehr oder weniger direkt zu verbessern, indem sie die rechtlichen, politischen und bildungsorganisatorischen Voraussetzungen zu modifizieren sucht. Der Bildungspolitiker Humboldt verkennt diese nicht, setzt aber sein Vertrauen als Philosoph aufgrund seiner individuumzentrierten Bildungstheorie primär auf die inneren, gesellschaftsverändernden Kräfte der Individuen, die es zu fördern gilt“ (Hözl 1997, S. 249).

B. Rezeptionen humboldtschen Denkens in Frankreich

Im Jahre 2006 veröffentlichte Sarah Bösch ihre Dissertation *Wilhelm von Humboldt in Frankreich. Studien zur Rezeption*. Sie deckt darin die gesamte Zeitspanne von 1797 bis 2005 ab. Dazu führt sie vereinzelt Kommentare zusammen, die in unterschiedlichen Kontexten erschienen waren, aber bis dato noch nicht in einer umfassenden und einen Überblick gewährenden Studie im Gesamten analysiert worden waren. Die Autorin geht wie folgt vor: Im ersten Kapitel wird dargestellt, dass es unterschiedliche Betrachtungsmöglichkeiten zu bedenken gilt, die darauf beruhen, dass zum einen Humboldt als Person, zum anderen sein wissenschaftliches Wirken und zum Dritten die mit seinem Namen verbundenen Assoziationen („Traditionen“) Aspekte einer „Rezeption Humboldts“ sind. Zwar würden sich diese überschneiden, dennoch sei es zu Untersuchungszwecken sinnvoll, diese drei Aspekte aufzustellen. Bösch wählt für ihre Arbeit den Bereich der wissenschaftlichen Schriften Humboldts. Dies begründet sie damit, dass sie hierin den Bereich der Sprachtheorien gut abgebildet sieht und dieser Bereich sei derjenige, der in Frankreich über die Jahrhunderte hinweg die meiste Aufmerksamkeit erhalten habe: „Die Auswertung der im Rahmen vorliegender Studie erstmals systematisch erschlossenen Rezeptionsergebnisse zu Humboldts wissenschaftlichem Werk ergab, dass der größte Teil der direkten Auseinandersetzungen mit Humboldt vor allem seine sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Texte betraf“ (Bösch 2006, S. 15).

Das zweite Kapitel unterteilt die untersuchte Zeitspanne in vier unterschiedlich lange Zeiträume: 1797 bis 1820, 1821 bis 1835, 1836 bis 1968 sowie 1969 bis 2005. Die erste Phase beginnt mit Humboldts Umzug nach Frankreich im November 1797. Die Zäsuren begründet Bösch damit, dass zum Ersten Humboldts Ausscheiden aus dem Staatsdienst (1820) und seine damit wieder aufgenommenen Sprachforschungen einen Wendepunkt markierten. Weiteren Aufschwung erhielt die Beachtung seiner Linguistik mit seinem Tod (1835) und in der neueren Historie mit dem Erscheinen von Chomskys Werk *Cartesian Linguistics* in französischer Übersetzung (1969). In den weiteren Abschnitten führt Bösch Fallstudien für die einzelnen Phasen an und untersucht diese eingehend. Da die Zeitspanne bis 1820 keine aktive Rezeption von Wilhelm von Humboldts (sprach-)wissenschaftlichem Werk in Frankreich hervorgebracht hat, sondern er in erster Linie als Politiker wahrgenommen wurde, beginnt sie in Kapitel 3 mit dem Zeitraum von 1821 bis 1835.

In diesem Kapitel 3 bearbeitet sie Humboldts Wirken im Zusammenhang mit der *Société asiatique*. In dieser Phase stehen

neben anderen Themen die Auseinandersetzung namhafter französischer Indologen mit Humboldts Arbeiten zum indischen Sanskrit sowie ein Briefverkehr zwischen ihnen und Wilhelm von Humboldt im Mittelpunkt. Kapitel 4 umfasst den Zeitraum 1836 bis 1868, in dem sich die Spuren beider Humboldt-Brüder in Frankreich etwas verlieren. Soweit ein Interesse unter französischen Lesern und Wissenschaftlern für Humboldt besteht, konzentriert es sich insbesondere auf seine Überlegungen zur *Prüfung der Untersuchungen über die Urbewohner Hispaniens vermittelt der Baskischen Sprache* aus dem Jahr 1821. Diese Gedanken über den Ursprung der baskischen Sprache und damit des baskischen Volkes fügten sich ein in eine Auseinandersetzung in Frankreich mit der Rolle der im Grenzgebiet zur spanischen Halbinsel lebenden Basken. Die dritte Fallstudie und damit Kapitel 5 widmet sich der in den 1970er-Jahren in Frankreich prominent werdenden Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Fragen. Dabei unterscheidet Bösch zwischen zwei Richtungen: einer, die Humboldt vor dem Hintergrund einer politischen Denkrichtung rezipiert und ihn als Autorität nutzen möchte, sowie einer, die Humboldts sprachwissenschaftliches Werk historiografisch aufarbeitet und seine Erkenntnisse in die Geschichte der Geisteswissenschaften einzuordnen sucht. Sie bezeichnet diese beiden Richtungen mit „*être Humboldt*“ und „*comprendre Humboldt*“ (Bösch 2006, S. 167 ff.).

C. Humboldts Ideen in Großbritannien – nothing but visionary?

Über den Einfluss humboldtscher Bildungsideale auf das britische Hochschulsystem gibt es wenig Literatur. Vor allem war es von deutscher Seite aus Marc Schalenberg, der hier versucht hat, Zusammenhänge aufzuzeigen. Die Aussagen seines Aufsatzes *Humboldt in Großbritannien. Oder: Was ein preußischer Gesandter an englischen Universitäten ausrichten kann*, der in dem Band *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* erschienen ist, werden unten zusammengefasst. Zunächst wird jedoch auf zwei britische Autoren eingegangen.

Ted Tapper und David Palfreyman haben in mehreren Publikationen die Idee der *collegiality* englischer Hochschulen diskutiert. In ihrem Buch *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education* aus dem Jahre 2010 stellen sie dabei unter anderem Vergleiche zu humboldtscher Tradition an und gehen der Frage nach, ob das kontinentaleuropäische System höherer Bildung, das sehr anders als das britische sei, eine *collegial tradition* hätte. Den Begriff der *collegiality* beziehen sie auf strukturelle Gegebenheiten, auf sozio-kulturelle und auf pädagogische Traditionen englischer Colleges. Als prominenteste Institutionen gehen sie dabei auf Cambridge und Oxford ein. Hier wie auch an anderen Hochschulen sehen sie althergebrachte Traditionen und Werte durch eine aktuelle

Priorisierung von Managementfragen und insgesamt von Staat und Markt bedroht (vgl. Tapper/Palfreyman 2010, S. 11 f.). Die „collegial values“ seien es, die den Unterschied zwischen einer Universität und einer „Lehrmaschine“ („a managed machine for teaching“) markierten (vgl. Tapper/Palfreyman 2010, S. 17). Bei diesen Werten handele es sich um die föderale Verwaltungsstruktur dieser Hochschulen, um den *donnish dominion* (was den von einer gewissen „britischen Steifheit“ geprägten Herrschaftsbereich der Dozenten bezeichnen dürfte), eine intellektuelle *collegiality* und die Idee der *commensality* (das heißt einer Art Tischgemeinschaft, einer freundschaftlich und durch gegenseitige Verpflichtungen verbundenen Gemeinschaft).

Das humboldtsche Modell ist für Tapper und Palfreyman (2010) charakterisiert durch eine Verbindung der Universität zu Staat und Gesellschaft: Die Studierenden sollten – so verstehen sie Humboldt – zu reifen Persönlichkeiten ausgebildet werden, die der Gesellschaft dienen sollten. Dabei sei es Rolle des Staates, den Universitäten einen Rahmen zu bieten, innerhalb dessen sie frei über ihre wissenschaftlichen, also forschenden und lehrenden, Aufgaben entscheiden und diese erfüllen könnten. Die Werte einer solchen *research university* waren demnach: die Implementierung von Wissenschaft, individuelles Hinterfragen statt Wissensvermittlung, eine bestimmte Verbindung von Studenten und Lehrenden, die durch gemeinsames Forschen geprägt ist und dadurch die Persönlichkeitsbildung der Studenten fördert. Eine vergleichbare Idee eines *character training* sehen die Autoren in England auch als bestehenden Wert – sowohl der Hochschulen des 19. Jahrhundert als auch der heutigen.“Even today in England the acquisition of professional qualifications often follows on from [...] relatively broad-based undergraduate degree programmes. The idea of undergraduate education embracing a measure of character training still persists in those universities where the traditional ethos lingers on” (Tapper/Palfreyman 2010, S. 141).

Es fällt auf, dass Tapper und Palfreyman – im Gegensatz zu auch Hermann Röhrs in seinen amerikabezogenen Studien – das humboldtsche Universitätssystem gleichsetzen oder zumindest als vergleichbar verstehen mit dem in den angelsächsischen Ländern üblichen *undergraduate*-Studium. Im Gegensatz zum *graduate*-Studiengang, der mit dem Master-Abschluss beendet wird, ist das *graduate*-Programm mit dem Abschluss Bachelor eher ein grundlegendes Studium. Die Idee, die bei Humboldt und seinen Zeitgenossen umgesetzt wurde und die vorsieht, dass die Studierenden zunächst Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen und sich eine forschende Haltung aneignen, scheint sich für

Tapper und Palfreyman im *graduate*-Konzept wiederzufinden. Röhrs dagegen sieht hier eher Parallelen zum *graduate*-Studium, wie unten ausgeführt wird.

Die von Humboldt beschriebene Vorstellung von Wissenschaft und Forschung, die Studierende und Lehrende gemeinsam betreiben und die zu einer Bildung und Persönlichkeitsbildung der Studenten führen sollte, ist nach Tapper und Palfreyman in Deutschland auf einem hohen und sehr idealistischen Niveau gedacht worden und sei daher nicht aufrechtzuerhalten gewesen: "The blueprint is so idealistic that it is difficult to imagine it could be anything but visionary" (Tapper/Palfreyman 2010, S. 140). Es seien zwar Studenten von Übersee gekommen, um an den deutschen Universitäten zu studieren, denen sei es aber weder um Wissenschaft noch um Bildung gegangen, sondern eher darum, einen Doktorgrad zu erlangen.

Neben der Behandlung der Thematik der pädagogisch-inhaltlichen Ausrichtung vergleichen die Autoren Fragen der staatlichen Einflussnahme auf die Universität nach Humboldts Modell und auf britische *collegial institutions*. Sie beschreiben, dass es Humboldt bei der Gründung der Berliner Universität wichtig gewesen sei, dass die Professoren zwar keine Staatsbediensteten waren, aber dennoch vom Staat und nicht von der Universität benannt wurden. Gleichzeitig hätten sie großen Einfluss innerhalb der Institution gehabt, also die Universität deutlich mitgeprägt und sich dort einen gewissen Herrschaftsbereich aufgebaut (vgl. Tapper/Palfreyman 2010, S. 140 ff.). In ihrem Aufsatz *Professoren- und Universitätsprofile im Humboldt'schen Modell 1810–1914* bestätigt Marita Baumgarten diese Einschätzung teilweise und stellt insbesondere das entstehende Professorenberufungssystem unter den Universitäten als Neuerung im sich wandelnden Universitätssystem dar: „Mit Berufungen waren wissenschaftliches Ansehen, Machtzuwachs in der eigenen wissenschaftlichen community, höhere Besoldung und ein höherer Institutsetat verbunden“ (Baumgarten 2001, S. 108). Nach Tapper und Palfreyman seien englische Colleges und Universities dagegen schon immer autonom vom Staat gewesen und Cambridge und Oxford waren eher der Anglikanischen Kirche zugehörig (die allerdings mit dem Staat sehr eng verwoben war). Sie waren seit jeher Einrichtungen von gesellschaftlicher Bedeutung, besonders für Angehörige der oberen Schichten, und bildeten autonome Einheiten. Studierende fühlten sich hier der Institution verbunden und waren ihr gegenüber loyal. In Deutschland dagegen sei diese Loyalität eher den Personen der Professoren entgegengebracht worden (vgl. Tapper/Palfreyman 2010, S. 141 ff.).

Im Zusammenhang mit der generellen Bedeutung Humboldts auf das internationale Hochschulwesen sagt Rainer Christoph Schwinges: „Groß war auch der Einfluss auf die englischen [...]

Hochschulsysteme“ (Schwinges 2001, S. 8). Doch in der Betrachtung der Idee der *collegiality* und überhaupt des Hochschulwesens des Vereinigten Königreiches von Tapper und Palfreyman wird dieser Einfluss nicht deutlich. Sie beschreiben das englische System vor dem Hintergrund der langen Tradition britischer *higher education* und besonders der Einrichtungen Cambridge und Oxford, die beide deutlich älter als etwa Humboldts Universität in Berlin sind (Cambridge ging zu Beginn des 13. Jahrhunderts aus einer Abspaltung von Oxford hervor). Die Vorstellung, dass von Humboldt oder der Universitätsidee des Preußens des frühen 19. Jahrhunderts Einflüsse auf diese traditionellen Institutionen ausgegangen sein könnte, findet sich in ihrem Buch *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education* an keiner Stelle. Es werden lediglich Vergleiche angestellt und es wird gefragt, inwieweit das humboldtsche Modell die Idee der *collegiality*, der ein sehr hoher Wert beigemessen wird, implizieren würde.

Die Einschätzung, dass Humboldt kaum auf das englische Bildungssystem einwirkte, wird von Marc Schalenberg geteilt. Schalenbergs Aufsatz *Humboldt in Großbritannien. Oder: Was ein preußischer Gesandter an englischen Universitäten ausrichten kann* weist schon im Titel darauf hin, dass Humboldt in seiner Zeit in London (1817/1818) „wenig Gelegenheit [blieb], aktiv für seine durch die Gründung und Einrichtung der Berliner Universität verkörperten bildungstheoretischen und universitätsorganisatorischen Vorstellungen einzutreten“ (Schalenberg 2001, S. 231). Weder reichte die Dauer seines Aufenthaltes dafür noch hatte er im Arbeitsalltag Gelegenheit hierzu, noch hatte er möglicherweise Interesse daran. Denn sogar „[...] an Oxford oder Cambridge [...] zeigte er ein geradezu flagranter Desinteresse, das zumal dann in Erscheinung trat, wenn er im Auftrag seines Dienstherrn mit ihnen korrespondieren musste“ (Schalenberg 2001, S. 232). Abgesehen von Humboldts persönlichem Einbringen richtet sich die Frage nach der Rezeption natürlich darüber hinaus auf die Rezeption seiner – tatsächlichen oder mythologisierten – Bildungsideen, etwa den Aspekten der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre. Doch auch diese „konnten in Grossbritannien mit seinen ganz anderen Traditionen und Prioritäten niemals einen ähnlichen Stellenwert erlangen wie in Deutschland“ (Schalenberg 2001, S. 233). In England waren andere Themen relevant:

Konfessionelle und soziale Fragen waren zu lösen, da Studierende und Lehrende erst im Laufe des 19. Jahrhunderts sich nicht mehr auf die anglikanischen Glaubensgrundsätze einschwören lassen mussten und da nach und nach auch Studenten zugelassen wurden, die nicht einer der oberen sozialen Schichten entstammten.

Die Bedeutung der Berliner Universität und des Namens Humboldts ließ sich in den englischen Hochschulen nicht verankern und passte nicht in die bestehenden und bewährten Strukturen von Oxford und Cambridge.

Die englischen Hochschulen waren autonome Einheiten, sodass die Idee der Freiheit der Wissenschaft ohnehin weitgehend gegeben war. Ähnlich wie Sarah Bösch es für Humboldts Status in Frankreich formuliert hat, war nach Schalenberg Wilhelm von Humboldt in England zwar ein Begriff, „nur eben nicht primär als Bildungs- und Universitätsreformer, sondern als Linguist und Philosoph“ (Schalenberg 2001, S. 234). So wurde er für die Vorstellung einer freien Selbstverantwortung des Individuums, die Ablehnung staatlicher Bevormundung oder die Idee der innerlich-individuellen Selbstverwirklichung als Bildungsmotivation gerühmt. Wenn eine positive Betrachtung eines deutschen Universitätsmodelles angestellt wurde, so tatsächlich als *deutsch*, nicht als „humboldtsch“.

D. Nordamerika/USA

Auch in Amerika wurde Humboldt sowohl als Sprachwissenschaftler als auch als Bildungstheoretiker rezipiert. Zunächst brachte er sich selbst in den Diskurs über die Linguistik der nordamerikanischen Ureinwohner ein. Einige zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Amerika erschienene Schriften hierzu waren maßgeblich von Humboldt und der Korrespondenz zwischen ihm und den Autoren mit beeinflusst. Auch spätere Forschungen gingen teilweise auf Humboldt zurück – zumindest in Bezug auf methodisches Vorgehen, Typologien und vergleichende Studien. Weniger Gewicht wurde auf Humboldts philosophische und andere grundlegende Überlegungen zu sprachwissenschaftlicher Auseinandersetzung gelegt (vgl. Müller-Vollmer 2011). Zu den Einflüssen humboldtscher Universitätsideen auf die Hochschulkultur der USA wird häufig vorgebracht, dass sich einige amerikanische Hochschulen die Form der humboldtschen oder deutschen Universität als Vorbild genommen hätten. So sind nach Rainer Christoph Schwinges „die amerikanischen Elite-Universitäten, zumindest im idealtypischen Sinne, ‚Humboldtianer‘“ und „Humboldt scheint beinahe schneller in Amerika als in der Universitätslandschaft des deutschen Sprachraums rezipiert worden zu sein“ (Schwinges 2001, S.8 f.). An anderer Stelle wird jedoch auch zur Relativierung gemahnt: „I will ask to what extent it is actually correct to say – as is so often the case – that the American universities adopted the ‚Humboldtian‘ or ‚German‘ university model. I will argue that this can only be maintained with serious qualifications“ (Ash 2006, S. 245).

Hermann Röhrs hat 1996 den Band *Bildungsreformen und Reformbestrebungen in den USA* vorgelegt. Zentral ist an dieser Stelle der in dem Buch publizierte Text *Der Einfluss der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education in Amerika* aus

dem Jahr 1995. Nach einem einleitenden Kapitel, das in gebotener Kürze die Geschichte des Universitätskonzepts in Deutschland umreißt, geht der Autor auf den Transfer dieses Konzeptes von Deutschland nach Amerika bzw. seine Adaptionen ein. Zwar macht er deutlich, dass der deutsche Einfluss zum einen in gewisser Konkurrenz zu dem aus Frankreich oder England stand und zum anderen, dass er schwer nachweisbar und praktisch nicht messbar sei (vgl. Röhrs 1996, S. 81). Dennoch ist er davon überzeugt, dass es ihn gegeben hat, und legt dies in seinem Buch nachvollziehbar dar. Zunächst spricht er Wilhelm von Humboldt einen indirekten, aber dennoch wichtigen Einfluss auf das amerikanische Bildungssystem zu. Dabei bezieht er sich zum Beispiel auf die in der humboldtschen Universität nach seinem Verständnis parallel unterrichteten und beforschten philosophischen, staatstheoretischen und erzieherischen Disziplinen, aus denen nach seiner Ansicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts die zentralen Hochschulthemen stammten. Diese Kombination findet er auch in Amerika wieder: „In der klassischen amerikanischen Geistesradition gehören seit Peirce und William James Philosophie, Politik und Pädagogik zusammen, und der Pädagogik gebührt als pragmatische Reflexionsinstanz und potentielle Umsatzstelle durchaus eine Führungsrolle; so hat es auch noch Thomas Jefferson verstanden, der als das amerikanische Gegenbild von Wilhelm von Humboldt betrachtet werden kann“ (Röhrs 1996, S. 9).

Dennoch weist Röhrs auch darauf hin, dass sich zwar viele neue amerikanische Hochschulen des 19. Jahrhunderts an der humboldtschen, aufklärerischen Idee einer Universität orientierten, nicht aber eigentlich an Humboldt selbst. Dieser sei nicht unbedingt als relevante Persönlichkeit wahrgenommen worden und seine Schriften seien nicht in wesentlichem Umfang rezipiert worden. Stattdessen seien es die geistigen Grundlagen der deutschen Hochschule gewesen, die für die jungen amerikanischen Bildungsinstitutionen ein neuer Orientierungsrahmen wurden. Dabei bezieht er sich auf eine „klassische deutsche Universitätsidee“, die sich für ihn auszeichnet durch ihren „Mittelpunkt der Forschung, die sich als inspirierender Faktor auf die Lehre auswirkt“ (Röhrs 1996, S. 11). Zu Illustration der Bedeutung, die die deutsche Universität auf das US-amerikanische Bildungssystem hatte, zitiert Röhrs einen amerikanischen Forscher: „Throughout this period of birth and development of the American university the dominant influence, the overriding ideal was the model of Humboldt’s enlightenment university“ (Fallon, zit. nach Röhrs 1996, S. 12). Dass es jedoch auch kritische Stimmen gegeben hat, lässt er dabei nicht unerwähnt (vgl. Röhrs 1996, S. 82 f.).

Röhrs beschreibt, dass die Vermittlung deutscher Bildungsideen in die USA maßgeblich wie folgt zustande gekommen sei: Viele amerikanische Universitäten sind im 19. Jahrhundert entstanden und in dieser Phase gehe der Transfer der deutschen Vorstellungen in die USA auf amerikanischen Studierende zurück. Im Zeitraum zwischen 1820 und 1920 gab es eine Reihe junger Amerikaner, die nach Deutschland kamen, um eine Zeitlang hier zu leben und zu studieren. Der Autor geht auf die verschiedenen Gruppierungen ein, die sich an einigen deutschen Hochschulen bildeten, weil deren Standorte sich zu besonderen Anziehungspunkten der ausländischen Studenten entwickelten. Er benennt vor allem Göttingen, Berlin, Halle, Leipzig und Heidelberg (vgl. Röhrs 1996, S. 11). Zwar weist er darauf hin, dass kulturell-geistige gegenseitige Beeinflussungen schwer nachzuweisen sind, behält jedoch den Standpunkt bei, dass Einflüsse stattgefunden haben, und begründet die Faszination, die das deutsche Universitätsdenken auch außerhalb Deutschlands ausgeübt habe mit dem „Ansehen der deutschen Universität und [...] [dem] Ruf der deutschen Wissenschaft, Dichtung und Philosophie des 19. Jahrhunderts“ (Röhrs 1996, S. 33). Zur Fundierung seiner Aussage, dass ein Transfer stattgefunden habe, berichtet Röhrs in zwei weiteren Kapiteln über eine konkrete Gruppe (die Göttinger Harvard-Gruppe) und gibt Auszüge aus Briefwechseln und Texten wieder, die einen Einblick über den internationalen und interkulturellen geistigen Austausch zwischen Göttingen und Harvard in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermitteln. Konkreter beschreibt Karl-Heinz Füssl diesen Austausch bzw. ein Beobachten amerikanischer Bildungsentwicklungen durch deutsche Wissenschaftler im Verlauf des 19. Jahrhunderts (vgl. Füssl 2004, S. 27). In ihren Berichten werde deutlich, dass die Besucher „die High School als Synonym fortschrittlicher Massenbildung schlechthin faszinierte“ und dass sie in „dem deutlich von Humboldt unterschiedenen Prinzip der integrierten Persönlichkeitsbildung [...] die praktizierte Chancengleichheit, die Umkehr traditioneller Hierarchien, die Verbürgerlichung breiter sozialer Schichten sowie den verbreiteten Optimismus und Gemeinsinn“ (Füssl 2004, S. 28) erkannten. Auch Füssl beschreibt das „überproportionale amerikanische Interesse an der deutschen Bildung“ (Füssl 2004, S. 35), beginnend zum Ende des 18. Jahrhunderts.

Basierend auf der Beobachtung, dass Austausche tatsächlich stattgefunden haben, geht Hermann Röhrs in seinen weiteren Texten darauf ein, dass es sich dabei nicht um ein Kopieren oder reines Übertragen deutscher Ideen nach Amerika gehandelt habe. Bezüglich des Transfers waren sich die Protagonisten dessen bewusst, dass sie es mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu tun hatten und es notwendig war, Gelerntes anzupassen und umzugestalten, sodass es in

die Konzepte amerikanischer Hochschulbildung sinnvoll integrierbar wurde. Zum einen gestaltete sich der Einfluss bewusst und schlug sich nieder in entsprechenden Diskursen. Andererseits war er auch subtil und fand teilweise kaum merklich nach und nach statt: Studenten, die in Deutschland studiert hatten, kehrten nach Amerika zurück und berichteten von ihren Erfahrungen. Diese betrafen „eine intellektuelle Haltung, die unabhängig vom eigentlichen Fachgebiet eine allgemeine Kritikfähigkeit und geistige Aufgeschlossenheit zum Ziel hatte“ (Röhrs 1996, S. 86). Zum zweiten war es „ein Methodenbewusstsein, das über die wissensmäßige Information zu den ursächlichen Zusammenhängen führt“. Hier sind das Seminar und die Vorlesung die wichtigen Formen, die die amerikanischen Studenten beeindruckten, wobei laut Röhrs „eine Vorlesung nur gelingen kann, wenn sie von gediegener Gelehrsamkeit durchdrungen ist“ (Röhrs 1996, S. 87) und das Seminar als „Kooperation in der gemeinsam thematisierten Arbeit [...] der amerikanischen Geisteshaltung entschieden entgegen“ kommt (Röhrs 1996, S. 87). Als drittes führt Röhrs die Erfahrung eines „ethischen Verantwortungsgefühls“ an (Röhrs 1996, S. 59). Einige der zurückgekehrten Absolventen übernahmen relevante Ämter an amerikanischen Hochschulen, wurden Universitätsdirektoren oder gründeten sogar Universitäten.

Zu diesen neu gegründeten Institutionen gehörten die University of Michigan, die Johns Hopkins University und die Cornell University. Für den Gründer der University of Michigan führt Röhrs sehr persönliche Motivationen an, sich mit deutscher Bildungsvorstellung befasst zu haben und diese in den USA implementieren zu wollen. Er habe seine eigenen biografischen Wurzeln in Europa und europäische Philosophie sei ihm besonders nahe gewesen. Daher rang er „um einen eigenen begründbaren Standpunkt, der erst die existenzielle Legitimation zur Bildung des anderen vermittelt“ (Röhrs 1996, S. 70). Diese Legitimation habe er u. a. in Humboldts Menschenbild, das jedem Menschen ein inhärentes Verlangen nach Entwicklung und Bildung zugesteht, gefunden. Doch auch strukturelle Einflüsse wurden umgesetzt, als einer der späteren Präsidenten der University of Michigan „die Seminar-Methode nach deutschem Vorbild“ einführte (Röhrs 1996, S. 71). 1876 wurde in Baltimore die Johns Hopkins University ins Leben gerufen. Ihr erster Präsident war Daniel C. Gilman, der vor Antritt dieses Amtes einige Zeit in Deutschland und anderen Ländern in Europa verbracht hatte. Er sah „über das Wißbare hinaus die Visionen des wissenschaftlich Vertretbaren und Möglichen als das erstrebenswerte Ziel einer Universität. Daß dieses Universitätskonzept entscheidend unter dem Einfluß der deutschen Universitätsidee – nämlich dem ‚concept of scientific research‘ –

formuliert wurde, war ihm bewußt. Darin sah er sein eigentliches Verdienst“ (Röhrs 1996, S. 72).

Dabei ging es ihm nicht um ein Kopieren, sondern um eine Adaption deutscher Vorstellungen. Die Cornell University wurde 1869 im Staat New York gegründet. Dem Gründer, Ezra Cornell, ging es darum, eine Institution zu schaffen, an der grundsätzlich jeder in jedem Fach Unterweisung finden konnte (vgl. Röhrs 1996, S. 77). Die wissenschaftliche Basis für die neue Universität legte Andrew D. White, der in Berlin studiert hatte.

Neben diesen historischen Bezügen fragt Hermann Röhrs auch nach den aktuellen Auswirkungen, die Humboldts Visionen auf die heutige Lehre und Forschung in den USA haben. Er benennt hierbei die Idee der *graduate school*, also der weiterführenden Hochschule, deren Besuch einen ersten Abschluss, in der Regel den *Bachelor* voraussetzt.⁴ In den *graduate schools* sieht Röhrs die Einheit von Forschung und Lehre verwirklicht. Er warnt jedoch auch davor, diese Einheit durch verschiedene Tendenzen zu gefährden. Zu diesen Gefährdungen gehören für ihn unter anderem die „Übernahme von Forschungsaufträgen aus der industriellen Welt“ (Röhrs 1996, S. 98), ein „research for sale“ (Röhrs 1996, S. 102), der indirekte Zwang, unter dem sich viele Wissenschaftler in den USA sähen, möglichst viel zu publizieren, sowie das verbreitete Missverständnis, dass der für Forschung entstehende Zeitaufwand zulasten der Lehre gehen müsste oder eine drohende Hierarchisierung beider Bereiche Forschung und Lehre (vgl. Röhrs 1996, S. 98 ff.).

Im Zuge der Öffnung der amerikanischen Universitätsbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für breitere Schichten kam es zu Fragen bezüglich der Wissenschaftlichkeit der Universitäten angesichts ihrer stärker werdenden Rolle als Berufsvorbereitungsinstitution. Zudem entstanden aus den Umbrüchen der 1960er-Jahre neue Entwicklungen hin zu einer verstärkten Eingliederung von Minoritäten, einem neuen Blick auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und Fragen nach der Wirksamkeit universitären Unterrichtens. Die humboldtsche Einheit von Bildung und Forschung kam ein weiteres Mal auf den Prüfstand und es ergab sich: „Soweit die Gruppen der Forschenden und Lehrenden die akademischen Lebensfragen in Kooperation objektivierend zu lösen versuchen, kann in gemeinsamer Verantwortung die Übereinstimmung reifen“ (Röhrs 1996, S. 105).

Dem Anliegen, durch die Ansprache breiter Gruppen von Studierenden und durch die Öffentlichkeit der Forschung nach außen zu wirken, sieht Röhrs in den amerikanischen Universitäten dennoch

⁴ Anders als Tapper und Palfreyman, die bei Humboldt das *undergraduate*-Studium wiedererkennen.

die – auch auf Humboldt zurückgehende – Aufgabe verwirklicht, ein „Raum meditativer Stille“ zu sein, „in Rückbesinnung auf die Forschungs-idee, die innere Sammlung voraussetzt“ (Röhrs 1996, S. 107 f.). Dieses Besinnen auf einen inneren Kern kann nach Röhrs der Fokus auf die Allgemeinbildung – *general education* – als Basis allen Studierens sein. Er legt dar, dass es hierzu in der amerikanischen Universitätsgeschichte immer wieder Literatur und Äußerungen gegeben hat, die schließlich in den 1980er-Jahren an der Harvard Universität zur Veröffentlichung von Leitsätzen geführt haben, welche in ein *core curriculum* mündeten, das Teil jeder spezialisierten Studienrichtung dort wurde. So wird allen Studenten zumindest ein allgemeiner Einblick in die Bereiche Literatur und Künste, Geschichte, Soziales und Ethik, Wissenschaft und interkulturelle Studien zuteil.

Die bewusste und auf kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen der USA ausgerichtete Weiterentwicklung der amerikanischen Hochschulen seit Beginn des 19. Jahrhunderts hat dazu geführt, dass ein sehr eigenständiges System entstanden ist, in dem „die Bezüge auf Humboldt in der neueren Diskussion seltener werden“ (Röhrs 1996, S. 116). Auch Füssl konstatiert, dass der gegenseitige Einfluss zwischen den Bildungssystemen Deutschlands und der USA im 19. Jahrhundert deutlich vorhanden war, aber mit Beginn des 20. Jahrhunderts und insbesondere im Zusammenhang mit den beiden Weltkriegen zunächst zurückging. So ließ etwa um die Jahrhundertwende die US-amerikanische Achtung deutscher Bildungsinstitutionen als Vorbilder nach und machte sogar einer umgekehrten Entwicklung Platz: Es „wandelte sich die perzeptive Richtung des Bildungsdiskurses [...]. Schnell entwickelten sich die USA zum wissenschaftlichen Umschlagplatz“ (Füssl 2004, S. 275). Im Vergleich der Beantwortung sozialer Fragen weist Füssl zudem darauf hin, dass das amerikanische Bildungswesen deutlich weniger als das deutsche soziale Ungleichheiten zementiere, da Letzteres weiterhin einen „selektiven Charakter“ aufweise (Füssl 2004, S. 276). Es scheint also, wie Rüdiger vom Bruch beschreibt, als habe sich das humboldtsche Bildungsideal erst in Amerika realisiert (vgl. Füssl 2004, S. 277). Ash greift diesen Gedanken auf und führt ihn dahingehend aus, dass eine Amerikanisierung der deutschen Bildung also bedeute, dass Humboldt heute über den Umweg aus den USA in Europa wiederentdeckt werde. Denn wenn die Aussage wahr sei, „Humboldt found his true home in America“, dann bedeute dies: „If this claim were true, ‚Americanisation‘ would mean nothing less than re-importing the real ‘Humboldt’ back to his European homeland“ (Ash 2006, S. 249).

Trotz aller nötiger Relativierungen hält Hermann Röhrs fest, dass weiterhin das Motto der University of Chicago für die

Hochschulbildung der USA insgesamt gelte: *Let knowledge grow from more to more, and thus be human life enriched*. Zusammenfassend hält Röhrs daher fest: „Der Gedanke der universitären Autonomie wie auch derjenige der Einheit von Forschung und Lehre, ist bis in die Gegenwart von den Ideen Humboldts und seines Kreises beeinflusst. [Die Frage der Allgemeinbildung wurde] im Kontext der Aufgabenstellung des Colleges im Erfahrungsaustausch zwischen der deutschen und der amerikanischen Hochschulwirklichkeit [erörtert]. Selbst die Frage der Charakterbildung [...] findet sich bei Humboldt. [...] Dennoch ist das Ziel der Charakterbildung in den amerikanischen Universitäten weniger von Humboldt als von dem Pioniergeist der Anfangszeit der USA übernommen worden“ (Röhrs 1996, S. 118).

IV. FAZIT

Wie wurde und wird Humboldt international betrachtet, welche Einflüsse werden ihm in Asien, Europa und Amerika auf das jeweilige, dortige Bildungswesen zugeschrieben? Anhand der ausgewählten Beispieluntersuchungen kann festgehalten werden, dass nach Peili Wang (1996) Humboldt mit dem chinesischen Bildungsreformer Cai Yuanpei verglichen werden kann, weil beide in einer historisch-politischen Situation agierten, in der sie sich ein Wiedererstarben ihrer Nation wünschten und dazu ein Bildungswesen entwarfen, das einen charakterstarken Menschen hervorbringen sollte, der unabhängig von seiner sozialen Herkunft auf ideale Weise dem Staat dienen würde. Eine weitere Untersuchung zum asiatischen Raum beschreibt die Entstehung des heutigen koreanischen Bildungssystems unter Betrachtung des Gedankenguts von Wilhelm von Humboldt (vgl. Lee, 1989; S. 255). Auch Korea musste sich im Nachgang zu Besatzungssituationen neu aufstellen, was dazu führte, dass ein neues Bildungssystem entstand, das sich teilweise unter amerikanischem Einfluss entwickelte, der Humboldts Denken ähnlich. Kulturelle Unterschiede hätten umfassende Adaptionen nötig gemacht, doch humboldtsche Ideale seien dabei nicht umgesetzt worden. Das heutige koreanische Bildungswesen sei weder qualitativ noch quantitativ auf moderne Anforderungen ausgerichtet.

Auf gesamteuropäischer Ebene scheinen im Bildungswesen wirtschaftliche und berufsbezogene Nützlichkeitsabwägungen ein größeres Gewicht zu haben als humanistische Konzepte von Individualität und Gesellschaft (vgl. Hölzl 1997, S. 165). In Frankreich war Humboldt insbesondere als Sprachwissenschaftler bekannt, während seine Bildungstheorien kaum rezipiert wurden (vgl. Bösch 2006, S. 5). Ähnliches gilt für England, wo zwar erarbeitet wurde, dass humboldtsche Bildungsvorstellungen mit traditionellen englischen teilweise Ähnlichkeiten haben (vgl. Tapper/Palfreyman 2010, S. 245). Eine besondere Relevanz Humboldts wird jedoch nicht konstatiert (vgl. Schalenberg 2002b, S. 51). Für die USA ist ein deutlich größerer und

auch gegenseitiger Einfluss zu beobachten (vgl. Röhrs 1996, S. 18), denn als im 19. Jahrhundert in den USA viele Universitäten gegründet wurden, hatten sich ihre Gründer zuvor in Deutschland mit der „klassischen deutschen Universitätsidee“ vertraut gemacht. Es ist über die Jahrzehnte jedoch eine charakteristische Hochschullandschaft in den USA entstanden, die im 20. Jahrhundert ihrerseits die deutsche Universitätsbildung mit beeinflusste.

LITERATUR

Ash, Mitchell G.: Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. In: *European Journal of Education* 41, 2 (2006), S.245–263; <http://faculty.ksu.edu.sa/hisham/Documents/Medical%20Education/English/Pharmacy%20Education/269.pdf> (abgerufen am 28. Februar 2014).

Baumgart, Franzjörg: *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben.* Stuttgart 2007.

Baumgarten, Marita: Professoren- und Universitätsprofile im Humboldt'schen Modell 1810–1914. In: **Rainer Christoph Schwinges (Hg.):** *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert.* Basel 2001, S. 105–129.

Bösch, Sarah: *Wilhelm von Humboldt in Frankreich. Studien zur Rezeption (1797–2005).* Paderborn 2006.

Chien, Sche-Yen: *Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt. Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich.* Frankfurt am Main, Bern 1982.

Führ, Christoph: Einleitung. Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. **Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.):** *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI. 1945 bis zur Gegenwart.* Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998, S.1-23

Füssl, Karl-Heinz: *Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik.* Frankfurt am Main, New York 2004.

Hinderer, Walter: *Die deutsche Exzellenzinitiative und die amerikanische Eliteuniversität.* Berlin 2007.

Hölzl, Joachim: *Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959–1994. Eine bildungstheoretische und bildungspolitikgeschichtliche Studie.* St. Augustin 1997.

KMK: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und*

bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn 2011

Lee, Mi-Hwan: *Funktion und Zielsetzung der koreanischen Hochschulbildung unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung in Korea – ausgehend vom Standpunkt der Bildungsidee von Wilhelm von Humboldt.* Aachen 1989.

Müller-Vollmer, Kurt: Wilhelm von Humboldt. In: **Zalta, Edward (Hg.):** *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2011; <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/wilhelm-humboldt/> (abgerufen am 22. Februar 2015).

Röhrs, Hermann: *Gesammelte Schriften.* Band 10: Bildungsreformen und Reformbestrebungen in den USA. Weinheim 1996.

Röhrs, Hermann: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt.* Stuttgart 2001.

Rößle, Wilhelm (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Briefe.* München 1952.

Rüegg, Walter (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa.* Band 1: Mittelalter. von C.H.Beck, München 1993.

Schalenberg, Marc: Humboldt in Großbritannien. Oder: Was ein preußischer Gesandter an englischen Universitäten ausrichten kann. In: **Rainer Christoph Schwinges (Hg.):** *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert.* Basel 2001, S. 231–245.

Schalenberg, Marc: *Das Humboldt'sche Bildungsideal und die raue Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts,* Einführungsvortrag an der Universität Jena 2002a. http://www.uni-jena.de/Humboldt_heute.html (abgerufen am 19. Oktober 2011).

Schalenberg, Marc: *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des ‚deutschen Universitätsmodells‘ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870).* Basel 2002b.

Schwinges, Rainer C.: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung. In: **Schwinges,**

Rainer C. (Hg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert.* Basel 2001, S. 1–16.

Tapper, Ted; Palfreyman, David: *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education.* Dordrecht, Heidelberg, London 2010.

Wang, Peili: *Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei. Eine vergleichende Analyse.* Köln 1996.