



Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi

Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur
The Journal of German Language and Culture Research

Cilt 7 Sayı 2 Aralık 2025/ Volume 7 Issue 2 December 2025

Geliş Tarihi: 13.08.2025- Kabul Tarihi: 19.12.2025 /Submitted: 13.08.2025- Accepted: 19.12.2025

Doi: 10.55143/alkad.1763080

Von der klassischen deutschen Universitätsidee Wilhelm von Humboldts zum Bologna-Prozess*

From the classical German university idea of Wilhelm von Humboldt to the Bologna
Process*

Yasemin ÇİÇEK**

Zusammenfassung

In der Debatte um die Verbesserung des Bologna-Prozesses wird immer wieder der Name Wilhelm von Humboldt, einer der gelehrtesten Bildungsreformer der Welt, genannt. Obwohl er vor etwa zwei Jahrhunderten gelebt hat, werden er und seine 1810 entworfene klassische deutsche Universitätsidee oft gegenüber dem Bologna-Prozess hervorgehoben. Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind somit die Universitätskonzeptionen dieser beiden unterschiedlichen Epochen und die Differenzen zwischen ihnen. Diese Studie wurde als Literaturarbeit durchgeführt, bei der bestehende Forschungsarbeiten und diverse Literaturquellen systematisch untersucht wurden. Die Untersuchung ergab folgende Ergebnisse: Die Universitätskonzepte dieser beiden Epochen stellen unterschiedliche Hochschulkonzepte dar. Für Humboldt galt die zweckfreie Wissenschaft als die nützlichste, während der Bologna-Prozess den Fokus auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen legt und die Berufsbefähigung der Studierenden fördert. Im Bologna-Prozess steht eine zweckgebundene Ausbildung hin zu einem Beruf im Mittelpunkt, wohingegen bei der Universitätsidee von Humboldt der Mensch als Individuum und die allgemeine Menschenbildung im Fokus standen. In Bezug auf die Frage, ob Humboldts Universitätskonzept heute noch anwendbar ist, lässt sich feststellen, dass nicht alle Elemente seiner Universitätsidee heute eins zu eins und unverändert umsetzbar sind. Dies ist größtenteils auf die heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten zurückzuführen. Seine Ideen können nichtsdestotrotz wichtige theoretische Anhaltspunkte und Anregungen für eine Neuformulierung gegenwärtiger Reformprozesse bieten.

Schlüsselwörter: Wilhelm von Humboldt, Klassische Deutsche Universitätsidee, Bologna-Prozess

* Diese Studie wurde aus der Bachelorarbeit der Autorin erstellt. / This study was produced from the author's bachelor's thesis.

** Dr. Bağımsız Araştırmacı. e-mail: mail.yasemincicek@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0914-6682



Abstract

In the debate about improving the Bologna Process, the name of Wilhelm von Humboldt, one of the world's most learned educational reformers, is repeatedly mentioned. Although he lived about two centuries ago, he and his classical German idea of a university, developed in 1810, are often emphasized over the Bologna Process. The subject of this study is therefore the university concepts of these two different eras and the differences between them. This study was conducted as a literature review, systematically examining existing research and various literary sources. The study yielded the following results: The university concepts of these different eras present different systems. Humboldt viewed purpose-free science as the most useful, while the Bologna Process emphasizes social and economic development and promotes students' professional qualifications. Humboldt's university concept focused on the individual and general human education, whereas the Bologna Process focuses on purpose-based training leading to a profession. Regarding the question of whether Humboldt's conception can be applied today, it can be argued that not all aspects of his university concept can be implemented unchanged today. This is largely due to current social conditions. However, his ideas can provide important theoretical guidance and suggestions for reformulating current reform processes.

Keywords: Wilhelm von Humboldt, Classical German University Idea, Bologna Process

Einleitung

Der sogenannte Bologna-Prozess ist ein in Europa, vor allem aber in Deutschland hoch aktuelles und viel diskutiertes Thema. Darunter versteht man ein bildungspolitisches europäisches Projekt, das 1999 von Bildungsministern verabschiedet wurde und das Hochschulwesen in Europa tiefgreifend verändert hat. Das Hauptziel dabei war, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen (Brändle, 2010, S. 20). Doch dieser Prozess ist seit dem Beginn seiner Umsetzung sowohl bei Studierenden als auch bei vielen Hochschullehrenden starker Kritik ausgesetzt. So wird unter anderem moniert, dass die traditionellen Studiengänge, die mit Staatsexamen, Magister oder Diplom abschlossen, auf ein gestuftes Studiensystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen umgestellt wurden. Diese Umstellung unterscheidet zwischen berufs- und wissenschaftsorientierter Studium und bietet somit wenig Freiraum zum Selbststudium. In der Debatte um die Verbesserung des Bologna-Prozesses wird immer wieder der Name Wilhelm von Humboldt genannt. Obwohl er vor etwa zwei Jahrhunderten gelebt hat, werden er und seine 1810 entworfene klassische deutsche Universitätsidee oft gegenüber dem Bologna-Prozess hervorgehoben. Wilhelm von Humboldt (1767–1835), einer der gelehrtesten Männer und Bildungsreformer der Welt, entwickelte vor etwa 200 Jahren eine am Menschen orientierte Idee einer Universität, die vor allem eine "Bildung durch Wissenschaft" in "Einsamkeit und Freiheit" unterstützte sowie die "Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre" forderte (Kopetz, 2002, S. 35). Auch wenn Humboldts Ideale in den heutigen Debatten immer wieder angeführt werden, werden diese jedoch von zahlreichen kritischen Stimmen begleitet, die eine Verwirklichung seiner Ideale in der heutigen Welt in vieler Hinsicht für undurchführbar halten.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind somit die Universitätskonzeptionen dieser beiden unterschiedlichen Epochen und die Differenzen zwischen ihnen. Die Debatten um die Hochschulreform und die immer mehr in den Vordergrund rückenden neuhumanistischen Ideen Wilhelm von Humboldts gaben letztendlich den Anstoß zur Auseinandersetzung mit den Fragen, ob im aktuellen deutschen Studiensystem noch Spuren der Humboldtschen Universitätsidee existieren und inwieweit seine Gedanken mit dem heutigen Studiensystem kompatibel sind. Kann seine Universitätsidee heute überhaupt noch realisiert werden oder bedeutet der Bologna-Prozess doch das Ende seines klassischen deutschen Universitätsentwurfs?

Die Biografie Wilhelm von Humboldts

Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand Freiherr von Humboldt, bekannt unter dem Namen Wilhelm von Humboldt, wurde am 22. Juni 1767 als Sohn einer wohlhabenden Familie in Potsdam geboren (Berglar, 2008, S. 20). Er galt als einer der gelehrtesten Menschen seiner Zeit und gehört noch heute zu den bedeutendsten Bildungsreformern aller Zeiten. Schon im Kindesalter kümmerten sich seine Eltern intensiv um seine schulische Entwicklung und seine Bildung. Wilhelm von Humboldt und sein zwei Jahre jüngerer, ebenso berühmter Bruder Alexander besuchten keine öffentlichen Schulen, was damals bei fast allen aristokratischen Familien üblich war (Gall, 2011, S. 20). Sie wurden von Privatlehrern, unter anderem von dem namhaften Reformpädagogen Joachim Heinrich Campe (1746–1818), unterrichtet, der ein demokratisch gesinnter Vertreter der Aufklärungspädagogik war und eine Erziehung und Bildung des jungen Menschen im Geiste der Aufklärung förderte (Benner, 2003, S. 11). Dadurch wurde Humboldt relativ jung mit den Idealen der Aufklärung und auch mit den Gedanken des Humanismus vertraut gemacht. Ab 1777 wurden die Geschwister von Gottlob Johann Christian Kunth unterrichtet und betreut, der ebenfalls eine Erziehung im Sinne der Aufklärung unterstützte (Max, 1996, S. 15). Er war weitgehend für die Organisation der Bildung und Erziehung von Humboldt verantwortlich und arrangierte zahlreiche Unterrichtsstunden und darüber hinaus auch Vorlesungen bei vielen anderen berühmten Lehrenden (Max, 1996, S. 15). Humboldt wies somit bereits in jungen Jahren ein breit gefächertes Interessen- und Bildungsspektrum auf. So prägten die Hauslehrer die geistige Entwicklung der beiden Brüder tief und nachhaltig. Im Jahre 1787 begann er sein Studium zunächst an der Universität Frankfurt an der Oder. Nach einem Semester wechselte er nach Göttingen, wo er sein Erkenntnisinteresse auf die Rechtswissenschaften, die Altertumswissenschaften und die Philosophie richtete (Kopetz, 2002, S. 36). Die Universität Göttingen (1737) galt neben Halle (1694) als die anerkannteste deutsche Universität seiner Zeit und wurde „als die Reformuniversität der Aufklärung“ gegründet (Kopetz, 2002, S. 35). Dort setzte er sich im Selbststudium unter anderem mit dem Werk von Immanuel Kant auseinander. Des Weiteren entdeckte er seine Begeisterung für die griechische Antike, als er an Vorlesungen über das Thema des gerade neu entstehenden Neuhumanismus teilnahm (Max, 1996, S. 16). Im Jahre 1789 schloss er sein Studium ab und begann, durch die Welt zu reisen, um sich weiterzubilden und sein Wissen zu vertiefen. Mit seinem ehemaligen Privatlehrer Campe reiste er in die Schweiz und nach Paris, wo er vor Ort die Französische Revolution von 1789 erlebte. Die Tatsache, dass er die politischen Ereignisse und die daraus resultierenden Veränderungen in Frankreich mit eigenen Augen sah, beeinflusste Humboldt stark. Nach seiner Bildungsreise war er im Folgejahr 1790 als Referendar am Kammergericht in Berlin im preußischen Staatsdienst tätig, brach dies jedoch ein Jahr später ab und widmete sich voll und ganz „der Pflege der eigenen Interessen und Bildung der ganzen Persönlichkeit“ (Kopetz, 2002, S. 36). Ebenfalls im Jahr 1791 heiratete er Caroline von Dacheröden, die Tochter eines preußischen Staatsbeamten, und wendete sich der Forschung und erneut dem Reisen zu, diesmal nach Erfurt, Weimar und Jena. Durch seine Ehe schloss er Bekanntschaften mit berühmten Persönlichkeiten wie Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe und Johann Gottfried Herder. Unter all diesen Einflüssen, vor allem unter dem Eindruck der nachhaltigen Erfahrungen mit der Französischen Revolution, schrieb und hinterließ er zahlreiche wissenschaftliche Schriften von zeitloser Aktualität, insbesondere zur Bildungstheorie. Er beschäftigte sich auch mit der Frage, „welche Bedeutung der Französischen Revolution wohl für Preußen zukommen könne“ (Benner, 2003, S. 12). Im Jahre 1792 entstand dann seine Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, die aber erst im Jahr 1851 publiziert und „zu einem grundlegenden Werk des deutschen Liberalismus wurde“ (Kopetz, 2002, S. 36). Im Jahr 1797 reiste er erneut nach Frankreich und anschließend zweimal nach Spanien (1800) und widmete sich der Forschung

verschiedener Sprachen, aber auch der Kultur und dem Nationalcharakter. Danach verbrachte er von 1802 bis 1808 sechs Jahre seines Lebens als preußischer Gesandter am Heiligen Stuhl in Rom und entwickelte ein Menschen- und Bildungsideal aus dem altgriechischen Menschenbild der Antike (Kopetz, 2002, S. 36). Im Laufe der Stein-Hardenberg'schen Reformen in Preußen wurde Humboldt am 20. Februar 1809 zum Direktor des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens im Ministerium des Innern ernannt, um die preußischen Bildungsreformen zu leiten. So gestaltete "der Bildungsdiktator" (Berglar, 2008, S. 79) das gesamte Bildungs- und Erziehungswesen im Geiste des deutschen Neuhumanismus mit dem Ziel um, ein einheitliches Bildungswesen zu konzipieren. Dafür nutzte er die Überlegungen und Vorarbeiten unter anderem von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834) und entwarf seinen Vorstellungen und Plänen gemäß eine gymnasiale und universitäre Neuordnung. Vor allem die Schulpflicht, die Änderung der Lehrpläne und Organisationsformen, die Teilnahme aller Kinder – ohne Beachtung von Herkunft und Stand – in der Elementarschule und die Einführung des Gymnasiums als höhere Bildungsanstalt hatten Bestand. Insgesamt sind nach Humboldts Bildungsreformen drei Stufen von Schulformen von großer Bedeutung: die Elementarschulen, die Gymnasien und die Hochschulen. Er gilt zudem als Befürworter und Begründer der klassischen deutschen Universität. Am 29. April 1810 reichte er jedoch sein Entlassungsgesuch als Direktor ein, weil er keine untergeordnete Rolle im Staatsrat einnehmen wollte (Max, 1996, S. 21). Daraufhin wurde er von dem preußischen König als Gesandter zum Wiener Kongress (1814/15) geschickt, bei dem das Staatensystem in Europa neugestaltet wurde. Später zog er sich endgültig aus dem Staatsdienst zurück und setzte bis zu seinem Tod am 8. April 1835 in Berlin-Tegel seine sprachtheoretischen Studien fort (Max, 1996, S. 22).

Zur Lage der deutschen Universitäten zur Zeit Humboldts

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie die Lage bzw. der Zustand der deutschen Universitäten zur Zeit Humboldts überhaupt war und warum er deren Neugestaltung für notwendig hielt. Zu Humboldts Zeit, genauer ausgedrückt um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert, befanden sich die Universitäten Deutschlands – ausgenommen Halle (1694) und Göttingen (1737) – in einem schlechten Zustand. Äußerlich zeigte sich dies durch zahlreiche Schließungen von Universitäten um die Jahrhundertwende. Vor allem in den Jahren vom 1792 bis 1818 sank deren Zahl von ursprünglich 42 auf 20 (Kopetz, 2002, S. 38). Doch wie ist es eigentlich dazu gekommen? Hierfür ist es hilfreich, einen kleinen Abschnitt aus Humboldts Schilderung einer Jura-Vorlesung des Professors Selchow an der Universität Marburg näher zu betrachten, in dem er die Mängel der damaligen Universitäten aus eigener Erfahrung schildert:

"Sein Vortrag missfiel mir gänzlich. Ein singender, immer abgeschnittener, ganz aufs Nachschreiben eingerichteter Ton, platte undeutsche und lächerliche Ausdrücke [...]. Citate ohne aufhören nach Seite und Paragraph in so ungeheurer Menge, dass kein Student weder Geld genug haben kann, sich alle die Bücher anzuschaffen, noch Zeit genug sie zu lesen [...]. Die Studenten [...] sprachen [...] sehr laut, lachten, warfen sich Komödienzettel zu, und trieben Possen von aller Art" (Humboldt, 1788, S. 20, zit. n. Menze, 1975, S. 280).

Seine Schilderung lässt den kritischen Zustand und die auffälligen Mängel der alten Universitäten sehr gut erkennen. Hierbei sind insbesondere "drei Grundmängel" (Menze, 1975, S. 281) herauszustellen: die mangelnde Aktualität des Lehrangebots, die didaktische und wissenschaftliche Unfähigkeit der

Lehrenden sowie die daraus resultierende Disziplinlosigkeit der Studentinnen und Studenten (Menze, 1975, S. 281).

Ein entscheidender Kritikpunkt gegenüber den damaligen Universitäten bezog sich somit auf die mangelnde Aktualität des Lehrangebots. In der Tat herrschte eine den scholastischen Traditionen folgende Lehre (Kopetz, 2002, S. 38). Die Lehrbücher waren nicht aktuell und es ging hauptsächlich nur darum, altes Wissen zu vermitteln, zu sammeln und zu ordnen. Im Fokus stand das Auswendiglernen von alten Wissensbeständen, nicht die selbstständige Suche nach neuen Erkenntnissen und das durch neue Forschungen kritisch reflektierte Wissen. „Wissenschaftlich bedeutete sie (die Universität) daher „nur wenig“ (Ellwein, 1985, S. 111).

Zudem wurden die „Verwahrlosung des studentischen Selbstverständnisses und [...] [die] veralteten Unterrichts- und Lebensformen selbstherrlich gewordener Professoren“ beklagt, die keinen oder wenig Raum für selbstständiges Lernen und Forschen ließen und in der Folge zu einem „Absinken des Niveaus und [...] Reputationsverlust der Universität“ (Kopetz, 2002, S. 38) führten. Die seit dem Mittelalter durchgeführten Lehrformen wie „lectio“ (Kopetz, 2002, S. 38), d. h. die Vorlesung, herrschten damals im Universitätsunterricht vor, wobei der Lehrende aus vorgeschriebenen alten Büchern vorlas und den Studierenden daraus nur altes Wissen diktierte, das er nach seiner Ansicht interpretierte, ohne eine Möglichkeit zur Interaktion, Kommunikation und Diskussion zu schaffen (Benner, 2003, S. 200; Ellwein, 1985, S. 111). Auch die Unterrichtsform der „disputatio“ (Kopetz, 2002 S. 38), die im Mittelalter entwickelt worden war und zu einer öffentlichen Diskussion bzw. einem Meinungsaustausch dienen sollte, bestand lediglich daraus, die vorgegebenen Lehren und Dogmen auswendig zu lernen. So waren die Lehrenden sowohl didaktisch als zum Teil auch wissenschaftlich unfähig (Menze, 1975, S. 281). Sie konnten weder Begeisterung noch Interesse oder gar Neugierde bei den Studierenden wecken, denn aus Humboldts Bericht geht hervor, dass die Studierenden dem Lehrenden völlig desinteressiert und gelangweilt zuhörten und dabei nur physisch anwesend, aber psychisch abwesend waren. Als Folge dieser aufgezählten Mängel der Lehre und der Lehrformen nahmen Disziplinlosigkeit und Sittenlosigkeit der Studierenden zu. Bei diesem Verhalten der Studierenden könnte aber auch deren Alter eine große Rolle gespielt haben, da zumeist relativ junge Menschen in der Universität immatrikuliert wurden, die kurz davor die Periode der Nachpubertät durchlaufen hatten und dem Studentenleben eventuell (noch) nicht ganz gewachsen waren. Die Lücken und Mängel der Schulbildung sollten zur damaligen Zeit in der Universität verarbeitet werden.

Zu der Zeit zeigten die Jugendlichen scheinbar ein großes Interesse am Studium. Es gab einen Zustrom an die Universitäten und die Zahl der Hochschulstudenten nahm stark zu. Doch die Gründe für die große Nachfrage waren alles andere als der Wunsch, ein zielorientiertes Studium zu absolvieren. Ein wesentlicher Grund bestand darin, dass es für Studenten keine Verpflichtung gab, einen Militärdienst abzuleisten (Kopetz, 2002, S. 38). Das heißt, sie waren von der allgemeinen Wehrpflicht befreit. Außerdem spielte die bürgerliche Ungebundenheit der Einzelnen eine große Rolle (Kopetz, 2002, S. 38). Aufgrund ihres sozialen Status standen die Studierenden in höherem Ansehen. Des Weiteren waren die Rechtsfreiheit und die eigenständige und unabhängige Gerichtsbarkeit an Universitäten entscheidend für den Zustrom der Jugendlichen (Kopetz, 2002, S. 38). Unter dieser Gerichtsbarkeit genossen die Studierenden einen besonderen Schutz. Diese Gründe unterstreichen, dass viele Jugendliche an den Universitäten kein ernsthaftes Studium beabsichtigten. Die Möglichkeit, ein sorgenfreies Leben zu führen, und die durch das Studium gewonnene Freiheit waren für sie anscheinend bedeutender als die Motivation, sich für die Wissenschaft und den Wissenserwerb einzusetzen. Kritisiert wurde bereits damals die große

Masse an Studierenden, sodass letztendlich die “akademische Überproduktion” (Müller, 1990, S. 66) die Funktion der Universität lähmte.

Weitere Kritikpunkte gegenüber der alten deutschen Universität waren “das Problem der Vetternwirtschaft und der Selbstergänzung in Berufungsfragen”, das aus der landesherrlichen Universitätshoheit und dem konfessionellen Prinzip folgte (Kopetz, 2002, S. 38). Daneben war auch der zunehmende Konservatismus in der Lehre nicht zu übersehen (Müller, 1990, S. 66). Sowohl die Universitäten als auch die meisten Lehrenden, die fast ausschließlich Kirchenmänner waren, hatten eine konservative Einstellung. Diese Situation der Universität war wachsender Kritik ausgesetzt. Die vorherrschenden festgelegten Lehrsätze beseitigten die Forschung fast komplett und verhinderten eine Weiterbildung und eine auf Forschung basierende Universität.

Grundsätzlich waren sich alle Kritiker im Allgemeinen darüber einig, dass die Universitäten weder forschende noch berufsbezogene Institutionen waren. Jedoch gab es im Hinblick auf ihre Veränderung unterschiedliche kontroverse Vorstellungen. Auf der einen Seite wollten die Kritiker, insbesondere die Philanthropisten, die Abschaffung der Universitäten und stattdessen die Einführung außeruniversitärer spezieller Forschungsinstitutionen, der sogenannten Fachhochschulen, erreichen. Auf der anderen Seite sahen die Reformer die Neubegründung bzw. die Umgestaltung der alten Universität als Ziel (Benner, 2003, S. 201). Seitens der Kritiker, die eine Abschaffung der Universitäten forderten, vertrat man die Ansicht, dass “die universitären Institutionen funktionslos geworden [seien]”, was zur gesellschaftlichen und individuellen Folgenlosigkeit führe (Menze, 1975, S. 283). Um die Funktionslosigkeit der Universitäten zu beheben, sollte die spezialisierte Berufsausbildung an den Fachhochschulen in den Mittelpunkt treten, wodurch jedoch die Forschung stark eingeschränkt wurde. Der arbeitende Bürger wurde als gesellschaftliches und religiöses Leitbild angesehen (Kopetz, 2002, S. 39). Eine Neubegründung der Universitäten befürworteten dagegen die Vertreter des deutschen Idealismus und des Neuhumanismus wie Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und Friedrich Daniel Schleiermacher. In zahlreichen Denkschriften forderten sie “eine radikale Erneuerung, vielmehr eine Neuschaffung der Universität” (Kopetz, 2002, S. 39) aus dem Geist des deutschen Idealismus. Die erste bedeutende Denkschrift wurde von Schelling 1802/03 mit dem Titel “Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums” verfasst (Menze, 1975, S. 287). Weitere wichtige Denkschriften folgten von Fichte mit seinem “Deducierte[n] Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt” aus dem Jahr 1807 und von Schleiermacher mit der Schrift “Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn” von 1808 (Menze, 1975, S. 287). In diesem Rahmen trat Wilhelm von Humboldt im Jahre 1809 als Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium in den Vordergrund. Für ihn bestand nun die Möglichkeit, aus diesen verschiedenen Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen eine eigene Konzeption zu entwerfen und zu realisieren. Im folgenden Kapitel wird diese Universitätskonzeption anhand eines Manuskripts seiner Denkschrift “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” von 1809/10 ausführlich geschildert.

Die Idee der Universität bei Wilhelm von Humboldt

Als Leiter des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens erhielt Wilhelm von Humboldt die Chance, seine Ideen und Überlegungen zur Hochschulbildung in die Tat umzusetzen. Von 1810 an war er für die Planung und Umgestaltung der später nach ihm benannten Universität in Berlin verantwortlich. Doch welche Ideen seiner Universitätsreform waren wesentlich? Eines war ersichtlich: Humboldt wollte die alte Universität mit ihren Dogmen und Mängeln nicht mehr fortführen. Sein Ziel war, etwas Neues zu

entwerfen und umzusetzen. Daher formulierte er im beginnenden 19. Jahrhundert (1809 oder 1810, das Datum lässt sich nicht genau feststellen) die Idee einer deutschen Universität bzw. „eine neuhumanistische Bildungsidee, die vom Ideal der Kalokagathie, dem körperlichen und geistigen Vollkommenheitsideal der griechischen Antike, bestimmt ist“ (Weiß, 2014, S. 65f.). In seiner unvollendeten etwas mehr als zehnseitigen Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von 1809/10, die aber erst 1896 publiziert wurde (Benner, 2003, S. 202), fasst er seine Wissenschaftskonzeption und sein Bildungsideal zusammen. Er macht dabei sowohl auf die innere als auch auf die äußere Organisation der Universitäten aufmerksam. Dabei treten vor allem die folgenden grundlegenden Prinzipien universitärer Bildung hervor: die „Bildung durch Wissenschaft“ in „Einsamkeit und Freiheit“, die „Einheit von Forschung und Lehre“, „die Freiheit von Forschung und Lehre“ sowie die „Autonomie der Universitäten“.

Bildung durch Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit

Für Humboldt lagen Sinn und Zweck einer Universität ganz eindeutig in der Auseinandersetzung mit der Wissenschaft und in ihrer Weiterentwicklung, denn nur das unterscheidet die Universitäten von anderen Forschungsinstitutionen (Liessman, 2006, S. 117). Er weist ausdrücklich darauf hin, „sobald man aufhört, [...] Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinander gereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren“ (Humboldt, 1809/10, S. 232). Daraus lässt sich das wesentliche Prinzip der universitären Bildung ableiten: das Prinzip der „Bildung durch Wissenschaft“. So begründete Humboldt die Universitäten als Stätten der Wissenschaft, als Forschungsuniversitäten (Fisch, 2015, S. 59), in denen die Forschung im Mittelpunkt steht und die Lehre als Hilfsmittel gilt. Zugleich sei sie aber auch eine Bildungsinstitution und habe daher nicht nur Wissenschaft, sondern auch Bildung zu fördern (Menze, 1975, S. 315). Daher solle „die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung“ verknüpft werden (Humboldt, 1809/10, S. 229). Wichtig sei dabei aber, dass die Arbeit an der Wissenschaft von jedem aus großem Interesse und Willen durchgeführt wird und nicht aufgrund von materiellen Zwecken. Genau den letzten Punkt solle die neue Universität beachten und junge Menschen „nicht zu äußeren Zwecken [...] erziehen“ (Fisch, 2015, S. 54). Denn nach Humboldt bildet „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, [...] auch den Charakter um“ (Humboldt, 1809/10, S. 232). Daher wendete sich Humboldt gegen die Ausrichtung der Universitäten als Berufsschulen (Gadamer, 1988, S. 3) und trennte die allgemeine Menschenbildung von der fachlichen Berufsbildung ab. Er entwarf eine Einrichtung, „die wissenschaftliche Grundbildung vermittelt und die Neugier auf Erkenntnis hervorbringt“ (Lenzen, 2014, S. 44). Bildung heißt bei Humboldt, Menschen zu selbstständig, kritisch und wissenschaftlich denkenden Individuen zu entwickeln, die ihre eigene Persönlichkeit durch Bildung bis zur vollen Entfaltung bringen sollen. Demnach bedeutet Bildung nicht Ausbildung hin zu einem Beruf, sondern eine allgemeine Menschenbildung. Aber Humboldt schließt die Berufsbildung nicht ganz aus. Erst nach erfolgter Menschenbildung, d. h. nach der Bildung aller Fähigkeiten jedes einzelnen Menschen, solle die Berufsausbildung beginnen. Denn erst nach Absolvierung einer solchen Einrichtung seien die Studierenden in der Lage, Verantwortung zu übernehmen, Sachverhalte zu beurteilen und sich zu orientieren (Lenzen, 2014, S. 44 f.). Dabei sei das Ziel der Universität die „Versittlichung des Menschen“ (Kopetz, 2002, S. 41; Menze, 1975, S. 316). Unter dem Prinzip der Einsamkeit und Freiheit verstand Humboldt aber nicht nur die Einsamkeit der Studierenden beim Forschen, sondern er forderte vielmehr die „Entwicklung einer Forschergemeinschaft, in der die Einzelnen auf subjektive Originalität Anspruch erheben und durch neue Erkenntnisse die Wissenschaftsentwicklung weiter vorantreiben“ können (Benner, 2003, S. 203 f.).

Humboldt behauptet damit, dass sowohl der Lernende als auch der Lehrende sich dabei weiterentwickeln können, indem der Lehrende sowohl aus seinen eigenen Lehren als auch aus den Lernprozessen seiner Studierenden zu neuen Erkenntnissen kommt. So nähern sich beide in ihrer Suche nach neuem Wissen einander an und profitieren voneinander. Unter dem Prinzip Freiheit in der Organisation verstand Humboldt, dass die Studierenden die Möglichkeit erhalten sollen, ihr Studium frei nach eigenem Willen zu gestalten und sich so für die reine Wissenschaft in vollem Maße einzusetzen. Die Universität legt den Studierenden keine Studien- und Lehrpläne vor, wie sie vorzugehen haben. Die Studenten sind frei bei der Erstellung ihres individuellen Studienplans (Menze, 1975, S. 323).

Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre

Ein weiteres wichtiges Prinzip universitärer Bildung ist nach Humboldt das Verhältnis von Forschung und Lehre, mit anderen Worten das „Wissenschaftsprinzip“ und das „Autonomieprinzip“ an der neuen Universität (Mittelstraß, 2010, S. 118). Gemäß dieser Leitidee ist unter anderem eine wesentliche Änderung der Lehrformen zu beobachten. So differenziert sich die Lehre an der Universität deutlich vom Schulunterricht. Nach Humboldt hatte „die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu Thun [...]“ (Humboldt, 1809/10, S. 230). Die „Aufgabe der Universität“ hingegen sei, „zu zeigen, wie man zu diesem Wissen gelangt“ (Rüegg, 2010, S. 126). „Wahrheit und Nützlichkeit“ fänden in der Universität ihren institutionellen Niederschlag (Mittelstraß, 2010, S. 118). Die Universität solle daher bei Lernenden das wissenschaftliche Denken und das forschende Lernen fördern (Benner, 2003, S. 203). Denn die Wissenschaft beziehe sich lediglich auf „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt, 1809/10, S. 231). So macht Humboldt klar, dass das Sammeln, Ordnen und Auswendiglernen alter Wissensbestände nicht mehr Teil der neuen Universität sein kann. Nicht die Orientierung an der Lehre der Professoren und ihren Meinungen stehe im Mittelpunkt, sondern die Lernenden selbst als Individuen mit ihren selbst durchgeführten Forschungen. Auf diese Weise erkennt Humboldt die Lernenden als „mitforschende Persönlichkeiten“ an (Hödl, 1994, S. 133). „Daher“, so erläutert er, wird „das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler [...] durchaus ein anderes als vorher“ (Humboldt, 1809/10, S. 230). Während zuvor der Lehrer in der Schule als eine autoritäre Person tätig war, sollen sich nun Lehrer und Lernende in der Universität gemeinsam in einer partnerschaftlichen Beziehung für die reine Wissenschaft einsetzen. Der Lehrende sei somit nicht für die Lernenden, sondern beide seien für die Wissenschaft da. Der Lehrende solle an der neuen Universität folglich vielmehr als Impulsgeber, als „Anreger“ (Weißen, 2014, S. 68) zur Verfügung stehen und „nur von fern das eigene Lernen“ leiten (Humboldt, 1809b, S. 25; Weißen, 2014, S. 68). Den Studierenden sei an der neuen Universität die Möglichkeit zu geben, größtenteils unabhängig, selbstständig und frei zu forschen. Sie sollen „die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“ (Humboldt, 1809/10, S. 230), denn die Wissenschaft ist nach Humboldt ein offener und unvollendeter Suchprozess nach neuem Wissen (Kopetz, 2002, S. 42 f.). Deshalb sei mehr Achtung auf die Eigenverantwortung und Freiheit der Lernenden zu legen. Dann stünden sich beide als gleichberechtigte Forscher gegenüber. Diese Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre lässt sich nach Humboldt in der Praxis am ehesten in der Lehrform des Seminars realisieren (Kopetz, 2002, S. 44-45). Vor allem in den Geisteswissenschaften dehnte sich diese Lehrform aus, sodass es zwischen Lehrenden und Lernenden viel Freiraum gab, um argumentativ und diskutierend gemeinsam forschungsorientiert zu arbeiten (Fisch, 2015, S. 58).

Das Verhältnis von Universität und Staat

Neben dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre forderte Humboldt auch die Unabhängigkeit der Universitäten von anderen Institutionen und dem Staat. Neben der inneren Autonomie postulierte er auch die äußere Autonomie, sodass von außen keine Vorgaben gemacht werden. Der Staat muss nach Humboldt von den Universitäten „nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen“ (Humboldt, 1809/10, S. 234). Jedoch konnten die Universitäten nicht völlig autonom agieren. Humboldt schrieb dem Staat in der Tat gewisse Pflichten zu und ließ ihm somit Einflussmöglichkeiten zukommen. Der Staat habe unter anderem dafür zu sorgen, die „Formen und Mittel [...] für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen“ (Humboldt, 1809/10, S. 231). Weiterhin war der Staat auch für die Auswahl und Berufung von Professoren verantwortlich. Damit wollte Humboldt eine subjektive Berufung von Professoren seitens der Universitäten verhindern, um die Einseitigkeit der Universitäten zu vermeiden (Hödl 1994, S. 141). Denn nach Humboldt war die Freiheit an der Universität nicht nur von außen durch den Staat gefährdet, „sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines anderen ersticken“ (Humboldt, 1809/10, S. 233). So wies Humboldt dem Staat die Rolle der „Leitung und Oberaufsicht“ zu (Humboldt 1809/10, S. 241). Eine weitere von ihm als wichtig eingeschätzte Frage war die nach der Finanzierung des Ganzen. Zwar hoffte Humboldt, eine Stiftungsuniversität zu erschaffen (Ellwein, 1997, S. 115) und die Sicherung der „wissenschaftliche[n] Autonomie durch wirtschaftliche Autarkie“ (Kopetz, 2002, S. 48) zu erlangen, um die völlige finanzielle Autonomie zu erreichen. Dafür versuchte er, die Finanzierung in Form von Stiftungen aus königlichem Domänenbesitz zu erhalten, um finanziell vom Staat unabhängig zu bleiben. Doch dieser Versuch scheiterte, sodass die Universität wirtschaftlich vom Staat abhängig blieb (Kopetz, 2002, S. 48 f.; Ellwein, 1997, S. 115). Auch schrieb Humboldt dem Staat im Hinblick auf die Schulen bestimmte Aufgaben zu. Der Staat sei hauptsächlich dazu verpflichtet, „seine Schulen so anzuordnen, dass sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“ (Humboldt, 1809/10, S. 234 f.). Der angehende Studierende solle vorab in der Schule auf die Universität vorbereitet werden, sodass er „physisch, sittlich und intellectuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann“ (Humboldt, 1809/10, S. 235).

Die Gründung der Berliner Universität

Die Errichtung der Universität in Berlin war „eine paradoxe Konsequenz der Katastrophe“ (Fisch, 2015, S. 52). Preußen erlebte in den Jahren 1806/7 eine Niederlage gegen die französischen Truppen unter Napoleon I. in Jena und Auerstedt, sodass weite Gebiete Preußens verloren gingen. Auch die Stadt Halle und somit ihre Universität fiel an Napoleons Satellitenkönigreich Westfalen (Fisch, 2015, S. 52). Hinzu kam die finanzielle Notsituation Preußens, das hohe Kosten für Kriegsentschädigungen zahlen musste. Doch trotz der beunruhigenden äußeren Umstände wollten viele Professoren, unter anderem auch an der Universität Halle, eine Neugründung in Berlin errichten. In seinem Antrag zur Errichtung einer Universität in Berlin an den König im Juli 1809 weist Humboldt explizit darauf hin, dass gerade diese tragischen Geschehnisse „das Vertrauen [...] auf wahre Aufklärung und höhere Geistesbildung“ stets mehr gesteigert hätten (Humboldt, 1809a, S. 243). Zudem nennt er als einen wesentlichen Grund, dass „mehr Männer von entschiedenem Talent“ als je zuvor dazu bereit wären, „neue Verbindungen einzugehen“ (Humboldt, 1809a, S. 244). Tatsächlich nahm die Berliner Universität den vorläufigen Lehrbetrieb im Wintersemester 1809 mit Vorlesungen von Fichte, einem der ersten Rektoren, Schleiermacher und Hegel auf (Borsche,

1990, S. 59). Offiziell wurde die Berliner Universität erst im Oktober des Jahres 1810 eröffnet (Hödl, 1994, S. 131). In diesem Jahr begann das erste offizielle Semester mit 52 Lehrstühlen und etwa 256 Studenten (Humboldt-Universität zu Berlin, <https://www.hu-berlin.de>)¹. Zur Durchführung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre gliederte sich die Berliner Universität zunächst in die vier klassischen Fakultäten Medizin, Jura, Philosophie und Theologie. Die Universität erhielt 1828 zunächst den Namen Friedrich-Wilhelms-Universität, der über ein Jahrhundert später im Jahre 1949 zu Humboldt-Universität zu Berlin geändert wurde (Borsche, 1990, S. 59).

In seinem Antrag zur Errichtung der Berliner Universität gibt Humboldt auch seine Gründe an, warum die neue Institution gerade in Berlin errichtet werden solle. Er macht darauf aufmerksam, dass es in Berlin neben der Akademie der Künste und der Akademie der Wissenschaften auch eine Bibliothek, einen botanischen Garten, eine Sternwarte und eine bereits komplett ausgestattete medizinische Fakultät gebe (Humboldt, 1809a, S. 244 f.). Solche Institute seien dann von großem Nutzen, wenn der wissenschaftliche Unterricht mit ihnen verbunden werde.

Diese neue Einrichtung ging von zahlreichen Bestrebungen und Ideen bedeutender Bildungsreformer dieser Zeit aus. Die Humboldtschen Prinzipien universitärer Bildung sollten nun institutionell an der von ihm gegründeten Universität realisiert werden. Die Reformen änderten ganz offensichtlich das Wesen der Universität. Die Grundgedanken des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus fanden hier ihren institutionellen Niederschlag. Anstelle der bisherigen Prävalenz der Theologie trat nun der philosophische Idealismus im Geiste des Neuhumanismus zum Vorschein (Hödl, 1994, S. 132). Es folgten weitere Universitätsgründungen, 1811 wurde die Schlesische Friedrich-Wilhelms-Universität in Breslau und 1818 die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn errichtet (Fisch, 2015, S. 52 f.). Diese „drei (preußischen) Bs: Berlin, Breslau und Bonn“ gelten als Entstehungspunkt der klassischen deutschen Universitätsidee (Fisch, 2015, S. 53).

Der Bologna-Prozess

In diesem Kapitel erfolgt ein großer historischer Sprung in die Gegenwart. Hier wird der sogenannte Bologna-Prozess, der einen bildungspolitischen Reformprozess auf der Ebene der europäischen Hochschulen bezeichnet, betrachtet. Den Namen hat dieser Prozess von der oberitalienischen Stadt Bologna, wo eine der ältesten Universitäten Europas steht. Im Jahre 1999 wurde hier eine gemeinsame Erklärung zum Bologna-Prozess unterzeichnet, die seither den europäischen Hochschulraum nachhaltig verändert hat.

Die Anfänge der europäischen Hochschulpolitik

Die Anfänge der europäischen Hochschulpolitik gehen auf die 1950er-Jahre zurück. Seither hat es in Deutschland zahlreiche Vorüberlegungen und Bestrebungen gegeben, um eine grundsätzliche Studienreform zu erlangen. Bereits im Jahre 1951 gab es seitens der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) erste Impulse zur nationalstaatlichen Bildungspolitik, als diese sich um die Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen bemühte (Eckardt, 2005, S. 10). Auch die Römischen Verträge zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) vom 25. März 1957 lieferten einen Anstoß für eine gemeinsame europäische Hochschulbildungspolitik (Eckardt, 2005, S. 10). Zudem bildeten die

¹Der korrekte Link lautet: https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/abriss/hubdt_html

ungefähr 30 Jahre später niedergelegten Grundsätze der europäischen Hochschulen in der Deklaration Magna Charta Universitatum von Bologna im Jahre 1988 eine wichtige Grundlage für den Reformprozess, in dem es vor allem um die Frage nach der Autonomie der Universitäten ging (Bologna-Erklärung, 1999, S. 2). Um den vorgegebenen Rahmen effektiv zu nutzen, werden im Folgenden nur die Vereinbarungen und Abkommen der vergangenen zwei Jahrzehnte dargestellt, die für die Entstehung und Entwicklung des Bologna-Prozesses von 1999 eine wichtige Rolle gespielt haben. Als erster Auslöser des Bologna-Prozesses gilt in erster Linie die Lissabonner Konvention vom 1. Januar 1997 (Nagel, 2006, S. 56). In dieser Konvention, die von UNESCO und Europarat beschlossen wurde, ging es vor allem um die europaweite Anerkennung von Qualifikationen und um mehr Transparenz bei Anerkennungsverfahren. Doch erst die darauf folgenden Konferenzen der europäischen Bildungsminister in Paris (1998) und Bologna (1999) haben letztendlich den Bologna-Prozess eingeleitet und durchgesetzt. So kann festgehalten werden, dass der Bologna-Prozess eine Folge zahlreicher und vielfältiger Vorüberlegungen und Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte ist.

Die Sorbonne-Erklärung 1998

Der Bologna-Prozess nahm seinen Ausgang im Jahr 1998. Anlässlich des 800-Jahre-Jubiläums der Universität von Paris trafen die Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens am 25. Mai 1998 an der Sorbonne zusammen und sprachen zum ersten Mal offiziell über die Schaffung eines gemeinsamen offenen europäischen Hochschulraums. Deutschland wurde von Jürgen Rüttgers vertreten, während für Frankreich Claude Allègre, für Großbritannien Tessa Blackstone und für Italien Luigi Berlinguer an der Konferenz teilnahmen. In einem zweiseitigen Erklärungsschreiben mit dem vollständigen Titel "Sorbonne Joint Declaration: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung" bekundeten die vier erwähnten Bildungsminister ihren Willen und ihr Vorhaben zur Hochschulbildung. Das Leitbild der Erklärung ist die Forderung nach der Schaffung eines offenen europäischen Raums für Hochschulbildung, in dem viele Vorteile gesehen wurden. Um von diesen Vorteilen profitieren zu können, müssten stets "Hindernisse aus dem Weg [...] [geräumt] und Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren [...] [geschaffen werden], um die Mobilität zu steigern und eine noch engere Zusammenarbeit fördern zu können" (Sorbonne-Erklärung, 1998, S. 1). Europa müsse nun das "Europa des Wissens sein". Darüber hinaus offenbarten die vier Bildungsminister ihre Forderungen und ihren Willen zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden, zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktfähigkeit sowie zur Einführung eines gestuften Studiensystems, bestehend aus zwei Zyklen (Studium und Postgraduiertenstudium), und eines Systems zur Anrechnung von Studienleistungen wie dem European Credit Transfer and Accumulation System, kurz ECTS (Sorbonne-Erklärung, 1998, S. 1–2). Dadurch sollten die Anerkennung von Studienleistungen im Ausland und somit die Vergleichbarkeit und Kompatibilität der Abschlüsse europaweit effektiver ausgebaut werden. Bereits in dieser Erklärung ist deutlich zu erkennen, dass die Akteure der Sorbonne-Erklärung den ersten großen Zyklus eher für die Steigerung der Arbeitsmarktfähigkeit von Studierenden ausbauen und erst den zweiten Zyklus für die Forschung nutzen wollten, da sie in der Erklärung deutlich betonen, "besonderes Gewicht auf Forschung und eigenständiges Arbeiten" solle erst beim zweiten Zyklus, d. h. beim Postgraduiertenstudium, gelegt werden. Zum Schluss ihrer gemeinsamen Erklärung appellieren die vier Bildungsminister an andere europäische Staaten und auch an die europäischen Universitäten, dieses Vorhaben zu unterstützen und "die Position Europas in der Welt durch ständig verbesserte und moderne Bildung für seine Bürger zu festigen" (Sorbonne-Erklärung, 1998). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die

Sorbonne-Erklärung bereits die Ziele, Hinweise und Absichten beinhaltet, die später in der Bologna-Erklärung zu Kernzielen konkretisiert wurden.

Die Bologna-Erklärung 1999

Wie bereits oben erwähnt, führten die Überlegungen und Vereinbarungen der Akteure in der Sorbonne-Erklärung nach fast einem Jahr zu der entscheidenden Bologna-Erklärung, aus der sich der Bologna-Prozess abgeleitet hat. Der Aufruf in der Sorbonne-Erklärung hatte einen positiven Effekt, denn am 19. Juni 1999 nahmen in der italienischen Stadt Bologna 29 weitere europäische Staaten an der Konferenz teil und verabschiedeten die sogenannte Bologna-Erklärung. In dieser “Gemeinsame[n] Erklärung der Europäischen Bildungsminister” wurden letztendlich die hauptsächlichen Ziele des europäischen Reformprozesses spezifiziert und unterzeichnet. Wie schon in der Sorbonne-Erklärung betont, hat sich auch hier die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 als Hauptziel durchgesetzt. Insgesamt beinhaltet die Bologna-Erklärung sechs klare Intentionen (Bologna-Erklärung 1999, S. 3–5).

Die Ziele des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess umfasst die folgenden sechs spezialisierten Inhalte und Ziele:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und europaweit vergleichbarer Abschlüsse sowie eines Diplomzusatzes
- Einführung eines gestuften Studiensystems aus zwei Hauptzyklen: undergraduate und graduate (Bachelor und Master)
- Einführung eines Leistungspunktsystems – ähnlich dem European Credit Transfer System (ECTS)
- Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hochschulsystem
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich (Bologna-Erklärung, 1999)

Diese sechs konkreten Ziele der Erklärung wurden grundsätzlich von vier auf den Konferenzen immer wieder betonten Oberzielen des Bologna-Prozesses begleitet: Steigerung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität, Erhöhung der Transparenz, Förderung von Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden sowie Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit bzw. der Beschäftigungsbefähigung, Stichwort “employability” (Teichler, 2014, S. 144). Es wird jedoch explizit darauf hingewiesen, dass nicht alle Studiengänge die Studierenden auf einen Beruf hin ausbilden können, aber allgemein die Berufsfeld- und Arbeitsmarktbefähigung vermitteln sollten (Hennecke, 2008, S. 13). Die Akteure der Bologna-Erklärung schließen die gemeinsame Erklärung mit einer Selbstverpflichtung zu den Vereinbarungen ab, die wie folgt lautet:

“Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen” (Bologna-Erklärung, 1999, S. 5).

Hieraus lässt sich eindeutig ein weiteres Ziel der Bologna-Erklärung ableiten: die Berücksichtigung der Kulturen und Sprachen. In der aktuellen globalisierten Welt spielt die gesellschaftlich-kulturelle Entwicklung für die Bildung eine große Rolle.

Die Entwicklung des Bologna-Prozesses auf den Folgekonferenzen und die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland

In der Bologna-Erklärung verkündeten die Minister der beteiligten Länder außerdem die Notwendigkeit von ministeriellen Nachfolgekonferenzen, um den Stand und die Fortschritte des Bologna-Prozesses überprüfen, bewerten und reflektieren zu können (Bologna-Erklärung 1999, S. 5 f.). So wurden im Voraus Konferenzen mit den Bildungsministern der Mitgliedstaaten geplant, die alle zwei Jahre stattfinden sollten. Auf die Bologna-Konferenz von 1999 folgten weitere Zusammenkünfte der Minister der Mitgliedstaaten, die für die Entwicklung und Umsetzung des Bologna-Prozesses sehr bedeutend waren. Die erste Folgekonferenz, das sogenannte Prager Kommuniqué, vollzog sich bereits im Jahre 2001 in Prag, während die zweite Folgekonferenz im Jahre 2003 in Berlin und die dritte im Jahre 2005 im norwegischen Bergen erfolgte. Im Laufe der Jahre nahm die Anzahl der Mitgliedstaaten immer weiter zu. Darüber hinaus wurden in diesen Folgekonferenzen sowohl bereits artikulierte Ziele überarbeitet und gegebenenfalls neu formuliert als auch weitere neue Ziele ergänzt. So folgten auf die Kernziele der Bologna-Erklärung zahlreiche weitere Unterziele. Zusammenfassend resultierten aus den Folgekonferenzen zusätzlich die folgenden weiteren Zielsetzungen und Vereinbarungen:

- Förderung des lebenslangen und studierendenzentrierten Lernens
- Stärkere Berücksichtigung der sozialen Dimension
- Mitwirkung der Studierenden und Hochschulen an der Errichtung des gemeinsamen Hochschulraums
- Autonomie der Universitäten
- Reform des Doktorandenstudiums als dritter Zyklus
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Forschung
- Einführung nationaler Qualifikationsrahmen
- Verbesserung von Lehr- und Lernqualität
- Erstellung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich (Konegen-Grenier, 2012, S. 5 f.)

248

Die Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland veränderte das Wesen des deutschen Hochschulsystems enorm. Die alten Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge wurden beinahe an allen Universitäten auf die neuen zweistufigen Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Noch weitgehend ausgenommen von der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem sind bis heute unter anderem die Studiengänge Medizin und Jura. Um die Umsetzung der Bologna-Ziele zu beschleunigen – und insbesondere die Qualitätssicherung an den Hochschulen zu verbessern –, wurden die Anforderungen durch die sogenannten Akkreditierungsagenturen vervielfacht, sodass nun sie berechtigt waren, Studiengänge zu akkreditieren (Müller, 2011, S. 80). Trotz der rasanten Entwicklung des Bologna-Prozesses ist dieser im Allgemeinen – zumindest in Deutschland – starker Kritik ausgesetzt. Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden klagen vor allem über die Verschulung des neuen Studiensystems und die hohe Arbeitslast in der vorgeschriebenen kurzen Studiendauer. Übrigens wurde der Prozess bis zum Jahr 2020 erweitert, da seine Ziele nicht in allen Mitgliedstaaten bis zum Jahr 2010 im gleichen Tempo erreicht werden konnten. Auch die Ausgangsbedingungen in den einzelnen Mitgliedstaaten waren nicht kompatibel, sodass die Umsetzung nicht in allen Mitgliedstaaten auf dem gleichen Stand war.

Humboldt und Bologna – Ein Vergleich der Universitätskonzeptionen

In Anbetracht der obigen Ausführungen zur klassischen deutschen Universitätsidee Wilhelm von Humboldts sowie zur Universitätskonzeption der europäischen Hochschulpolitik seit dem Bologna-Prozess

1999 stellt sich nun die Frage, ob der Bologna-Prozess mit der Universitätsidee Humboldts kompatibel ist. Wo liegen die grundlegenden Differenzen zwischen den beiden Universitätskonzeptionen und wo die Gemeinsamkeiten bzw. gibt es überhaupt Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Konzeptionen?

Unbestreitbar ist in manchen Bereichen die heutige Situation der Universitäten nicht mit der Lage der alten deutschen Universitäten zur Zeit Humboldts, der Wende zum 19. Jahrhundert, vergleichbar. Ein gravierender Unterschied bezieht sich in erster Linie auf die Anzahl der Studierenden. Damals waren in ganz Preußen ca. 5000 Studenten eingeschrieben (Felden, 2003, S. 25), heute dagegen beträgt die Zahl der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland fast 2,87 Millionen (Statistisches Bundesamt, <https://www.destatis.de>)², weshalb man aktuell von der Massenuniversität spricht. Noch nie zuvor waren so viele Studierende an den deutschen Hochschulen immatrikuliert wie derzeit. Dies hat zur Folge, dass gegenwärtig nicht alle Prinzipien Humboldts durchgeführt werden können. Dazu zählt zum einen die Einheit von Forschung und Lehre. Die Tatsache, dass zur Zeit Humboldts eine geringe Anzahl an Studenten die Universität besuchte, erlaubte es auch, ein engeres Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufrechtzuerhalten. Heute dagegen macht es die Massenuniversität unmöglich, diese Einheit zu bewahren. Sie wird auch nicht als wünschenswert angesehen, da es vielen Studierenden heutzutage in erster Linie eher "um [die] Berufsvorbereitung gehe und nicht um [die] forschungsnahe Wahrheitssuche" (Knobloch, 2010, S. 240).

Des Weiteren war nach Humboldt die "Bildung durch Wissenschaft" ein wichtiges Prinzip der universitären Bildung. So erklärte er die Universitäten zu Stätten der Wissenschaft und Forschung und stellte sie somit den anderen Institutionen wie etwa den Akademien und Spezialschulen gegenüber. Im Gegensatz zu Humboldts Vorstellungen gilt die Universität heute eher als Stätte der Berufsausbildung (Felden, 2003, S. 25). Im Vordergrund steht nicht mehr die Persönlichkeitsbildung des Menschen, sondern die Ausbildung hin zu einem Beruf. Das neue Studiensystem bereitet die Studierenden stärker auf die Arbeitswelt vor. Menschen zu äußerer Zwecken zu erziehen, wollte Humboldt jedoch gerade verhindern. Nach seinen Vorstellungen sollten Menschen nicht in erster Linie auf einen bestimmten Beruf hin studieren, sondern zunächst ihre eigene Persönlichkeit bis zur vollen Entfaltung entwickeln, denn "die höchste und proportionierlichste Bildung" der menschlichen, individuellen "Kräfte zu einem Ganzen" sei "der wahre Zweck des Menschen" und des Lebens (Humboldt, 1792, S. 64). Durch Bildung sollte eben dieser Sinn und Zweck realisiert werden. Auch "zu meinen, dass die Wissenschaftsorientierung der Humboldt'schen Reform-Universität darauf gerichtet war, lediglich wissenschaftlichen Nachwuchs zu produzieren", sei, so der Philosoph Julian Nida-Rümelin, "ein grober historischer – wie systematischer – Irrtum" (Nida-Rümelin, 2010, S. 128). Denn die Vertreter dieser neuhumanistischen Idee waren der Ansicht, dass Menschen erst nach erfolgter Persönlichkeitsentwicklung befähigt seien, außerhalb akademischer Berufe erfolgreich Verantwortung zu übernehmen (Nida-Rümelin, 2010, S. 128). Die Berufsausbildung sollte daher erst nach erfolgter Menschen- und Charakterbildung stattfinden. Somit trennte Humboldt die zweckfreie allgemeine Menschenbildung von der zweckgebundenen fachlichen Berufsausbildung. Heute geht es jedoch nicht mehr darum, dass der Mensch seine Persönlichkeit bildet. Die zweckfreie und allgemeine Menschenbildung tritt in den Hintergrund. Die Bologna-Reform sieht keine eigene Phase für die zweckfreie Menschenbildung vor. Wie bereits in der Sorbonne-Erklärung deutlich wurde, besteht heute vielmehr eine Mischung aus berufsnaher und akademischer Ausbildung. Nach

²Der korrekte Link lautet: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-bundeslaender.html>

Meinung des Bologna-Prozesses-Kritikers Dieter Lenzen (2014) sollte keineswegs das dreijährige Bachelorstudium als eine berufsorientierte Ausbildung und das Masterstudium im Anschluss als eine Allgemeinbildung wahrgenommen werden. Nach Lenzen muss sowohl ein berufsorientierter als auch ein akademischer Unterricht einen Beitrag zur allgemeinen Menschenbildung bzw. zur Persönlichkeitsentwicklung leisten (Lenzen, 2014, S. 82 f.).

Zudem kann der Mensch nach Humboldt die eigene Persönlichkeit nur dann erreichen, wenn er dafür die nötige Ruhe und Freiheit zur Verfügung hat. Denn der Charakter eines Menschen bilde sich dann um, wenn die Wissenschaft bzw. die Bildung „aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt“ wird (Humboldt, 1809/10, S.232). Daher sollten die Universitäten nach Humboldt sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden möglichst weitgehende Unabhängigkeit und Freiheit geben, damit sie Wissenschaft selbstständig aus eigenem Interesse betreiben können. Doch heute wird wissenschaftliche Freiheit anders definiert. Durch die Bologna-Reform wurden die Studiengänge modularisiert, sodass alles ausschließlich nach einem bestimmten Raster funktioniert. Die Studierenden orientieren sich nur noch an zeitlich und inhaltlich klar strukturierten Studienplänen. Alles ist vorgegeben und organisiert und muss in der gegebenen Reihenfolge absolviert werden. Diese zunehmende Verschulung und die damit verbundene verkürzte Studienzeit machen es folglich schwer, in der vorgeschriebenen Zeit Freiraum zu finden, um in Freiheit und Unabhängigkeit zu forschen, sich selbst zu bilden und zu entwickeln. Dies bricht mit den neuhumanistischen Ideen Humboldts und lässt somit die „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre“ an den heutigen Universitäten verschwinden. Diese Entwicklung lähmt weitere Prinzipien der neuhumanistischen Universität wie die „Bildung durch Wissenschaft“ in „Einsamkeit und Freiheit“.

Auch die Vorstellungen Humboldts in Bezug auf das Verhältnis der Universitäten zum Staat widerspricht deutlich der heutigen europäischen Situation. Die Rolle des Staates war bei Humboldt offensichtlich. Er ordnete den Zweck des Staates dem Zweck des Menschen unter und wies ihm die Rolle der „Oberaufsicht über die wissenschaftlichen Institute“ (Liessmann, 2006, S. 120) zu. Zudem sollte „der Staat [...] seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln“ (Humboldt, 1809/10, S. 234). Doch Bologna stellt heute das Gegenteil vor. Derzeit sieht man gleich bei der Umgestaltung des alten Studiensystems auf ein gestuftes Studiensystem einen Autonomiemangel der Universitäten. Der Wunsch nach einer Umstellung ist nicht von den Hochschulen selbst geäußert worden, vielmehr ging die Veränderung von der Politik der beteiligten Länder aus. Die Bildungsminister der beteiligten europäischen Staaten entwarfen ein neues Studiensystem, an dem sich alle Hochschulen orientieren sollten. Zwar erhielten die Hochschulen durch die Reform die Freiheit zur Neugestaltung ihrer Studiengänge, jedoch mussten sie bestimmte formale Vorgaben, unter anderem der Kultusministerkonferenz (KMK) einhalten (Winter, 2009, S. 410). Auch seien die Universitäten heute zwar im ökonomischen und institutionellen Sinn autonom, doch dies bedeute noch lange nicht, dass sie eine freie Institution seien (Liessmann, 2006, S. 121). Neben dem Einfluss der Politik werden die Universitäten auch zunehmend von privaten Interessen wie etwa von Drittmittelgebern oder Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen begleitet (Liessmann, 2006, S. 122). Die Universitäten sollten sich jedoch von diesen ökonomischen und bürokratischen Zwängen lösen. Was eine autonome Universität wirklich sein könnte, fasst Knobloch in einer Leitidee zusammen, die er wie folgt formuliert: „Bildung und Wissenschaft für frei bleibende Zwecke. Spätere Verwertung nicht ausgeschlossen. [...]. Wobei ausdrücklich gilt: Die wirtschaftliche Verwertung ist eine unter vielen“ (Knobloch, 2010, S. 252).

Gemeinsamkeiten lassen sich somit eher wenige herausstellen. Eine grundsätzliche Vereinbarkeit der beiden Universitätskonzeptionen ist jedoch, dass das Studium der Wissenschaft gewidmet ist. Zudem

wird bei beiden Konzeptionen die Berücksichtigung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen betont. Auch die Forderung nach der Steigerung der Mobilität könnte mit Humboldts Konzeption kompatibel werden, denn Humboldt hat in seiner Denkschrift "Theorie der Bildung des Menschen" postuliert, "soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden" (Humboldt, 1960, S. 235).

Kritik an Humboldt und Bologna

In seinem Aufsatz "Bildung durch Wissenschaft? Mythos ‚Humboldt‘" weist Ulrich Hermann darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der Universitätsidee Humboldts heute eher eine "Beschäftigung mit einem Mythos" sei (Herrmann, 2011, S. 172). Auch Sylvia Paletschek sieht die Humboldt'sche Universitätsidee als eine "Traditionskonstruktion", die vor allem im 20. Jahrhundert deshalb so große Achtung bekomme, weil "diese Tradition immer wieder neu belebt und neu konstruiert wurde" (Paletschek, 2002, S. 185). Heute sind die Humboldtschen Prinzipien der universitären Bildung schwer realisierbar. Zwar versuchen viele, Humboldts Ideen zu pflegen, doch große Zahl der Studenten an den heutigen Universitäten und die damit verbundene Entstehung der Massenuniversität lassen seine Ideen in den Hintergrund treten. Beispielsweise ist im Gegensatz zu Humboldts Zeit das Prinzip der "Einheit von Forschung und Lehre" heute kaum vorstellbar, da es dafür einfach zu viele Studenten gibt. Dieses Prinzip erfordert aktuell zu viel Zeit, Motivation, Einsatzbereitschaft und wissenschaftliches Personal (Felden, 2003, S. 26). Daneben ist noch eine weitere Kritik an Humboldt zu formulieren. Interessant ist, dass Humboldt in seinen Schriften kaum die Rolle der Frauen im Studium erwähnt. Zwar hat er sich zu Fragen von Geschlechterrollen geäußert, doch scheint es so, als hätte er die Rolle der Frauen im Studium vernachlässigt. Zu seiner Zeit war das Frauenstudium noch nicht voll und ganz akzeptiert. Daher erwartet man von Humboldt als Vertreter des zeitgenössischen Neuhumanismus, dass er die Gleichberechtigung der Frauen im Studium beleuchten und die Frauen zum Studium auffordern würde. Doch die Universitäten wurden erst später den Frauen zugänglich gemacht. Die preußischen Universitäten stimmten im Jahre 1908/1909 und damit fast 100 Jahre nach der Einrichtung der Universität in Berlin dem regulären Frauenstudium zu (Müller-Benedict et al., 2008, S. 144). Des Weiteren wendet sich Humboldt auch deutlich von gesellschaftlichen Gegebenheiten ab. In einem seiner Briefe an Caroline von Wolzogen im Jahre 1830 gibt er offen zu, dass er "keinen so hohen Werth auf die Begebenheiten und Umwälzungen der Welt" lege (Humboldt, 1855, S. 203; zit. n. Weiß, 2014, S. 71 f.). Das Wichtigste sei für ihn die individuelle Gestaltung des Menschen. Genau wegen dieser gesellschaftlichen Bedingungen sind seine Prinzipien universitärer Bildung aktuell nicht auf den Bologna-Prozess übertragbar.

Die Umsetzung der Bologna-Ziele scheitert nicht nur an den klassischen deutschen Ideen Humboldts, sondern auch an eigenen Zielsetzungen. Heutzutage sind viele Kritiker der Ansicht, dass die wesentlichen Zielsetzungen der Bologna-Reform nicht erreicht worden sind, denn immer wieder kommen schwerwiegende Probleme zum Vorschein. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln angedeutet, hat die Bologna-Reform die klassische Studienstruktur auf ein gestuftes Studiensystem umgestellt. Die Studiengänge sind modularisiert, die Veranstaltungen und die Lehrstoffe wurden in den sogenannten Modulen zeitlich und inhaltlich klar strukturiert und folgen nacheinander Semester für Semester. Dadurch sind eine Verkürzung der Studienzeit und eine Straffung des Lehrstoffes beabsichtigt. Doch hat die Implementierung der gestuften Studienstruktur überhaupt funktioniert? Formal wurden zwar die alten Studiengänge an die Struktur des neuen Studiensystems angepasst, doch eine inhaltliche Anpassung konnte nicht erreicht werden (Brändle, 2010, S. 121). Im alten Studiensystem waren die Freiräume für Lernende und Lehrende hinsichtlich der Studieninhalte größer als derzeit (Brändle, 2010, S. 119). Heute ist die Studienzeit zwar kürzer geworden, doch die Lehrstoffe der alten Studiengänge wurden nicht

verändert und quasi in das neue verkürzte Bachelorstudium hineingepresst (Winter, 2009, S. 411). Was früher in acht bis neun Semestern gelernt wurde, muss heute in sechs Semestern geschafft werden. Die komplette Umstellung ohne Berücksichtigung der Konsequenzen brachte daher viele Fehler und Mängel des Systems zum Vorschein. Die verkürzte Studienzeit in den neuen Studiengängen führte zu einer großen Arbeitslast und einem hohen Zeitdruck. Viele Studenten tun sich schwer, den Lehrstoff innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens zu bewältigen. Wenn sie es schaffen, dann jedoch ohne tiefergreifendes Lernen und unter Druck, damit sie die Regelstudienzeit nicht überschreiten. Auch die Modulprüfungen stellen eine zusätzliche Belastung dar. Besteht ein Student eine Prüfung nicht, so verschiebt sich die Wiederholung der Prüfung oft auf das nächste Semester, was wiederum eine Verlängerung der Studienzeit bedeutet. Die Leistungspunkte, die für die Abschlussnote wichtig sind, und der Notenstress führen die Studierenden zu einem Konkurrenzkampf. Durch die sogenannten ECTS-Punkte sollte der Arbeitsaufwand (workload) gemessen werden, den Studenten für die Erreichung von bestimmten Lernzielen brauchen (Liessmann, 2006, S. 109). Somit stellen diese Punkte nicht die inhaltliche Äquivalenz von Studien fest, sondern vergleichen stattdessen die aufgewendeten Arbeitszeiten (Liessmann, 2006, S. 110). So gehört es für Liessmann (2006, S. 110) zu den "Ironien der Weltgeschichte, daß die Marxsche Arbeitswertlehre, die von den Wirtschaftswissenschaften mit Abscheu ad acta gelegt wurde, in der europäischen Bildungsplanwirtschaft fröhliche Urständ feiert: Der Wert eines Studiums bemäßt sich nach der dafür aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit". Die gesamte Umstrukturierung führte und führt letztendlich immer noch dazu, dass Studierende keinen Freiraum für selbstständiges, wissenschaftliches und tiefergreifendes Lernen erhalten. Sie bringen nicht den Mut auf, nach eigenen, persönlichen Interessen und Neugier Seminare zu belegen, weil sie damit ihre Studiendauer verlängern würden. Auch muss man bedenken, dass viele Studierende neben dem Studium arbeiten, um das Studium zu finanzieren. Das führt ebenfalls dazu, dass Studenten wenig Zeit in selbstständiges Studium investieren.

Ein weiteres grundsätzliches Ziel der Bologna-Reform war die Förderung der Mobilität. Man unterscheidet dabei drei Formen von Mobilität seitens der Studenten: die innerstaatliche Mobilität (Studenten können während ihres Studiums an eine andere Hochschule wechseln), die zeitweise Mobilität im Ausland (jeder Student, jede Studentin soll ein oder zwei Semester im Ausland absolvieren) und die Mobilität, ein Studium komplett im Ausland zu absolvieren (Brändle, 2010, S. 122). Außerdem ist auch die Förderung des internationalen Austauschs von wissenschaftlichen Mitarbeitern vorgesehen. Die Intention bestand darin, später auf dem Arbeitsmarkt bessere Chance zu erhalten. Doch das neue Studiensystem von 1999 machte die Mobilität nicht einfacher. Betrachtet man die Umsetzung der innerstaatlichen Mobilität, so fällt auf, dass nicht einmal diese erleichtert wurde. Wechselt ein Student den Studienort, so kann es vorkommen, dass nicht alle seine bisher erreichten Punkte an der neuen Hochschule anerkannt werden, denn die Hochschulen sind bei der Gestaltung der Studienprogramme relativ frei, sodass sie unterschiedliche Schwerpunkte setzen können (Winter 2009, S. 412). Um die Mobilität zu steigern, fordert Winter (2009, S. 412) eine gewisse Standardisierung der Studiengänge, denn "maximale Standardisierung" ermögliche "maximale Mobilität". Wenn die Studiengänge hinsichtlich der Studiendauer und der Module "bundes- wie europaweit standardisiert sind", dann sei auch der Wechsel an andere Hochschulen und die Anerkennung der Module leichter. Da die neuen Studiengänge im Vergleich zu den alten wesentlich kürzer strukturiert sind, befinden sich Studierende unter Zeitdruck und wollen ihr Studium in der vorgegebenen Zeit absolvieren, um eine Verlängerung zu verhindern. Da somit wenig Freiraum zur Verfügung steht, verzichten sie oft darauf, an studienbezogenen Auslandsaufenthalten teilzunehmen. Auch wird häufig die soziale Dimension der Studierenden nicht beachtet. Für Familien mit niedrigem Einkommen bzw. mit finanziellen Schwierigkeiten ist das zeitweise Studium im Ausland eine zusätzliche Belastung. Die Bologna-

Reform hatte daher eigentlich auch die soziale Dimension zu berücksichtigen. Sie sollte sowohl die Studienbedingungen als auch den Hochschulzugang für benachteiligte Gruppen erleichtern (Brändle, 2010, S. 129). Doch nach wie vor besteht eine soziale Ungleichheit im deutschen Hochschulwesen, da der Hochschulzugang stark von der sozialen Herkunft abhängt (Brändle, 2010, S. 149). Als weitere Gründe für das Verzichten auf das Auslandssemester werden außerdem die "mangelnde Unterstützung durch die eigene Hochschule und große Probleme mit der Vereinbarkeit des Aufenthaltes mit den Vorgaben und Anforderungen des jeweiligen Studiengangs" genannt (Brändle, 2010, S. 125). Auch Nida-Rümelin (2010, S. 132) betont, dass die Modularisierung der Studiengänge, die Bepunktung durch das ECTS und "die mit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge [...] einhergehende Verschulung [...] die Mobilität nicht gefördert, sondern sogar dramatisch eingeschränkt" haben. Nida-Rümelin (2010, S. 132) weist auch darauf hin, dass eine sofortige "Reform der Reform" erfolgen müsse, da sonst nur wenige Studenten vor dem Bachelorabschluss ein Studium im Ausland wagen würden. Winter (2009) dagegen bezweifelt eine weitere Reform. Seiner Meinung nach werden eher "Feinkorrekturen, wie eine Eindämmung der Prüfungs inflation oder eine großzügige Neubestimmung des studentischen Zeitaufwands" vorgenommen (Winter, 2009, S. 412). Insgesamt lässt sich feststellen, dass durch die neuen Reformen die Mobilität nicht gefördert werden konnte und die Studenten weniger mobil sind als je zuvor.

Zu den weiteren Zielen der Bologna-Reform gehörte auch die Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden. Das Bachelorstudium sollte eine berufsqualifizierende Ausbildung innerhalb von drei Jahren anbieten und so den frühen Einstieg in die Berufswelt ermöglichen. Doch der fehlende Freiraum im Studium verhindert, praktische Erfahrungen zu sammeln, mehr Wissen zu erwerben oder sich selbstständig im eigenen Fach umzusehen und zu recherchieren, um arbeitsfähig werden zu können. Dies hat zur Folge, dass es vielen Studenten schwerfällt, direkt von der Universität in den Arbeitsmarkt einzusteigen, da sie sich mit dem im Bachelorstudium erworbenen Wissen und ihren Erfahrungen gerade nicht hinreichend genug ausgebildet fühlen. Deshalb gehen selbst die Studenten davon aus, dass sie mit ihrem Abschluss keinen geeigneten Job finden können, und versuchen daher, sich durch ein Masterstudium weiter zu qualifizieren, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen (Brändle, 2010, S. 149). Auch viele Arbeitgeber sehen die Bachelorabsolventen als zu jung und unerfahren an, sodass sie eher Absolventen der alten Studiengänge bevorzugen.

Fazit

Mit Blick auf den zeithistorischen Kontext unter Einbezug fachkompetenter Analysen kann behauptet werden, die Divergenzen zwischen der klassischen deutschen Universitätsidee Wilhelm von Humboldts und dem Bologna-Prozess von 1999 seien derart unüberbrückbar, dass kein Ansatz zu einer möglichen Vereinbarkeit, selbst bei Inkaufnahme einiger Kompromisse, realisiert werden konnte. Die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen sind wie folgt zu beantworten: Im Bologna-Prozess sind keine Spuren der neuhumanistischen Universitätsidee Wilhelm von Humboldts vorhanden. Die Universitätskonzeptionen zu diesen unterschiedlichen Epochen legen unterschiedliche Systeme vor. So sah Humboldt die zweckfreie Wissenschaft als die nützlichste an, während der Bologna-Prozess die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in den Vordergrund rückt und die Berufsbefähigung der Studierenden fördert. Bei Humboldts Universitätsidee standen der Mensch als Individuum und die allgemeine Menschenbildung im Mittelpunkt, während im Bologna-Prozess eine zweckgebundene Ausbildung hin zu einem Beruf im Fokus steht.

Zu der Frage, ob Humboldts Konzeption sich auf heute übertragen lässt, kann ausgeführt werden, dass nicht alle Aspekte seiner Universitätsidee heute unverändert eins zu eins durchführbar sind. Dies liegt zum größten Teil an den heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Seine Ideen können jedoch wichtige theoretische Anhaltspunkte und Anregungen zur Neuformulierung der heutigen Reformprozesse bieten. Ziel der Hochschulpolitik sollte es sein, das aktuelle Hochschulwesen menschlicher zu gestalten, das heißt, jeder sollte die Gelegenheit bekommen, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Des Weiteren sollten für Studierende, die ernsthaft wissenschaftlich tätig sein und etwas für ihre Allgemeinbildung tun wollen, statt eine Berufsausbildung anzustreben, zusätzliche optionale Angebote parallel zu ihrem Studium angeboten werden. Es sollte mehr Freiraum für eigenständiges Lernen ohne bestimmte Vorgaben und ohne zeitliche Begrenzung eingeräumt werden, damit Studierende die behandelten Themen aus den Vorlesungen und Seminaren hinterfragen und selbst frei recherchieren können. Dies fasste Humboldt, wie bereits erwähnt, in der berühmten Formel "Einsamkeit und Freiheit" zusammen. Auch wenn seine Ideen fast 200 Jahre alt sind, klingen sie hochmodern und sind so aktuell, dass sich noch viele Wissenschaftler damit beschäftigen. Humboldt schuf eine Universitätsidee, die heute noch sehr bemerkenswert ist. Seine Ideen waren zu seiner Zeit revolutionär und er war im Inland zunächst hoch geachtet. Doch dies war nur von kurzer Dauer. Die Wertschätzung setzte sich jedoch im Ausland fort. Die Humboldtschen Gedanken und Vorstellungen zur Hochschulbildung haben in den Vereinigten Staaten mehr Anerkennung erlangt als in der Bundesrepublik Deutschland. Somit lässt sich aufgrund der Erkenntnisse in dieser Arbeit die weitere Frage aufwerfen, warum Humboldts Universitätsidee sich weltweit durchsetzte, aber in seinem Geburtsland Deutschland nur als "Mythos" etablierte. Diese Frage hat sich auch der ehemalige US-amerikanische Präsident der Johns Hopkins University Steven Muller in einem Aufsatz mit dem Titel "Wilhelm von Humboldt and the University in the United States" gestellt: "What was it that made the ideas of freedom of inquiry and the unity of teaching and research so irresistibly attractive to young American scholars?" Er beantwortet sie wie folgt: "Behind those famous precepts stood a fundamental proposition, not nearly as famous and [...] almost entirely unknown to Americans! Von Humboldt's fundamental purpose was." Sodann fährt er in deutscher Sprache fort: "das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen" (Muller, 1985, S. 254).

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Beltz Juventa.
- Berglar, P. (2008). *Wilhelm von Humboldt mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg Rowohlt.
- Bologna-Erklärung (1999, 19. Juni). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf (Letzter Zugriff am: 03.05.2025).
- Borsche, T. (1990). *Wilhelm von Humboldt*. Beck'sche Reihe: Große Denker (Ausgabe 519). Beck Verlag.
- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Books on Demand GmbH.
- Ellwein, T. (1997). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Fourier.
- Felden, H. von. (2003). *Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts*. [Oldenburger Universitätsreden; Nr. 138]. Oldenburg: BIS. <http://oops.uni-oldenburg.de/1302/1/ur138.pdf> (Letzter Zugriff am: 08.08.2025).
- Fisch, S. (2015). *Geschichte der europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna*. C.H.BECK Wissen.
- Gadamer, H.-G. (1988). Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen. In Manfred Eigen [u. a.] (Hrsg.). *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung* (S. 1-22). Springer Verlag.
- Gall, L. (2011). *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*. Propyläen.
- Hennecke, B. (2008). Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Bildungslandschaft – der besondere Beratungsbedarf an der Schnittstelle Schule – Hochschule. In Gregor Bechtold & Pia Sue Helferich (Hrsg.). *Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule* (S. 11-23). Bertelsmann.
- Hermann, U. (2011). Bildung durch Wissenschaft? Mythos "Humboldt". In Christoph Jamme & Asta von Schröder (Hrsg.). *Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert* (S. 171-192). Wilhelm Fink Verlag.
- Hödl, G. (1994). *Um den Zustand der Universität zum Besseren zu reformieren. Aus acht Jahrhunderten Universitätsgeschichte*. Passagen Verlag.
- Humboldt, W. von. (1792 [1960]). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 56-233). J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Humboldt, W. von. (1794 [1960]). Theorie der Bildung des Menschen. In Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 234-240).
- Humboldt, W. von. (1809a [2010]). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (24. Juli 1809). In *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt-Univ. (S. 243-250). <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/470eb484-97e0-4947-b231-dc1f982e7d4a/content> (Letzter Zugriff am: 08.03.2025).
- Humboldt, W. von. (1809b [1964]). Der Litauische Schulplan. In Karl Püllen (Hrsg.). *Bildung des Menschen in Schule und Universität* (S. 22-29).
- Humboldt, W. von. (1809/10 [2010]). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In *Gründungstexte* (S. 229-241). <https://doi.org/10.18452/4653>
- Humboldt-Universität zu Berlin. *Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin*. https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/abriss/hubdt_html (Letzter Zugriff am: 22.07.2025).

- Knobloch, C. (2010). *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule*. Verlag. Westfälisches Dampfboot.
- Konegen-Grenier, C. (2012). *Die Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland*. IW-Positionen. 53. Beiträge zur Ordnungspolitik.
- Kopetz, H. (2002). *Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß. Reihe: Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 78*. Böhlau.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna*. Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Paul Zsolnay Verlag.
- Max, P. (1996). *Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des 20. Jahrhunderts*. Haag + Herchen.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hermann Schroedel Verlag.
- Mittelstraß, J. (2010). Leibniz, Kant, Humboldt – die Universität in der Aufklärungswelt. In Wolfgang Mantl (Hrsg.). *Phänomenologie des europäischen Wissenschaftssystems* (S. 105-119). Nomos. Schriftenreihe der Europäischen Akademie Bozen, Bereich Minderheiten und Autonomien. 18.
- Muller, S. (1985). *Wilhelm von Humboldt and the University in the United States*. Johns Hopkins APL Technical Digest, 6(3), 253-256.
- Müller, J. Ch. (2011). *Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, R. A. (1990). *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. Callwey.
- Müller-Benedict, V., Janssen, J., & Sander, T. (2008). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nagel, A.-K. (2006). *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Deutscher Universitätsverlag.
- Nida-Rümelin, J. (2010). Zur Aktualität der humanistischen Universitätsidee. In Johanna-Charlotte Horst et al. (Hrsg.). *Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universitäten* (S. 121-138). Diaphanes.
- Paletschek, S. (2002). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Historische Anthropologie* 10, Heft 2, 183-205. <https://doi.org/10.7788/ha.2002.10.2.183>
- Rüegg, W. (2010). Die Universität in der “Moderne” des 19. und 20. Jahrhunderts. In Wolfgang Mantl (Hrsg.). *Phänomenologie des europäischen Wissenschaftssystems* (S. 121-143). Nomos. Schriftenreihe der Europäischen Akademie Bozen, Bereich Minderheiten und Autonomien. 18.
- Sorbonne-Erklärung (1998, 25. Mai). Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung.

https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/8/1998_Sorbonne_Declaration_German_552618.pdf (Letzter Zugriff am: 01.08.2025).

Statistisches Bundesamt (2025, 31. März). *Hochschulen. Studierende nach Bundesländern.* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-bundeslaender.html> (Letzter Zugriff am: 12.08.2025).

Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen.* Waxmann.

Weiβ, E. (2014). *Zur Einführung in das pädagogische Denken.* Peter Götzemann Verlag.

Winter, M. (2009). Bologna 2.0? Vermeintliche, vermeidbare und echte Probleme der Studienstrukturreform. *Forschung & Lehre, 6/09*, 410-412.