

## **Bildung durch Wissenschaft in der Universität des 21. Jahrhunderts<sup>1</sup>**

Dietrich Korsch

Das „Wesen“ der „höheren wissenschaftlichen Anstalten“, so schreibt Wilhelm von Humboldt 1809/1810,

„besteht [...] darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Uebergang von dem einen zum anderen zu bewirken.“<sup>2</sup>

In den nachfolgenden Überlegungen soll es nicht darum gehen, diese deutungsbedürftige Formel auf dem Weg einer Humboldt-Exegese aufzuklären, die seinen Wissenschafts- und seinen Bildungsbegriff aufeinander zu beziehen hätte.<sup>3</sup> Ich möchte ihr vielmehr eine Einsicht entnehmen, die mir über Humboldt hinaus als strukturbildend erscheint – nämlich die Verknüpfung von wissenschaftlichen Bildungsprozessen mit jeweils aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Denn eine solche lag auch bei Humboldt in jenen Jahren der Gründung der Berliner Universität vor. Ich verspreche mir aus einer historischen Betrachtungsweise, auch für die begriffliche Beziehung von Wissenschaft und Bildung heute eine konkretere Kontur zeichnen zu können.

## 1. Die Universität als Schnittstelle gesellschaftlicher Kommunikation

Seit ich an der Universität tätig bin – und das sind, das Studium eingeschlossen, gut 40 Jahre – wird die Universität „reformiert“. Wir können dabei vorderhand ganz von den verschiedenen, im Einzelnen durchaus widersprüchlichen Beweggründen absehen, die in diesen fortgesetzten Reformprozess eingingen. Vielmehr ist die Tatsache selbst bemerkenswert. Denn sie spricht dafür, dass sich, durchaus im Wandel politischer Zielvorstellungen, eine Konstante aufgebaut und befestigt hat: nämlich die Einbeziehung der Wissenschaft in die gesellschaftlichen Selbstbestimmungsprozesse. Das Nebeneinander von Staat und Wissenschaft, wie Humboldt in idealtypischer Weise zu sagen pflegt, ist zu einem Ineinander von Wissenschaft und Staat geworden. Das hat vor allem mit dem gesellschaftlichen Anforderungsprofil zu tun, für Leitvorstellungen der politischen und ökonomischen Entscheidung und Planung Rahmendaten und Entwicklungsszenarien zu verlangen, die sich, so hofft man, auf wissenschaftliche Expertise stützen können. Insofern wird Wissenschaft zu einem kommunikativen Leitmedium moderner demokratischer Gesellschaften.

Diese Grundstruktur halte ich in dreifacher Hinsicht für aufklärungsfähig und erläuterungsbedürftig. Wissenschaft stellt erstens einen Vermittlungsmodus von individueller Subjektivität und gesellschaftlicher Allgemeinheit her. Universitäten sind, unter diesem Blickwinkel, Sozialisationsagenturen für gesellschaftlich anerkanntes Handeln. Denn sie können individuelle Lebensgeschichten mit methodischem Bewusstsein versehen, das sich zum potentiell Allgemeinen zu verhalten versteht. Schon daraus wird die Forderung erklärlich, die Zahl der Studierenden (und der Absolventen!) stetig zu erhöhen. Zweitens jedoch zerfällt die unter einem abstrakten Begriff der Methode einheitlich erscheinende Zwecksetzung in

eine Mehrzahl von Wissensformen und Verwendungszusammenhängen. Denn die für Staat und Recht erforderlichen Wissenschaftsformationen sind andere als die für Natur und Technik nötigen, von Kunst und Film, Literatur, Musik und Religion ganz zu schweigen. Die einheitliche (und als solche starke) Option für die Wissenschaft als Leitmedium spaltet sich unmittelbar wieder auf – und stellt vor gewaltige Koordinierungsanforderungen.<sup>4</sup> Drittens bleiben nun die ohnehin schon im Plural auftretenden Wissensformen mit ihren institutionellen Reservoirs keineswegs sich selbst überlassen. Vielmehr greifen Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit mit ganz entschiedenen Ansprüchen in die Genese und Verwendung des Wissens ein. Sei es durch direkte Zielvorgaben (in der Auftragsforschung), durch offenere Förderungsversprechen (wie in der Exzellenzinitiative), sei es durch unbestimmte Erwartungslagen (wie in den öffentlich inszenierten Diskursvorgaben).

Hält man sich nur diese drei verschiedenen Aspekte nebeneinander, die sich im Einzelnen hochgradig differenzieren ließen, kann man sich die nahezu unentwirrbaren Verwicklungen vorstellen, in die die Universitäten verknotet sind. Jeder Versuch einer handstreichartigen Auflösung der Knoten kann nur scheitern – und ein dann weiter unbegriffenes Interaktionssystem weiterarbeiten lassen. Weder eine nach betriebswirtschaftlichem Muster operierende Hochschulsteuerung noch eine geisteswissenschaftlich larmoyant daherkommende Opposition dagegen sind erfolgreich. Vielmehr kommt es darauf an, zunächst die Analyse der Interdependenzen voranzutreiben – und das, so meine ich, durchaus mit dem Interesse einer weiteren begrifflichen Aufklärung. Dabei gehe ich auf die soeben unterschiedenen drei Dimensionen ein und beginne mit dem Bildungsbegriff.

## 2. Bildung als Bereitung zum Leben<sup>5</sup>

Ich gestehe Ihnen – und vielleicht teilen Sie mein Empfinden: Ich kann das Wort „zukunfts-fähig“ nicht mehr hören. Daher werden Sie jetzt nicht einmal eine Kritik dieses Ausdrucks ertragen müssen; stattdessen möchte ich Sie auf den Versuch mitnehmen, die mögliche Wahrheit dessen, was damit gemeint sein könnte, zu eruieren, ohne das Wort zu gebrauchen.

a) In einem noch ganz abstrakten Sinne kann man sagen: Bildung ist die Koordination von Selbstverhältnis und Weltverhältnis.<sup>6</sup> Wer sich selbst verstehen will, muss sich in gewissem Sinne auf die Welt verstehen können. Wer die Welt verstehen will, muss sich die Sachverhalte im Verstehen einbilden. Es liegt auf der Hand, dass es für dieses Beziehungsverhältnis unterschiedliche Explikations- und Expressionsniveaus gibt. Seinen Grund aufzuklären, setzt eine subjektivitätstheoretische Reflexion voraus, die hier nur angedeutet werden kann. Er ist in der Verfasstheit der Subjektivität zu suchen, nach der bereits das Verhältnis zu sich selbst ein Verhältnis zu sich selbst als einem anderen einschließt. Das Weltverhältnis kommt dann als eine über die innere Externität des Subjekts erschlossene und immer weiter erschließbare Dimension des Lebens in den Blick. Doch diese philosophische Reflexion soll an dieser Stelle nicht vertieft werden.<sup>7</sup> Folgendes allerdings lässt sich bereits aus der noch ziemlich abstrakten Formel schlussfolgern: dass nämlich eine allgemein verlässliche, das heißt in Grundbeständen vorliegende Erschlossenheit von Selbst und Welt, vollzogen sein muss, um sich in – unvermeidlich – spezielle Verhältnisse der Welterschließung hineinzu-begeben. In diesem Sinne ist und bleibt Allgemeinbildung die Voraussetzung aller Fachbildung und diese muss jederzeit auf jene zurückzubeziehen sein.

Schauen wir uns die Bildungs-Geschichte eines sich bildenden Subjekts an, dann geht es, was das Weltverhältnis betrifft, nicht um ein originäres Selbst- und Neuerschließen, son-

dern um die Aufnahme von bereits Erschlossenem in Gestalt von Traditionen des Wissens über die und in der Welt. Diese Traditionen haben selbst ihre Geschichte. Nicht nur in dem Sinne, dass sie sich verändern – zumeist in Richtung auf noch höhere Auflösungsschärfe. Sondern auch in der Hinsicht, dass sie verschiedene Welt-Zugänge, also Selbst-Positionierungen der erkennenden Subjekte realisieren. Das macht ja den besonderen Reiz der Wissenschaftsgeschichte aus, dass sie solche Konstellationen vor Augen führt und mithin nicht nur eine Geschichte der Kenntnisse, sondern auch der Weltverhältnisse darstellt. Es ist offensichtlich diesseits der Wissenschaftshistorie, dass sich gemeinsame Standards der Weltvertrautheit ausbilden, hinter die niemand ohne Not zurückgehen kann. Eben diese Kohärenz von Wissens- und also Weltzugangsbeständen gewährleistet nicht zuletzt den Eindruck einer Verlässlichkeit unserer Welt unter modernen Bedingungen.

So wie in den anzueignenden Traditionen des Wissens von der Welt aber auch Selbstverhältnisse eingeschlossen sind, so wird in der Aneignung auch das sich bildende Subjekt von Geschichten des Selbstverhältnisses angegangen. Und das gilt, weil auf der Verfasstheit des Wissens beruhend, selbst dann, wenn diese Dimension etwa ausgeblendet werden sollte. Die im Bildungsgang sich einstellende Verwobenheit beider Ausrichtungen auf die Welt und auf sich selbst, lässt nun freilich ebenso die Einsicht entstehen, dass es ein unmittelbar abstraktes Selbst nicht gibt; es findet sich immer schon und immer nur in solchen Weltbezügen vor, und es ist daher überhaupt nicht unwesentlich, an welchen dieser Weltbezüge es sich selbst kennenlernt. Jede Bildung an Sachverhalten der objektiven Welt muss daher auf die Dimension hin reflektiert werden, welche (möglichen) Auswirkungen auf das Selbstbild damit verbunden werden (können). Individuell ist, wie man sofort sieht, die Anzahl möglicher Kombinationen nicht nur potentiell, sondern auch real unendlich; insofern kann ein identisches Bildungsergebnis (auch im Bereich der Allgemein-

bildung) niemals verwirklicht werden. Es ist aber auch um der Individualität willen gar nicht wünschenswert; erforderlich ist lediglich ein relatives und durch Bildungserfahrungen abgestütztes Weltvertrauen.

b) Nimmt man die dargestellte Verzahnung von Selbstverhältnis und Weltverhältnis im Bildungsgang ernst, dann ergibt sich aber ein weiterer Gesichtspunkt – und das ist vielleicht der einzige in meiner Zusammenstellung, der, weil häufig unterschätzt, eine gewisse Aufmerksamkeit erheischen kann. In bestimmter Weise darf man sagen, dass sich, in gesellschaftlichem Ausmaß gesprochen, der Bildungsprozess von Subjekten fortlaufend vollzieht; allenfalls kann man pragmatische Zäsuren setzen, doch sind in die fortlaufende und miteinander interagierende Geschichte der Erschließung von Welt und Selbst wir alle ohne Unterlass eingeschlossen. Darin aber steckt das Moment, das ich hier besonders hervorheben möchte.

Ganz offensichtlich handelt es sich bei der Bildung um ein Geschehen, das definitiv nicht abgeschlossen ist. Dieser Gedanke einer Unabschließbarkeit aber lässt sich nur fassen, wenn sie nicht, als gäbe es eine betrachtende Außenperspektive, als vorüberziehend beobachtet wird. Vielmehr ist mit dem eigenen Involviertsein zu rechnen. Und das setzt voraus, dass wir den Gedanken der Unabgeschlossenheit so auszulegen haben, dass es sich um einen Vorgriff auf eine nicht realisierte Zukunft handelt. Wir sind beständig in der Koordination von Selbstverhältnis und Weltverhältnis begriffen; den Gedanken einer Koordination aber können wir nur fassen, wenn wir virtuell auf einen Zustand vorausgreifen, der noch gar nicht eingetreten ist – und ohne dass wir wüssten, ob er so eintreten wird, wie wir jetzt vermuten, erhoffen können oder befürchten müssen.<sup>8</sup>

Diese Beobachtung nun, die wir im fortlaufenden Strom des Bildungsprozesses machen, lenkt den Blick zurück auf die Traditionen des Wissens und die Geschichte der humanen Selbstverständnisse. Jeder theoretischen Einsicht, die in der

Geschichte gewonnen wurde, wohnt mithin die Dimension unabgeschlossener Zukunft inne. Man kann daher gar keine Traditionen „lernen“, ohne diese Dimension mit zu realisieren (auch hier: selbst dann, wenn sie nicht explizit beachtet wird.) Der Gedanke wird an dieser Stelle vielleicht zugänglicher, wenn man die Verwobenheit von Naturwissenschaft und Technik ins Auge fasst. Es spricht nach meiner Überzeugung viel für die Annahme, dass die Errungenschaften der Naturwissenschaften stark von technischen Interessen imprägniert sind; ein tatsächlicher Gleichschritt ist ohnehin auf keinen Fall zu leugnen. Darin kommt die Verfasstheit des Wissens zum Ausdruck, dass allem gegenständlichen Wissen nicht nur ein Beherrschungsinteresse innewohnt, sondern dass in diesem wiederum ein Interesse an der Selbsterfassung einer Gesellschaft (und der Individuen in ihr) zu Wort gelangt.<sup>9</sup>

Daraus ergibt sich unweigerlich, dass auch die Traditionen des Selbstverhältnisses, wie sie in Literatur, bildender Kunst, Musik und Film präsent sind und angeeignet werden können, unter dieser Prämisse unabgeholter Zukunft verstanden werden müssen. Noch eine völlig antiquarisch sich verstehen wollende Geschichtsforschung käme ohne die handlungseröffnende Perspektive für die historischen Akteure nicht aus – so wie umgekehrt eine Geschichte der *conditio humana* sich nur schreiben ließe unter Einbezug solcher Traditionen der Zukunft, um es einmal so auszudrücken.

Solche Beobachtungen führen dann auch hier wieder zu einigen Konsequenzen für die nähere Analyse von Bildungsvorgängen. Erstens zeigt sich, dass schon eine – vernünftigerweise – auf ein Segment des Weltverhältnisses eingestellte Spezial- oder Berufsbildung ohne eine derartige Zukunftsdimension nicht auskommt; nur dass hier der – erkenntnis- und handlungsleitende – Zugriff aufs Unabgeholte sich direkt bestimmten, segmentierten Weltaneignungsabsichten verdankt. Was freilich umgekehrt zu der Forderung führt, diese spezielle Bildung immer im Kontakt mit der sowohl grundle-

genden wie umfassenden vorausgreifenden Allgemeinbildung zu halten. Sodann bleibt es einem gesellschaftlichen Bildungskonzept nicht erspart, die Elemente spezieller Bildung wenigstens virtuell in einen allgemeinen Zusammenhang zu stellen. Nicht, als könnte man eine hierarchische Zuordnung auf der Ebene der Wissensbestände erreichen; wohl aber so, dass sich über die implizit mitlaufenden Selbstbilder eine Beziehungseröffnung realisieren lässt (etwa unter der Rubrik „Berufsbild“ oder „Professionsbewusstsein“). Schließlich gilt für die Bildungsgänge im Einzelnen, dass sie selbst einerseits auf den Rhythmus der Zeit in der Dimension der Zukunft zu achten haben, der ihren Wissensbeständen eingeschrieben ist; so wie sie andererseits zu realisieren haben, dass die Traditionen der Wissensvermittlung ihrerseits von Leitbildern geprägt sind, die sowohl der Logik der Stoffe wie der Aussicht auf künftige Sozialverhältnisse geschuldet sind.

c) Die Dimension des Zukunfts-Vorgriffs, die dem Bildungsprozess in allen seinen Teilen eingeschrieben ist – den Sachverhalts-Traditionen ebenso wie den Selbstverständnis-Geschichten ebenso wie den Vermittlungsinstitutionen –, stellt nun freilich vor die Aufgabe, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Zeitrhythmen aufeinander zu beziehen. Diese sind verschieden begründet, und ich will an dieser Stelle das Problem nur besonders ausschnittartig skizzieren. Der härteste und kürzeste Zeittakt ist gewiss in der Wirtschaft zu finden. Das Knappheits-Medium, das ökonomische Operationen steuert, zwingt selbst zu einer Verknappung von Zeit und Aufwand im Verhältnis zum Ergebnis. Verwandt ist ihm der technische Zeitrhythmus, der da, wo er nicht ökonomisch induziert wird, dem spielerisch-ästhetischen Moment höherer Eleganz und beherrschter Komplexität geschuldet ist. Soziale Zeittakte, die vom Herkommen her lebensgeschichtlich und generationenadäquat bemessen sind, unterliegen dem Phänomen externer Beschleunigung – und vermögen dem wenig anderes entgegenzusetzen als Erschöpfung und Krankheit. In

den ästhetischen Zeitrhythmen drücken sich die hier genannten Momente der Beschleunigung bzw. Verlangsamung so expressiv wie unter sich widersprüchlich aus. Die politischen Zeitraster sind in der Demokratie vor allem durch Wahltermine skandiert. Und so weiter.

Wie immer es sich hier mit weiteren detaillierten Analysen verhalten mag, entscheidend ist für unseren Zusammenhang die Einsicht, dass Bildungsprozesse gar nicht darum herumkommen, die unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Umgang mit der (kategorial gemeinsamen) Zukunft zu thematisieren. Das verlangt nicht nur eine (selbstverständlich unterschiedlich ausgeprägte) Wahrnehmung und Bewertung der verschiedenen Zeitrhythmen, sondern auch eine Orientierung über die bestimmende gesellschaftliche Macht in ihnen. Bildung kann in diesem Sinne nur als gesellschaftliche Bildung verstanden werden. Denn sie muss, wenn sie ihre Aufgabe als institutionalisierte gesellschaftliche Selbstthematization (gemäß dem kommunikativen Leitbild Wissen/Wissenschaft) erfüllen will, die Aneignungsfähigkeit der Welt durch die zur Bildung bestimmten Subjekte auch in der Weise fördern, dass Orientierungsperspektiven und Wahloptionen eröffnet werden, die im Blick auf die gesellschaftlich bestimmenden Kräfte von einer Einsicht in die tatsächlichen Machtverhältnisse geleitet sind.

Es stellt sich damit die Frage, ob und wie in der überaus differenzierten Lage von gegenständlichen Wissensbeständen, sozialen Zukunftsoptionen, gesellschaftlichen Machtverhältnissen, institutionalisierten Vermittlungsinstanzen ein Zusammenhang überhaupt gewahrt bleiben kann. Ganz sicher nicht auf der Ebene der Sachverhalte selbst und der des Wissens von ihnen. Ebenso wenig unter der Maßgabe des gesellschaftlich Erwünschten; das ist ja gerade umstritten. Und auch nicht im Medium von Schule und Universität im Allgemeinen, denn diese haben ja an den Divergenzen und Kontroversen selbst Anteil.

An dieser Stelle kommt die religiöse Bildung ins Spiel – und dies in Verbindung mit der Struktur von Bildung, die wir analysiert haben.

d) Im Prozess der Bildung, so haben wir gesehen, findet ein Vorgriff statt, dem im Vollzug der Bildung schrittweise gefolgt wird, ohne den Horizont selbst jemals erschöpfen zu können (weil dann die Bildung überhaupt zum Erliegen käme).<sup>10</sup> Wenn es sich aber tatsächlich um gelungene Bildungsschritte handelt, dann kommt in gewissem Sinne die Zukunft in der Gegenwart an. Anders gesagt: Die Ausständigkeit des Subjekts verliert (momentan) ihre Fremdheit. Dieses Ereignis des Zusammenfallens oder Gelingens nun lässt sich unterschiedlich deuten. Entweder so, dass es sich zufällig so ergeben hat, dass der projektierte Zukunftshorizont und das aktuelle Geschehen zusammenkommen. Das wäre natürlich insoweit erfreulich, würde aber weder die kategoriale Differenz konsequent aufrechterhalten noch auch (und infolgedessen) Bildungsgänge mit Zuversicht auf Erfolg entwerfen lassen. Darum legt sich eine andere Deutung nahe, nämlich dass die Selbstdifferenz, wie sie sich im Zukunftsvorgriff sozusagen linear auslegt, nichts anderes darstellt als eine zeitlich-riskante Form der Selbsterfassung des Subjekts im Schnittpunkt von Weltverhältnis und Selbstverhältnis. Es sind dann weder die zufällige Zukunft noch das eigene schon gebildete Vermögen des Subjekts, die für das Gelingen der Bildung verantwortlich zu machen sind. Vielmehr ist die Bildung einer Fügung verdankt, die die subjektinterne Differenz überbrückt, und diese Fügung hat nichts anderes zum Resultat als das Selbstsein des Subjekts selbst. Insofern bleibt der Grund dieser Erfahrung dann auch dem Zugriff des eigenen Handelns entzogen. Man kann auf ihn referieren (*post eventum*), aber er lässt sich nicht erzeugen. Er liegt, kategorial gesehen, in einer anderen Dimension als der Zukunftsausgriff im Bildungsprozess, den der doch gerade zum Gelingen bringt. Diesen Grund nennt die Religion Gott.

Genau insofern trägt Religion zur Deutung (und damit auch zum weiteren Entwurf) gelingender Bildungsvorgänge bei. Es ließe sich hier zeigen, wie die Entdeckung dieser kategorialen Besonderheit religionsgeschichtlich selbst aus einer Verdichtung und Umkehrung der Zeitverhältnisse des Zukunftsmodus entsprungen ist, wenn man die Reich-Gottes-Verkündigung Jesu und das Geschick Jesu analysiert. Es könnte auch diskutiert werden, in welchem Verhältnis diese über die Zukunftsdimension verlaufende religiöse Symbolisierung zu anderen religiösen Symbolsystemen nichtchristlicher Herkunft steht. Doch das sei hier ausgelassen – um wenigstens ein anderes Moment zu akzentuieren, nämlich das Verhältnis von religiöser Bildung zu den vorher skizzierten Bildungsgängen überhaupt.

Diesbezüglich gilt einmal, dass die religiöse Bildung sich nicht als ausgedehntes Weltverhältnis versteht (weshalb der beliebte Projektionsvorwurf hier nicht einschlägig ist) – denn in dieser Lesrichtung käme das reflexive Moment des „Beisich-Ankommens“ eben nicht zu einer Deutung. Vielmehr bewegt sich die religiöse Bildung im Medium einer Bildung zum symbolischen Selbstumgang, indem Erzählungen, Riten etc. auf ihren religiös kategorialen Sinn hin interpretiert werden. Daher kann man zweitens sagen, dass die religiöse Bildung mit den anderen Typen der Bildung koexistiert, sie also ohne sachliche Einschränkung begleitet. Allerdings wird durch die religiöse Deutungsperspektive die Frage nach dem Verständnis des Gelingens der Bildung nachdrücklich gestellt – so dass die Unzufriedenheit mit den Antworten „Zufall oder eigene Tat“ wächst. Insofern besitzt drittens die religiöse Bildung – gerade in dem kontingenten Modus ihres Einleuchtens – eine gesellschaftliche Bedeutung, und das gilt auch dann, wenn sie nicht überall und nicht in jeweils gleicher Weise vorhanden ist. Daher nimmt die christlich-religiöse Bildung gesellschaftlich gesehen einen exemplarischen, aber keinen exklusiven Rang ein.

e) Nun lässt sich aber auch die Art und Weise der Zukunftsorientierung in der Bildung zusammenfassend schematisieren. Bildungsgänge realisieren die Inanspruchnahme von Zukunft, sowohl im Weltverhältnis wie im Selbstverhältnis (unter Einschluss der interferierenden Sozialverhältnisse). Ihr Gelingen präsentiert sich im Modus von Vergegenwärtigung. Solche gelungene Vergegenwärtigung versetzt dazu instand, weitere Zukunftsprojektionen vorzunehmen, also den Bildungsprozess weiterlaufen zu lassen. Man hat mit einer material unbeherrschbaren und nicht zu vereinheitlichenden Vielfalt solcher Bildungsvollzüge zu rechnen. Daher kann es kein übergreifendes Bildungskonzept geben, das seinerseits den Anspruch erheben könnte, umfassend integrativ zu sein. Stattdessen kommt es darauf an, die Subjekte, um deren Bildung es geht (also: uns alle), dazu instand zu setzen, sich im Horizont einer kategorial unerschöpflichen Zukunft zu bewegen, indem die grundsätzliche Erschlossenheit der Zukunft überhaupt religiös symbolisiert wird. Genau diese Verschränkung von Zukunftsentwürfen im Bildungsprozess mit einer Vergewisserung der prinzipiellen Erschlossenheit von Zukunft über die Religion versichert die Subjekte einer „Zukunftskompetenz“, macht sie, um das Wort hier doch einmal noch zu verwenden, „zukunftsfähig“.<sup>11</sup>

### 3. Wissenschaft als methodischer Weg zum konkreten Allgemeinen

Wissenschaft ist ein Bildungsprozess. Sowohl in dem Sinne, dass Erkenntnis gebildet wird, als auch in dem Verständnis, dass sich die erkenntnisbildenden Subjekte darin selbst bilden. Das weist auf den pragmatischen Grundzug, der allen Bildungsvorgängen eigen ist. Wissenschaft unterliegt damit den Strukturen, die die Analyse des Bildungsbegriffs zu erkennen gab. Was ist nun das Spezifikum der Wissenschaft in der Bildung?

a) Die wichtigste Grundeinsicht lautet: Die Wissenschaft macht explizit, was in allen Bildungsvorgängen implizit vor sich geht. Die Bildung von Wissen erfolgt insofern unter Begleitung einer stets mitlaufenden Reflexionsperspektive. Dieser Gedanke lässt sich in dreifacher Hinsicht veranschaulichen und präzisieren.

In der Reflexion geht es erstens darum, eine Distanz zu dem aufzubauen, was gerade zu tun beabsichtigt wird. Diese Distanzierung vollzieht sich nicht erst in wissenschaftstheoretischer Betrachtung und Kontrolle, sondern im Forschungsvorgang selbst, der auf die Gewinnung neuen Wissens führt. Denn eine geplante Suche nach Erkenntnis muss sich in einem Erwartungshorizont bewegen, der virtuell auf die gerade noch nicht gesicherte Erkenntnis vorgreift. Dieser gehört konstitutiv in den wissenschaftlichen Arbeitsprozess hinein. In den erfahrungswissenschaftlichen Disziplinen nimmt diese Stelle das Experiment ein. Also der ausschnittshafte, um störende Nebenfaktoren möglichst bereinigte Entwurf einer Wenn-Dann-Abfolge, der schlüsselhaft ein bestimmtes Segment der Wirklichkeit genauer zu beschreiben erlaubt. Der Versuchsanordnung des Experiments freilich liegt genereller und konzeptionell der Gedanke der Hypothese zugrunde, also der virtuellen Konzeption eines Wirklichkeitszusammenhangs. Darum gilt diese Struktur der Erkenntnisgewinnung, nämlich durch gedanklichen Vorgriff den Rahmen einer möglichen Erkenntnis zu skizzieren, auch für alle anderen Fälle von wissenschaftlicher Einsicht, also auch dort, wo die potentielle Wiederholbarkeit des Experiments nicht gegeben ist. Die Fähigkeit zur Hypothesenbildung nun setzt grundsätzlich die Erfahrung voraus, den impliziten Vorgriff im Bildungsprozess durch Reflexion auf seine Struktur nun auch planmäßig anwenden zu können; insbesondere aber ist eine Aneignung der spezifischen, das jeweilige Wirklichkeitssegment betreffenden Forschungstraditionen erforderlich. Allgemeinbildung als Selbsterfahrung ist somit die Basis für das fachspezifische

Erlernen und Projektieren von spezialisierten Erwartungshorizonten der Wissensgewinnung. Dieser Gesichtspunkt führt auf den Gedanken der Methode.

Unter diesem Aspekt geht es zweitens in der Wissenschaft um ein organisiertes, den Zusammenhang der eigenen Erkenntnisgewinnung mitbedenkendes Verfahren. Die Stiftung des Zusammenhangs soll gerade nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern verstanden und bedacht werden können. Damit das möglich ist, muss ein Netz oder Raster artikuliert werden, das allgemeiner ist als die jeweilige Einzelerkenntnis, gleichzeitig aber so beschaffen, dass es stets auf Einzelnes zurückzubeziehen ist. Ein derartiges Gebilde ist nicht selbst eine Wirklichkeitsbeschreibung, sondern ist eher als Verfahrensanweisung zu betrachten. Solche Verfahrensanweisungen freilich bauen sich stets nur kommunikativ auf, im Erarbeitungszusammenhang der wissenschaftstreibenden Subjekte; auch hier also ist die pragmatische Seite gar nicht auszublenden. Der Name dafür heißt: Methode. Methodisch also baut sich ein Kohärenzschema der Wirklichkeitserkenntnis auf, und nur im Modus methodischer Kohärenz ist die Einheit der Wirklichkeit zu schematisieren. Zugleich bietet die Methode die Aussicht auf die Generierung von neuen Einsichten, und zwar spezifisch dadurch, dass das Moment des Vorgriffs, das jedem Bildungsvollzug eigen ist, nun mit Hilfe der abstrakteren Verfahrensweise einen spezifisch weiterreichenden Ausgriff auf mögliche Aspekte der (einen) Wirklichkeit erlaubt. Wissenschaftlicher Fortschritt geschieht so durch die Verknüpfung von Neuheitserfahrungen in der eigenen, individuellen Bildungsgeschichte mit methodengeleiteter Phantasie, für die im wissenschaftlichen Sozialisationsprozess sensibilisiert wird.

Daher lässt sich drittens zu diesem Gedanken von der Reflexivität der Wissenschaft sagen: Die Sozialisation in der Wissenschaft geschieht als Ermutigung zu methodischem Bildungsvertrauen. Die Erinnerung und Vergewisserung bereits gelungener Bildungsschritte ist vorausgesetzt; nun geht es um

deren Anwendung und Erweiterung durch ein Methodenbewusstsein. Es kommt aber genau auf die Kombination beider Aspekte an; der Versuch eines bloßen Resultat-Transfers gerade geltender Methoden würde den konstruktiven Umgang (und damit die Fähigkeit zur eigenen Projektion von Hypothesen) beeinträchtigen; doch eine solche missgeleitete wissenschaftliche Bildung könnte schon darum nicht negativ erfolgreich sein, weil, wie wir sahen, die Zukunftsdimension jedem Wissenserwerb eingeschrieben ist. Eine sachgerechte Bildung im Medium der Wissenschaft wird also beides miteinander verknüpfen: die Dynamik der – stets auch subjektbezogenen – Bildungsgeschichte mit methodischer Breite. Diese Verbindung ist auch dafür erforderlich, eine Entwicklung der Methoden voranzutreiben, die sich andauernd als nötig darstellt, weil das methodische Raster ja nicht zum Ausschluss des Unbekannten, sondern zu dessen Erschließung dient – so dass durch die neu gewonnenen Einsichten sich auch – natürlich: langsamer bzw. arhythmisch – Veränderungen der Methode ergeben.

b) Die für die Wissenschaft insgesamt geltende Reflexivitätsprämisse, die sich im Methodenbewusstsein niederschlägt und die auch die Rahmenbedingung wissenschaftlicher Bildung im speziellen Sinne abgibt, ist nun allerdings im Blick auf die ausdifferenzierte Landschaft der Wissenschaften zu präzisieren.

Unter diesem Aspekt gilt es zunächst zu sehen, dass die in die methodischen Standards eingelassenen Vorgriffsvornahmen von unterschiedlicher Art sind. Insbesondere die experimentellen Wissenschaften verfügen dabei über ein merkwürdiges Zeitschema, sofern sie einerseits auf möglichst rasche und genaue Passförmigkeit von Versuchsanordnung und Versuchsergebnis schauen müssen, andererseits mit einer unbegrenzten Wiederholbarkeit des Experimentes rechnen können. Das hat auch damit zu tun, dass die Bildungsrückwirkungen auf das wissenschaftlich arbeitende Subjekt sehr indirekt auszu sehen scheinen. Umgekehrt verhält es sich mit solchen Wissenschaften, die sich mit Lebensentwürfen befassen, histori-

schen und aktuellen. Sie haben die Singularität zu beachten – und verfügen, was die möglichen Deutungsperspektiven des Zusammenhangs von Besonderem und Allgemeinem angeht, nur über eine begrenzte Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten, die zudem stets in Verbindung mit aktuellen (bzw. gegenwärtig nachvollziehbaren) humanen Selbstverständnissen stehen. Diese hier nur sehr schematisch eingeführte Differenz ließe sich sehr viel weiter vertiefen, doch sie mag schon für die Einsicht hinreichend sein, dass sich in der modernen Vielgestaltigkeit der Wissenschaften verschiedene Bildungstraditionen ergeben, die die in der Wissenschaft tätigen Subjekte prägen. Sie haben vor allem mit dem Verhältnis zu tun, das zwischen dem methodengeleiteten Vorgriff im wissenschaftlichen Verfahren selbst, der individuellen Rückwirkung auf die Subjekte der Wissenschaft und der allgemeinen Idee der Methodenleitung besteht; ein Verhältnis, das sich nicht mehr abstrakt generalisieren lässt.

Will man daher die in den Prozess wissenschaftlicher Bildung eingegangenen Elemente nicht gedankenlos (und erfolgsmindernd) verspielen, ist die Durchsichtigkeit der besonderen wissenschaftlichen Methodik auf die in ihr selbst präsente Bildungsdynamik und ihre Teilhabe am gesellschaftlich Allgemeinen in die Planung und Durchführung der wissenschaftlichen Bildung einzubeziehen. Dabei bleibt die individuelle Bildungsgeschichte der Subjekte, die ja die elementare Voraussetzung auch der Wissenschaft ist, der unverrückbare Anknüpfungspunkt, für den, wenn überhaupt, auch ein Selbstinteresse mobilisierbar ist. Erfolgreiche Wissenschaftler werden selbst daran interessiert sein, was ihre Tätigkeit mit ihnen und aus ihnen macht. Nur über diese personenbezogene Rückbindung lässt sich noch die strukturelle Allgemeinheit des Bildungsprozesses in der Wissenschaft konkretisieren. Das sieht, wenn man an die – auch persönlichen – Belastungen in der Wissenschaft denkt, nicht gerade einfach aus. Aber es wird noch komplizierter.

c) Nämlich dadurch, dass es in der Realität der Wissenschaft an den Universitäten nicht allein um die Pluralität der Wissensformen geht, die nur noch allgemein durch den Begriff der Methode verknüpft sind. Es kommen nun noch die Interferenzen mit der Politik, der Wirtschaft und der Öffentlichkeit hinzu, die die Wissenschaft als Medium gesellschaftlicher Selbstverständigung in Anspruch nehmen. Hier geraten erneut unterschiedliche Zeitvorgaben und Erfüllungserwartungen in den Blick. Wirtschaftliches Handeln ist vom Imperativ besserer Weltbeherrschung geprägt – und in der Gegenwart auch von der Maxime der Rentabilität bestimmt. Als „produktiv“ gilt, was diesen Maßstäben entspricht. Politisches Handeln ist nach Gesichtspunkten der Ordnung und Verwaltung organisiert – und die Absicht der Machtgewinnung und Machterhaltung ist die Art und Weise, wie sich dieses Handeln im demokratischen Rechtsstaat darstellt. Diese bestimmt, was das politische System für „praktisch“ hält. Die Mitwirkung der Öffentlichkeit im Aufbau von Erwartungen ist demgegenüber eher unspezifisch offen, aber an einem raschen Umschlag von Neuigkeiten und Neuerungen interessiert. Die Öffentlichkeit bestimmt, was Aufmerksamkeit erheischt. Es liegt auf der Hand, dass diese Zeitrhythmen und Erwartungshaltungen nicht unmittelbar mit den wissenschaftlichen kompatibel sind, die sich der methodischen Erschließung des Neuen verschrieben haben. Diese Differenzbestimmung stellt nicht in Abrede, dass sich wirtschaftliche und politische Zielvorgaben mit Mitteln der Wissenschaft durchführen lassen. Für die gesamte Breite des gesellschaftlichen Lebens und seiner Entwicklung ist die Spezifität des wissenschaftlichen Forschungs- und Bildungsgeschehens ein hohes und nicht durch anderes ersetzbares Gut – weder was die Erzeugung von Erkenntnissen angeht noch was die Bildung von wissenschaftlichen Subjekten betrifft. Geradezu umgekehrt darf man sagen, dass die der methodischen Welterkenntnis gewidmete Wissenschaft mit ihrem eigenen Zeitrhythmus ein Korrektiv zu raschen und möglicherweise zu kurzfristigen

gesellschaftlichen Erwartungshaltungen bietet. Insofern ist Wissenschaft schlecht beraten, sich dem gesteigerten Entwicklungstempo der Gesellschaft lediglich anzupassen.

Das bedeutet nun freilich für die Bildung im Medium der Wissenschaft, dass auch Konflikte der Zeitrhythmen in der Gesellschaft zum Bestand einer ordentlichen wissenschaftlichen Ausbildung gehören. „Gesellschaftliche Verantwortung“ der Wissenschaft oder der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beginnt mithin nicht nach (potentiellem, sowieso nie realem) Feierabend, sondern im wissenschaftlichen Arbeitsprozess selbst.

d) In den Konflikt der Zeitrhythmen ist nun auch die Theologie als Wissenschaft eingewoben. Die Theologen, so hat es mein Lehrer Hans-Walter Schütte einmal gesagt, sind Liebhaber des Allgemeinen. Und sie sind zugleich, so hat er unterstrichen, Liebhaber des Individuellen.<sup>12</sup> Sie denken an Gott, das unüberbietbar Allgemeine – und an das menschliche Individuum zugleich. Sie wissen von dem Bezug der Menschen zu Gott und dem Verhältnis Gottes zu den Menschen. Sie halten daran fest, dass diese Beziehung unaufgebbar ist; sie steckt, wie wir sahen, in jedem gelingenden Bildungsvorgang. Sie kennen aber auch die Konflikte, die es zwischen dem Allgemeinen und dem Individuellen gibt; die Geschichte ist voll davon, die Bibel nicht minder als die Religionsgeschichte, und in der eigenen Lebensgeschichte gibt es genügend subjektive Resonanzen dafür. Theologische Bildung im Medium der Wissenschaft ist darum in gesteigerter Weise die Bildung von Differenzkompetenz<sup>13</sup> – die Fähigkeit zum Umgang mit Unterschieden, die sich durch Synthetisierung oder Neutralisierung so wenig lösen lassen wie durch Gewalt. Insofern kann man sagen, dass die Theologie an den wissenschaftlichen Bildungsprozessen partizipiert – und zugleich ein Bewusstsein auszubilden bestrebt ist, das die Vielfalt der Differenzen wahrzunehmen und anerkennen zu können erlaubt, ohne darüber die individuelle Identität zu verlieren.

#### 4. Bildung durch Wissenschaft an der Universität heute

Zur Wissenschaft gehört es, einen Schritt zurückzutreten, um so die Zusammenhänge deutlicher sehen zu können. Es gehört aber auch zu ihr, zu den Phänomenen zurückzukommen. Das soll daher auch hier nicht unterlassen werden. Für die Universitäten gilt, dass wir es in der Gegenwart mit einer sehr komplizierten Gemengelage, aber auch mit einer erkennbaren Gewichtsverlagerung zu tun haben. Vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen lässt sich m. E. das folgende Fazit ziehen:

a) Wissenschaft ist ein kommunikatives Leitmedium moderner Gesellschaften. Darum ist sie, insbesondere in ihrer universitären Gestalt, eingeflochten in gesellschaftliche Bestimmungsansprüche über die den Wissenschaften eigene Logik hinaus. Die Verflochtenheit von Gesellschaft und Wissenschaft drückt sich schon seit langem durch eine Verstärkung der Spezialisierung aus, die über eine innere Ausdifferenzierung des Wissens hinausreicht; einher damit geht das Verständnis des Universitätsstudiums als Berufsausbildung. Dagegen ist, auch nach der hier vorgetragenen Analyse, wenig einzuwenden. Nicht nur ist die Spezialisierung ohnehin der Entwicklung der Wissenschaften selbst und ihres konkreten Methodenkanons geschuldet. Auch die gesellschaftlichen Ansprüche auf den Einbau von wissenschaftlich begründeten Kenntnissen in Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit sind berechtigt, sofern ja jedem Bildungsgewinn eine gesellschaftliche Zielvorstellung implizit inhärent ist.

Allerdings lässt die Einführung des BA/MA-Systems als Struktur des Universitätsstudiums eine andere, freilich in sich widersprüchliche Maxime erkennen. Die Absicht, das Studium zu verdichten und zu verkürzen und so schneller Personal für den Arbeitsmarkt zu gewinnen, geht auf eine Übertragung von wirtschaftlichen Zielvorgaben für die Wissenschaft zurück. Für diese gilt, dass sie mit kurzfristig operationalisierba-

ren Vorgaben arbeitet und auf größtmögliche Effizienz aus ist, weshalb sie alle solcherart gesteuerten Vorgänge einer zeit- und ressourcenbezogenen Quantifizierung unterwirft. Das allerdings widerspricht der ansonsten verkündeten Auffassung, Wissenschaft als Leitmedium der Gesellschaft zu etablieren, also der zutreffenden Intuition, für die Überkomplexität moderner Gesellschaften ein Überschusspotential von Erkenntnis zu generieren. Dieser Widerspruch nun zwischen sachlich notwendigem Anspruch und tatsächlicher Umsetzung ist durchaus schädlich für die Funktionalität der Gesellschaft selbst. Eine vollständige Durchführung der ökonomisch inspirierten Universitätsplanung wird das methodische Erschließungspotential ebenso wie die Bildungswirkung der Wissenschaft erheblich beeinträchtigen. Denn so sehr für Bildungsprozesse und Erkenntnisgewinne strukturelle Voraussetzungen gegeben sein müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen, so wenig lässt sich das tatsächliche Eintreten des Bildungserfolges oder eine vergleichende Messung von Forschungsergebnissen quantitativ realisieren. Ein Universitäts-PISA müsste schon an der Komplexität der entfaltenen Wissenschaften scheitern – ganz davon abgesehen, dass entsprechende statistische Methoden der Datenerfassung über individuelle Bildungsgeschichten gar nichts sagen können.

Daher muss der gegenwärtige Weg der Universitätsreform, obwohl er schon weit vorangetrieben wurde, als Irrweg bezeichnet werden, dessen Korrektur – ich prognostiziere: demnächst – ansteht, der aber immense gesellschaftliche Kosten verursacht hat und verursachen wird, von den Dysfunktionalitäten und Ressourcenverschwendungen ganz zu schweigen, die er erzeugt hat. Die Universitätsreform ist mit Bologna nicht zu Ende gekommen.<sup>14</sup>

Was ist einstweilen zu tun, bis sich die Einsicht in die differenten Zeitstrukturen von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft weiter verbreitet hat?

Grundsätzlich kann man sagen: Auch das, was unter BA-Bedingungen gelernt werden soll, kann die Struktur, Bildungsgänge zu zeichnen, nicht abschütteln, solange es sich nicht um Dateneingaben an Computern, sondern um die Aneignung von Gehalten durch selbstbewusste Subjekte handelt. Daher besitzt jeder Versuch einer strengen Ökonomisierung der Wissenschaft ein internes Widerlager, das nicht ausgeschaltet werden kann und das jederzeit zu Abweichung und Widerstand in der Lage ist. Universitäten sind und bleiben, der Sache nach, ein unruhiges Pflaster.

Diese Einsicht freilich kann nicht schon als solche genügen. Sie verlangt vielmehr, in die Konflikte über die universitäre Ausbildung selbst eingebracht zu werden. Dafür sehe ich zwei Ebenen. Lassen Sie uns mit der uns nächsten beginnen, nämlich mit uns selbst, den Lehrenden in der Universität.

Das Selbstbewusstsein der Wissenschaft muss in ihrer Mitte anfangen. Auch BA- und MA-Studiengänge müssen durchgeführt werden. Da kommt es auf die Professorinnen und Professoren an. Noch vor der Berufung auf die grundgesetzlich verankerte Lehrfreiheit könnte mich niemand zwingen, etwas – und gar noch nach von mir missbilligter Didaktik – zu lehren, was ich nicht will. Dass freilich unstrukturierte Lehrprogramme in den Vorlesungen und Seminaren das Optimum an wissenschaftlicher Bildung seien, wird auch niemand von uns behaupten. Insofern gibt es zunächst durchaus interne Verbesserungsmöglichkeiten für die Lehre – gerade im Zusammenhang des hier entfaltenen Bildungsbegriffs. Allerdings müssen wir dann auch gegen gegebenenfalls unsinnige Zeitvorgaben votieren. Die Berechnung von „Work loads“, „Leistungspunkten“ etc. sollte sich daher an Untergrenzen bewegen und nicht die gesamte Studienzzeit verplanen wollen. Auch hier kommt es darauf an, wie man kommunikativ mit solchen Vorgaben umgeht, wenn sie, vorsichtig gesagt, nur begrenzt plausibel sind. Aber Bildungsgänge lassen sich nicht maschinenmäßig takten – und darum auch nicht von innen

anschauen. Hier bleibt ein individueller Freiraum, den wir stärken können.

Bildungswege offenzuhalten, das ist auch eine Aufgabe der Studienplaner und Modulverantwortlichen. Auch hier kann mir, nach eigener Erfahrung, niemand sagen, es gäbe keinen Gestaltungsspielraum. Etwa in der Generierung „freier“, der wissenschaftlichen Selbstreflexion und Selbstaufklärung dienender Lehreinheiten. Solches Selbstbewusstsein muss man, wenn es darauf ankommt, auch gegenüber den Akkreditierungsagenturen durchsetzen, die ohnehin in ihrem Alleinvertretungsanspruch dringend zu delegitimieren sind. Allerdings setzt das voraus, sich auch in die Niederungen der Studiengangplanung zu begeben.

Schließlich haben wir (potentielle) Verbündete unter den Studierenden. Die entdecken, wenn man sie richtig anspricht, durchaus ein weiteres Bildungsinteresse als nur die kurzfristige Berufsausbildung. Die Widerstandspotentiale, die sich hin und wieder öffentlich melden, sind, so verquer sie bisweilen daherkommen, doch ein deutlicher Ausdruck solchen Bewusstseins.

Die andere Ebene hat mit der Artikulation der Universitäten in der Öffentlichkeit zu tun. Wissenschaft überzeugt, wenn überhaupt, durch ihre Argumente. Man kann durchaus festhalten, dass das humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre in der Sache von Wissenschaft und Bildung selbst verankert ist: Wissenschaft ist, im beschriebenen Doppelsinn, ein Bildungsprozess. Das schließt Industrieforschung in den Forschungs- und Entwicklungs-Abteilungen so wenig aus wie die Spezialisierung von Forschungskomplexen in den Max-Planck-Instituten. Aber diese sind eben gerade nicht auf die Nachwuchsgewinnung eingestellt; sie brauchen gebildete Mitarbeitende, die von der Universität kommen. Ebenso wenig spricht das gegen Fachhochschulen, die sich jetzt gern *Universities of Applied Sciences* nennen – das finde ich gar nicht so schlecht, wird damit doch die Stellung zur Wissenschaft an

den Universitäten wenigstens implizit mit ausgesprochen. Dieses Profil der Universitäten zwischen Max-Planck-Instituten und den Fachhochschulen sollte auch von uns stärker artikuliert werden. Das hat zur Folge, dass wir die Diskurshoheit, die das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung samt ihren publizistischen Büros in der ZEIT und anderswo hat, auch wieder einmal kräftig in Frage stellen.

Wenn denn die Wissenschaft als kommunikatives Leitmedium beansprucht wird, dann müssen die in der Wissenschaft Tätigen dieses Angebot auch im Blick auf die innere Organisation der Universitäten in hinreichender Selbstreflexion und mit ausgeprägtem Selbstbewusstsein in Anspruch nehmen. Universitäten bilden das Bewusstsein dafür, dass und wie sich Wissenschaft in der Gesellschaft überträgt – es gibt nicht nur eine gesellschaftliche Beanspruchung der Universitäten, es gibt auch ein sinnvolles, die eigene Wissenschaft in die Gesellschaft hineintragendes Interesse der Universität.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben auch in dieser Perspektive gute Gründe, das nicht auszuschaltende Bildungspotential in der Wissenschaft zu unterstreichen, das als beständiger Bezugspunkt der subjektiven Interessen an Bildung als einer Orientierung aufs Allgemeine hin erhalten bleiben muss, wenn es überhaupt noch Wissenschaft geben soll – auch wenn sich die Erscheinungsformen der Universität ändern und die Gestaltungsmöglichkeiten zeitweise einschränken. Moderne demokratische Gesellschaften kann es ohne ein Interesse an der Eigenständigkeit der Wissenschaften nicht geben – und damit an der Eigenart wissenschaftlicher Bildung. Darum geht die Universitätsreform auch künftig weiter. Darauf, zumindest, können wir uns verlassen.

- 9 Diese neue Funktionsbestimmung universitärer theologischer Bildung stand auch im Zusammenhang eines tief greifenden Wandels in der Funktionsbestimmung des Pfarrerberufs. Dieser lässt sich seit den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts beobachten. Einflussreich war die von aufklärerischem Geist bestimmte pastoraltheologische Schrift des späteren Berliner Propstes und Pfarrers an St. Nikolai, Johann Joachim Spalding, *Ueber die Nutzbarkeit des Predigamtes und deren Belöderung* (1. Aufl., Berlin 1772; 2. Aufl., Berlin 1773; 3. Aufl., Berlin 1791), hrsg. v. T. Jerzak, in: J.J. Spalding, *Kritische Ausgabe*, hrsg. v. A. Beutel, Erste Abteilung: Schriften, Bd. 3, Tübingen 2002. War der protestantische Pfarrer im alten Protestantismus Repräsentant des geistlichen Standes, so wird er gegen Ende des 18. Jahrhunderts zum Staatsbeamten, der im Interesse des Staates die Bürger vernünftig moralische Religion lehren soll.
- 10 F.D.E. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (wie Anm. 1), 28.
- 11 I. Kant, *Der Streit der Facultäten* (1798), in: ders., *Akademieausgabe*, Bd. 7. Vgl. auch R. Brandt, *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants ‚Streit der Fakultäten‘* (Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 5), Berlin 2003.
- 12 F.D.E. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (wie Anm. 1), 54.
- 13 Ebd., 56.
- 14 Ebd.
- 15 Schleiermachers eigene Überlegungen zu einer solchen als Wissenschaftssystematik auftretenden Philosophie hat er in seinen Vorlesungen zu einer Philosophischen Ethik vorgelegt. Vgl. F.D.E. Schleiermacher, *Ethik* (1812/1813) mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre, auf Grundlage der Ausg. v. O. Braun hrsg. u. eingeleitet von H. J. Birkner, Hamburg 1990.
- 16 Es würde eine eigene Untersuchung verlangen, die Belege für die im Folgenden angeführten Positionen zu liefern. Das kann ich in diesem Zusammenhang nicht leisten, will es aber auch nicht, weil es mir gerade darauf ankommt, die nicht allein wissenschaftsinterne, sondern die zumeist philosophisch gebildeten Meinungen der Experten einbeziehende, ja, im Wesentlichen von ihnen geführte gesellschaftliche Kommunikation über den Nutzen und Nachteil der (Natur-) Wissenschaften, sichtbar zu machen.
- 17 Vgl. J. Habermas, *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*, Frankfurt a.M. 2002.
- 18 Zu der hier nur angedeuteten Frage, ob Tiere denken können, vgl. die in dieser Frage Klarheit verschaffende Schrift von R. Brandt, *Können Tiere denken? Ein Beitrag zur Tierphilosophie*, Frankfurt a.M. 2009.

### Anmerkungen zum Beitrag von Wilhelm Korsch

- 1 Öffentlicher Vortrag am 14. Oktober 2010 im Senatssaal der Humboldt Universität zu Berlin. Der Vortragsstil wurde beibehalten.
- 2 Wilhelm von Humboldt, „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10)“, aus: Ders., *Wilhelm von*

Humboldts Gesammelte Schriften, hrsg. v. der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 17 Bde. Akademie-Ausgabe, 2. Abteilung: Politische Denkschriften I, hrsg. v. Bruno Gebhardt, Bd. 10, 1. Band: 1802–1810: Politische Denkschriften. Berlin: B. Behr's Verlag 1903, 250–260. (jetzt Berlin: Walter de Gruyter). Abgedruckt in: Christoph Markschies (Hg.), *Gründungstexte*, Berlin 2010, 229–241.

- 3 Über Humboldts Bildungsbegriff zuletzt: Lars Osterloh, „Besinnung und Begeisterung. Das Studieren nach Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff“, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Heft 5, 53–67, online verfügbar unter: [http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5\\_53-67\\_osterloh](http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5_53-67_osterloh) (Zugriff am 11.1.2011).
- 4 Dieser Aspekt wird intensiv reflektiert von Günter Abel, „Bildung heute: Kompetenz und Orientierung in der Vielfalt der Wissensformen“, in: Matthias Jung; Corina Meyer (Hgg.), *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten*, Berlin 2009, 59–73.
- 5 Den schönen Ausdruck von der „Bereitung zum Leben“ verdanke ich meiner Marburger Kollegin PD Dr. Regina Sommer, die ihn in einem pastoraltheologischen Zusammenhang gebraucht hat.
- 6 Vgl. Dietrich Korsch, *Religion mit Stil*, Tübingen 1997, 127–129.
- 7 Sie findet sich ausgeführt bei Dieter Henrich, *Denken und Selbstsein. Vorlesungen über Subjektivität*, Frankfurt am Main 2007.
- 8 Die Utopien haben hier ihren Ort; das Science-Fiction-Genre ebenso. Wie plausibel dieser Gedanke ist, belegt die Tatsache, dass die Humboldt-Universität die Tagungsmappe zu ihrem Jubiläum „HU200“ mit dem bekannten Diktum Alexander von Humboldts versehen hat: „Überall geht ein früheres Ahnen dem späteren Wissen voraus.“
- 9 Darum ist die Ideologiekritik der Naturwissenschaften bzw. der Technik unter dem Vorzeichen der Weltbeherrschung billig, solange sie nicht die impliziten Sozialvorstellungen und angebotenen Selbstbilder einbezieht.
- 10 Diese Überlegungen sind verwandt mit einem Grundgedanken von Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt am Main 1973, 43f. u.ö., transformieren ihn aber in eine Subjektivitätstheoretische Argumentation.
- 11 Es ließe sich das Resultat dieses Gedankengangs auch über den Begriff der Freiheit ausweisen, sofern Freiheit einerseits ein willkürliches Fort- und Weiterschreiten meint, andererseits – als bereits aktuelle Inanspruchnahme von Freiheit – deren Vergewisserung nicht vom Erfolg künftigen Wissens und Handelns abhängig macht. Diese Explikation würde noch einmal deutlich unterstreichen, wie eng theoretisches Wissen und praktisches Selbstbewusstsein miteinander verzahnt sind.
- 12 Der Göttinger Vortrag von Hans-Walter Schütte zur Theologie als Wissenschaft ist leider nie veröffentlicht worden.
- 13 Dietrich Korsch, „Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts“, in: *Evangelische Theologie* 63 (2003), 271–279.

- 14 Vgl. dazu das Statement der Humboldt-Universität, *Konsequenzen aus der Kritik. Die Humboldt-Universität fordert eine Revision der Bologna-Reform*, vom 27.4.2010 (online verfügbar unter: <http://ak-nawi.de/index.php?download=fgfgs6mr4fxm>, Zugriff am 11.1.2011). Äußerst anregend und in dieselbe Richtung weiterdenkend: Pirmin Stekeler-Weithofer, „Europäischer Bildungsraum – symbolpolitische Utopie oder zu verfolgendes Projekt? 40 Thesen zur unbewältigten Gegenwart unseres Schul- und Hochschulsystems“, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Heft 5, 18–33, online verfügbar unter: [http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5\\_18-33\\_stekeler-weithofer](http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5_18-33_stekeler-weithofer) (Zugriff am 11.1.2011).

## Literatur

- Abel, Günter, „Bildung heute: Kompetenz und Orientierung in der Vielfalt der Wissensformen“, in: Matthias Jung; Corina Meyer (Hgg.), *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten*, Berlin 2009, 59–73.
- Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin. Mit einer editorischen Notiz von Rüdiger vom Bruch hrsg. v. Christoph Marksches, Berlin 2010, online verfügbar unter: [http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/gtexte-30372/all/hu\\_gtexte.pdf](http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/gtexte-30372/all/hu_gtexte.pdf) (Zugriff am 11.1.2011).
- Henrich, Dieter, *Denken und Selbstsein. Vorlesungen über Subjektivität*, Frankfurt am Main 2007.
- Konsequenzen aus der Kritik. Die Humboldt-Universität fordert eine Revision der Bologna-Reform vom 27.4.2010*. Vgl. die Fassung vom 3.2.2010, online verfügbar unter: <http://ak-nawi.de/index.php?download=fgfgs6mr4fxm> (Zugriff am 11.1.2011).
- Korsch, Dietrich, *Religion mit Stil*, Tübingen 1997.
- Ders., „Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts“, in: *Evangelische Theologie* 63 (2003), 271–279.
- Osterloh, Lars, „Besinnung und Begeisterung. Das Studieren nach Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff“, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Heft 5, 53–67, online verfügbar unter: [http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5\\_53-67\\_osterloh](http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5_53-67_osterloh) (Zugriff am 11.1.2011).
- Pannenberg, Wolfhart, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt am Main 1973.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin, „Europäischer Bildungsraum – symbolpolitische Utopie oder zu verfolgendes Projekt? 40 Thesen zur unbewältigten Gegenwart unseres Schul- und Hochschulsystems“, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Heft 5, 18–33, online verfügbar unter: [http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5\\_18-33\\_stekeler-weithofer](http://www.denkstroeme.de/pdf/denkstroeme-heft5_18-33_stekeler-weithofer) (Zugriff am 11.1.2011).