

Zur Situation und Aufgabe der (deutschen) Universität

Vortrag, gehalten am 26. Mai 1997 an der Universität Bayreuth auf Einladung des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Veröffentlicht unter dem Titel „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Universität“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/98, S. 181–196.

Positionen

Das bis heute bestimmende Selbstverständnis der deutschen Universitäten wurde von Wilhelm von Humboldt formuliert, wenn es hier einmal erlaubt ist, Kant, Schelling, Fichte und Schleiermacher zu vernachlässigen. Dies ist so offensichtlich angesichts der vielfachen Verweise und Rückbezüge auf Humboldt, daß ein näherer Beleg sich erübrigen dürfte. Die Idee der Universität, wie sie von Humboldt formuliert wurde, läßt sich durch ihren organisierenden Gedanken kennzeichnen, daß die Universität eine Bildungsinstitution im Medium der Wissenschaft sein soll, deren Endzweck die Bildung des Individuums ist. Insofern Bildung des Individuums meint, Ermächtigung des Menschen, sich in der ihm eigenen Menschheit darzustellen und zu behaupten, ist die Idee der Universität deutlich gegen eine Bürgerbildung ebenso gerichtet wie gegen eine nationale (deutsche) Bildung. Ihr Ziel kann also weder sein, als Ausbildungseinrichtung den Einzelnen auf sein Erwerbsleben vorzubereiten, noch als nationale Bildung einen Beitrag zum Übergewicht der eigenen Nation über die anderen Nationen zu leisten.

Bildung als Bildung des Individuums ist für Humboldt nicht Aufgabe der Universität allein. Die Universität ist vielmehr letzte Stufe, Abschluß und Vollendung eines Bildungswesens von systematischer Einheit, dessen gemeinsame Idee die Ermöglichung von Selbstbestimmung ist. Der Weg zu diesem Ziel läßt sich bestimmen als tätige Muße. Tätige Muße meint, alle Kräfte ohne Bezug auf spezielle Zwecke zu üben und auszubilden. Die tätige Muße wird von der Universität ermöglicht und gefördert durch das freie, von der Wissenschaft geprägte Verhältnis von Professoren und Studenten, d. h. durch ihre wechselseitige Anregung in einem Gespräch, das ebenso dem Fortschritt der Wissenschaft dient wie der Selbstbildung im geselligen Umgang. Voraussetzung hierfür ist, daß keine hierarchischen Strukturen die Freiheit des Gesprächs verfälschen, daß es keine Verpflichtung der Lehre auf eine Autorität gibt und daß schließlich keine bloße Informationsvermittlung stattfindet. Wird die Universität als Medium der Bildung, genauer der Selbstbildung, verstanden, so muß ein Vorrang der Bildung vor der Ausbildung, der Einheit der Wissenschaft vor der Spezialisierung von Einzelwissenschaften und der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre vor den Gesichtspunkten Effizienz und Nützlichkeit gewährleistet werden.¹

Die derzeitige Situation der Universitäten entspricht ihrer Idee nicht einmal entfernt. In neueren Situationsanalysen werden mit unterschiedlicher Gewichtung die politisch gewollte inflationäre Zunahme der Studentenzahlen, die Heterogenität der Studierenden und die faktische Aushöhlung der Humboldtschen Universitätsidee durch die innere Entwicklung der Universität als Zentralprobleme hervorgehoben, die die Universität zum Ort zahlreicher unlösbarer Widersprüche haben werden lassen. Dies soll zunächst an drei Autoren kurz verdeutlicht werden:

Detlef Bückmann vertritt in seinem Aufsatz „Ein Beitrag zur Zeitgeschichte der Universitäten“² aus dem Jahr 1993 die These, daß die Universität ihre Eigenart als Ort wissenschaftlicher Leistung (Akademie) nicht durch die zunehmende materielle Mangelsituation eingebüßt hat, sondern durch drei ineinandergreifende politische Vorgänge. Er nennt:

- 1) die Studentenbewegung. In der Studentenbewegung wurden, so Bückmanns These, gesellschaftspolitische Vorstellungen auf die Universität umgelenkt. Dies führte zu einer Zerstörung der Universität als Ort gemeinsamer wissenschaftlicher Leistung von Lehrenden und

Lernenden. Symptome der Zerstörung des Einvernehmens von Lehrenden und Lernenden sind das Ende der großen Vorlesung und die pauschale Unterstellung von Professorenwillkür. Ergebnis dieses ersten politischen Angriffs auf die Universität ist das Ende der Ordinarienuniversität.

- 2) die Verabschiedung der Universitätsgesetze. Die Universitätsgesetze haben, so Bückmanns These, die Universität in vierfacher Weise tiefgreifend verwandelt: (1) haben sie die sachlich vermittelte Zusammenarbeit an der Universität durch eine der Universität von außen aufgezwungene Demokratisierung politisiert; (2) haben sie den Ausbau und die Neueinrichtung der Universität als Instrument der Beschäftigungs-, Struktur-, Gesellschafts- und Bildungspolitik vorangetrieben; (3) führten sie zu einer Vergrößerung und Differenzierung des Lehrkörpers (Extraordinarien, Assistenten, Diätendozenten, Mittelbau) und (4) haben sie die Neuzusammensetzung der Gremien Fakultät und Senat erzwungen, in denen seither nicht mehr Vertreter von Wissenschaften, sondern Vertreter von Gruppen über die Geschichte der Universität entscheiden. Ergebnis des zweiten politischen Angriffs auf die Universität ist die Entstehung der Gruppenuniversität, die im Widerspruch zur Universität als Fächerdemokratie steht.
- 3) den Öffnungsbeschluß. Der Öffnungsbeschluß führte, so Bückmanns These, zu einer Verschulung der universitären Lehre und verwandelte die Gruppenuniversität in die heute vorfindliche Massenuniversität mit ihren negativen Auswirkungen der Reglementierung, Verschulung und Abwertung der akademischen Ausbildung. Die Massenuniversität negiert für Bückmann endgültig die Idee der Universität als Akademie, die durch intensive Betreuung, menschliche Kontakte, die Atmosphäre gemeinsamer Konzentration, das direkte Gespräch und kleinen Gruppen als Ausdruck der Einheit von Forschung und Lehre gekennzeichnet war.

Jürgen Lernerz betont in seinem Vortrag „Studium im Wandel – Studierende im Wandel. Über die zukünftige Entwicklung der universitären Ausbildung“³ aus dem Jahr 1994, daß der Begriff der Massenuniversität die gegenwärtige Lage zwar richtig, aber noch zu wenig differenziert beschreibt.

Bedingt durch politische Entscheidungen, so Lernerz, wurde und wird die Ausbildungskapazität der Höheren Schulen ausgeweitet. Dies führt zu einer noch immer andauernden Vermehrung der Studienanfänger bei gleichzeitiger Verminderung ihrer Studierfähigkeit. Vermehrt werden die Studentenzahlen weiterhin durch Quereinsteiger, die ein Studium mit oder ohne Berufsorientierung während oder nach ihrer Berufstätigkeit aufnehmen. Die Ausweitung der Ausbildungskapazität der Universitäten bei gleichzeitig stagnierender oder sogar rückläufiger Personalausstattung wird erkaufte durch eine Verschlechterung der Betreuung der Studierenden und durch eine Verminderung der Anforderungen im Studium und in den Prüfungen. Folge ist eine Zunahme der Absolventenzahlen bei gleichzeitig geringerer Qualifikation des durchschnittlichen Absolventen. Dies Ergebnis steht (1) in Spannung zu der gegenteiligen Erwartung an die universitäre Forschung, die eine Spitzenstellung im Weltvergleich erreichen oder halten soll und deshalb u. a. auf hochqualifizierte und motivierte Nachwuchswissenschaftler angewiesen ist. Die Vermehrung von Absolventen auf Kosten ihrer durchschnittlichen Qualifikation steht (2) in Spannung zu den Erwartungen des Arbeitsmarktes, der nur begrenzt in der Lage ist, die größere Zahl von Absolventen aufzunehmen und an geringer qualifizierten Absolventen kein Interesse hat. Folge ist, daß ein Teil der Studierenden von Anfang an ohne Berufsperspektive studiert. Die politisch gewollte Vermehrung der Studentenzahlen führt, so das Ergebnis des ersten Teils der Analyse, dazu, daß die universitäre Ausbildung in Deutschland durch die schlechter werdende Betreuungsrelation und durch die Orientierung der Studien- und Prüfungsanforderungen an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft

verschlechtert und zunehmend von den Erfordernissen der Forschung und des Arbeitsmarktes abgekoppelt wird.

Im zweiten Teil seiner Analyse macht Lernerz darauf aufmerksam, daß Organisation und Aufbau des Universitätsstudiums inzwischen auch mit den Studienvorstellungen der heutigen Studierenden vielfach nicht mehr übereinstimmt. Heute führen unterschiedliche Lebensumstände und / oder Lebensentwürfe zu Studienkonzepten, die nur schwer miteinander zu vereinbaren sind: neben dem Vollzeitstudenten gibt es Teilzeitstudenten, die gleichzeitig arbeiten und studieren (wobei die Arbeit ebenso dem Gelderwerb dienen kann wie dem Einstieg in ein Berufsfeld) oder ihre Zeit zwischen Studium, familiären Pflichten und Kindererziehung teilen. Weiterhin gibt es ein periodisches Studium, in dem Studienphasen mit Berufsphasen und / oder Familienphasen wechseln und schließlich gibt es ein Studium nach dem Ende der Berufstätigkeit.

Blickt man in dieser Weise differenzierend auf die Universität, so zeigt sich, daß sie nicht nur eine übergroße Nachfrage zu bewältigen hat. Unterschiedliche Bedingungen und Voraussetzungen, Motive und Zielsetzungen lassen diese Nachfrage vielmehr auch als höchst uneinheitliche Nachfrage erscheinen. Die Universität soll im einen Extremfall eine pluralistische Massenuniversität zum Nulltarif mit Erfolgsgarantie in der Regelstudienzeit sein und im anderen Extremfall Spitzenforschung auf Weltniveau organisieren. Sie soll mit ihrem Angebot ebenso dem Vollzeitstudenten wie dem Teilzeitstudenten, dem Abiturienten, dem beruflich erfahrenen Quereinsteiger und dem aus dem Beruf ausgeschiedenen Seniorstudenten gerecht werden. Sie soll sich auf strikt examensorientierte Studierende ebenso einstellen wie auf Studierende, die an einem Examen nur bedingt interessiert sind. Diesen widersprüchlichen Vorgaben und unterschiedlichen Ansprüchen kann die Universität, so prognostiziert Lernerz, auf Dauer nur gerecht werden, wenn stärker differenzierte Zugangswege die Nachfrage kanalisieren und eine gewisse Trennung der widersprüchlichen Funktionen erreicht werden kann, ohne daß dies dazu führen darf, das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre aufzugeben.

Beide Autoren, die hier nur beispielhaft für andere stehen, die die Situation der Universität in vergleichbarer Weise analysieren, benennen äußere Gründe für die Krise der Universität. Die Universität selbst scheint – wie das ganz unproblematisierte Festhalten an der Einheit von Forschung und Lehre bei Lernerz und die Verklärung der Akademie bei Bückmann belegen – in ihrem Kernbestand unverändert gesund zu sein und würde sich, so kann man unterstellen, schnell wieder erholen, wenn die äußeren Umstände ihr günstiger wären.

Clemens Menze, der ebenfalls beispielhaft für eine kleinere Anzahl von Autoren steht, stimmt in seinem 1993 veröffentlichten Aufsatz „Universitäre Bildung in Europa aus der Sicht der deutschen Universität“⁴ mit der bisher vorgetragenen Diagnose, die Universität werde in ihrer Funktion vor allem durch die Vermehrung der Studentenzahlen beeinträchtigt, in Grundzügen überein. Anders als Lernerz und Bückmann ist er aber der Auffassung, daß ungünstige äußere Umstände allein – seien sie politisch induziert oder in der Erwartung der Studierenden begründet – die Krisensituation nicht zureichend erklären können. Es sei nämlich durchaus wahrscheinlich, daß die Universitäten sich dagegen durchsetzen könnten, wenn sie unter einer gemeinsamen Idee eigene Ziele formulierten. Entscheidend für die Schwäche der Universität in der Gegenwart ist für Menze denn auch, daß sie zwar an der Humboldtschen Idee der Universität festhält, diese aber – aufgrund der Entwicklung der Wissenschaften selbst – nicht mehr mit Leben erfüllen kann. Bereits im 19. Jahrhundert geht die Wissenschaft nämlich den Weg von einem spekulativ philosophischen Selbstverständnis zu einem naturwissenschaftlich geprägten empirischen Selbstverständnis. Im Zuge dieser Entwicklung werden die Philosophie und die Geisteswissenschaften aus dem Zentrum der Universität in eine randständige Stellung abgedrängt. Damit wird die Frage nach dem Sinn von Wissenschaft wissenschaftlich unbeantwortbar. Sie kann eigentlich nicht einmal mehr wissenschaftlich gestellt werden. Folge ist zunächst

die Preisgabe der Idee der Selbstbildung als organisierender Gedanke der Universität und schließlich der Verlust jeder substanziellen Universitätsidee. Dieser Prozeß ist einerseits Folge von Spezialisierung und Differenzierung wissenschaftlicher Fragestellungen, andererseits beschleunigt er diese Entwicklung aber auch immer mehr.

Die fortschreitende Spezialisierung, Differenzierung und Arbeitsteilung in den Disziplinen führt dazu, daß die Gesellschaft immer mehr Mittel für den Unterhalt der Universitäten aufwenden muß. Da die Universität ihre Kernaufgaben nicht mehr selbst bestimmen kann, fordert nun die Gesellschaft drei Gegenleistungen für den Unterhalt der Universitäten: (1) Grundlagenforschung auf Weltniveau, (2) Umsetzung von wissenschaftlichen Ergebnissen in praktische Anwendungen und (3) überprüfbare, effektive und kostengünstige Leistungen in der Berufsausbildung – ohne daß damit die ursprüngliche Bildungsaufgabe aufgegeben oder weitere Aufgaben ausgeschlossen würden. Folge dieser in sich widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen ist ein zunehmendes Auseinanderfallen von Forschung und Lehre und eine konfliktreiche wechselseitige Blockade der übertragenen Aufgaben.

Eine schnelle Veränderung dieser Situation ist – so das Fazit von Menze – nicht zu erwarten, da die Universität nicht nur äußerlich bedrängt wird, sondern sich auch innerlich nicht mehr an einer substanziellen Idee orientieren kann. In dieser Situation scheinen zwei Auswege gangbar: entweder die Universität wird als Universität aufgelöst, d. h. die Einheit von Forschung und Lehre wird auch institutionell aufgegeben, oder die Universität selbst weist ihre Idee, an der sie verbal nach wie vor festhält, als tragfähige Basis ihrer Neuorientierung aus und zieht die ihr entsprechenden Konsequenzen.

Für die erste Möglichkeit votierte u. a. Max Scheler schon 1919 in einem Vortrag, dessen Aufsatzfassung von 1921 „Universität und Volkshochschule, Abschnitt I., Zur Universitätsreform. Die inneren Widersprüche der deutschen Universität, ihre Lösung und der Neuaufbau des deutschen Bildungswesens“⁵ ich hier zugrunde lege. In diesem Aufsatz stellt Scheler fest, daß die Universität seiner Zeit wenigstens fünf Aufgaben übertragen bekommen hat. Er nennt:

- 1) die Bewahrung und Überlieferung der höchsten Wissens- und Bildungsgüter;
- 2) die Lehre und Unterweisung im Dienste von Berufs- und Fachausbildungen;
- 3) die wissenschaftliche Forschung;
- 4) die allseitige geistige Durchformung und Durchbildung der menschlichen Persönlichkeiten;
- 5) die Vermittlung aller Wissens- und Bildungsgüter durch die verschiedenen Schichten und Klassen des Volkes hindurch.

Da sich diese Aufgaben schon damals nicht mehr durch ein Bildungsinstitut realisieren ließen, ist es – so Max Schelers Vorschlag – notwendig, eine langsame Scheidung und Verteilung der grundverschiedenen Aufgaben an vier bis fünf verschiedene Arten von Unterrichts- und Bildungsinstitutionen einzuleiten.

Die bisherige Universität soll nach Schelers Vorstellung in ein Institut bewußter Berufs- und Fachschulung umgewandelt werden. Von ihr abgetrennt werden damit einerseits Forschungsanstalten nach Maßgabe der Spezialisierung und Ausdifferenzierung von Einzelwissenschaften und andererseits Anstalten nach Art des Collège de France, die der geistigen Synthese verpflichtet sein sollen und deren Besuch im Unterschied zu Frankreich für alle Studenten obligatorisch wäre. Ergänzt werden soll dieses System durch selbständige Volkshochschulen und durch Akademien der politischen und sozialen Wissenschaften.

Scheler plädiert damit eindeutig für eine Trennung von Berufsausbildung, Forschung, Bildung, Volksbildung und politischer Bildung.

So verführerisch einfach der Vorschlag Schelers auf den ersten Blick erscheint, so problematisch ist er in seiner zentralen These, die Trennung von Forschung, Lehre und Bildung sei eine sachangemessene Problemlösung. Um diese von mir nicht geteilte These zu prüfen, ist zunächst zu fragen, ob das Festhalten an der Einheit von Forschung, Lehre und Bildung heute immer noch sachlich begründet werden kann oder ob es nur noch sentimental oder ideologisch oder standespolitisch motiviert ist.

Dazu will ich mit Ihnen zusammen (1) versuchen zu verstehen, weshalb die Einheit von Forschung und Lehre in der universitären Ausbildung aus sachlichen Gründen unverzichtbar ist, weshalb also die universitäre Ausbildung nicht schulmäßig organisiert werden kann, ohne ihren wissenschaftlichen Charakter zu verlieren; (2) der Frage nachgehen, für wen ein wissenschaftliches Studium notwendige Berufsvorbereitung ist, wessen Ausbildung also weiterhin an der Universität stattfinden sollte und wessen Ausbildung im Sinne Schelers in Berufsausbildungsanstalten (Fachhochschulen) ausgegliedert werden könnte; (3) fragen, ob das Festhalten an der Einheit von Forschung und Lehre zugleich das Problem der Bildung löst, ob also Wissenschaft gleich welcher Art Bildung induziert oder ob dies nicht der Fall ist (und weshalb eigentlich Bildung nicht verzichtbar ist); (4) schließlich versuchen, die Bildungsaufgabe im Rahmen der universitären Ausbildung genauer zu verorten.

Die sachliche Begründung der Einheit von Forschung und Lehre als Charakteristikum der universitären Ausbildung

Versucht man zu bestimmen, was das Besondere der universitären Lehre im Unterschied etwa zum Schulunterricht oder zur Berufsausbildung ist, so kann man zunächst eine Zwischenstellung konstatieren. Das universitäre Studium folgt offenkundig auf den Schulunterricht und geht dem Beruf und der unmittelbar auf diesen bezogenen Ausbildung voraus. In klassischer Weise ist dies realisiert bei Studien und Berufen, die zwischen Studium und Beruf ein Referendariat schieben. Aber auch in anderen Bereichen folgt in der Regel eine – wie auch immer ausgestaltete – weitere berufsbezogene Ausbildung auf das Studium und vor dem vollwertigen Berufseinsatz.

Schon aus dieser Zwischenstellung läßt sich vermuten, daß ein Universitätsstudium in angebbarer Weise vom Schulunterricht und von der Berufsausbildung unterschieden ist. Fragt man nun genauer nach dem Spezifikum des universitären Studiums, so trifft man in überraschender Einmütigkeit auf die Auskunft, das besondere Kennzeichen des universitären Studiums sei sein enger Bezug zur universitären Forschung, das Spezifikum des universitären Studiums sei die sonst nirgends gegebene Einheit von Forschung und Lehre. Ist diese – kaum jemals näher explizierte Formel – ernst gemeint, so hat sie weitreichende Konsequenzen für die universitäre Ausbildung.

Versucht man diese Formel zu erläutern, so zeigt sich, daß sie auf ein bestimmtes Wahrheitsmodell bezogen ist: das Wissen, das in der universitären Lehre vermittelt wird, ist ein Wissen, das der Forscher durch seine Aktivität als solches überhaupt erst hervorbringt und sichert. Faßt man Forschung in dieser Weise als Wissensproduktion, dann muß sie notwendig als freie Forschung bestimmt werden. Wenn Wissenschaft nämlich – allgemein gesprochen – sich nicht mit bereits Gegebenem beschäftigt, sondern versucht, die Grenzen des bereits Bekannten und Gekonnten und damit bereits Wirklichen zu überschreiten, wenn sie das (intersubjektiv) Unmögliche nicht ausschließt, es als zu prüfende Hypothese zuläßt, dann ist unmittelbar einsichtig, daß es weder möglich ist, ihr vorab eindeutige Ziele vorzugeben noch möglich ist, ihr Grenzen zu ziehen, die sie nicht überschreiten darf. Beides würde gerade das voraussetzen, was nicht gegeben ist: die Kenntnis des noch Unbekannten.

Dies wird vielleicht noch ein wenig deutlicher, wenn man in einem idealtypischen Vergleich den Gegenbegriff in den Blick nimmt. Wenn Forschung frei ist, ist sie per Definition nicht un-

frei. Eine unfreie Forschung wäre eine Forschung, die im Auftrag von jemandem in einer bestimmten Absicht unternommen wird. Der Auftraggeber kann einen zielorientierten Forschungsauftrag offensichtlich nur erteilen, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden: Auftragsforschung muß in ihrem Forschungsansatz, in ihrem Mitteleinsatz und in ihren Erfolgsaussichten wenigstens in etwa kalkulierbar, in ihren Folgewirkungen abschätzbar und vor allem in begrenzter Zeit durch ein Ergebnis abschließbar sein.⁶ Damit diese Gegebenheiten unterstellt werden können, muß die Forschungsarbeit sich innerhalb der Grenzen des Bekannten und Ge-
konnten bewegen. Nicht zu erwarten ist dagegen in der Regel, daß gänzlich Neues entdeckt wird.

Fassen wir diese kurze Überlegung zusammen, so ergibt sich, freie Forschung ist eine Forschung, die gekennzeichnet ist durch die Suche nach etwas Neuem, vielleicht sogar die Erfindung von etwas Neuem. Sie überschreitet damit die Grenzen des als möglich Bekannten. Wenn aber das (intersubjektiv) Unmögliche zumindest hypothetisch zugelassen wird, dann gibt es für diesen Bereich keine feststehenden Regeln des Vorgehens. Freie Forschung, die Neuland erschließt, pflegt deshalb immer auch einen spielerischen Umgang mit neuen Möglichkeiten, insofern sie ähnlich wie das Spiel des Kindes Welten erschafft, die jenseits der intersubjektiven Welt liegen, allerdings anders als das Kind in der Hoffnung, diese unserer gemeinsamen Welt angliedern zu können. Als Suche nach unbekanntem Möglichkeiten, die streng genommen das Ziel, zu dem sie unterwegs ist, nicht kennt, ist Forschung weder hinsichtlich ihrer Erfolgsaussichten noch hinsichtlich ihrer Folgewirkungen vorab kalkulierbar.

Wenn sich tatsächlich Forschungsformen, die sich innerhalb der Grenzen von allgemein anerkannten Wissens- und Könnensmöglichkeiten bewegen, unterscheiden lassen von anderen Forschungsformen, die sich gerade außerhalb gesicherter Wissens- und Könnensbestände bewegen, dann kann man vermuten, daß sich auch die jeweils zugehörigen Lehrformen voneinander unterscheiden.

Eine Lehre, die sich auf gekannte und anerkannte Wissens- und Könnensbestände bezieht, ist in Wissensbereiche teilbar, die in einer bestimmten Weise aufeinander bezogen und voneinander abgegrenzt sind und deren spezifische Inhalte bestimmt werden können. Damit ist das Vorgehen didaktisch planbar. Es gibt ein Lehrer-Schüler-Gefälle, das sich durch einen überlegenen Informationsstand des einen über den anderen ergibt. Man kann Eingangsvoraussetzungen bestimmen und Abschlußqualifikationen definieren und überprüfen, und man kann schließlich die Lernenden vergleichen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und wiederzugeben. Es kommt – kurz gesagt – darauf an, Bekanntes möglichst effektiv zu vermitteln und eine möglichst umfassende Kontrolle des Informationszuwachses zu praktizieren.

Die der freien Forschung zugehörige und auf diese bezogene Lehrform ist vollständig anders beschaffen. Da hier in die Produktion von Wissen qua Forschung eingeübt werden soll, ist eine auf die freie Forschung bezogene Lehre nur als Einheit von Forschung und Lehre zu realisieren. Lernen erfolgt hier nicht durch eine möglichst schnelle und vollständige Informationsaufnahme (dies wäre weitgehend noch eine schulische Vorform). Lernen ist hier der selbsterkennende Nachvollzug von Problemstellungen, Forschungsansätzen und Forschungsergebnissen. Ein solcher Nachvollzug ist als produktive Rezeption von eigenständiger Forschung nicht streng zu trennen. Lernen ist hier selbst schon in bestimmter Weise die Einübung in Forschungstätigkeit. Forschen ist nun allerdings in einem abgestuften Sinne zu verstehen.

Gilt für die freie Forschung, daß sie das (intersubjektiv) Unmögliche nicht ausschließt, so gilt die Grundhaltung, unmöglich Scheinendes hypothetisch zuzulassen, auch für das universitäre Studium. Anders als in der Forschung wird im Studium aber zunächst nicht das intersubjektiv für unmöglich Gehaltene hypothetisch zugelassen – wenn dies so wäre, gäbe es keinen Unterschied von Forschung und Lehre und jeder könnte sich unmittelbar und vollwertig am For-

schungsprozeß beteiligen. Es kommt vielmehr zunächst darauf an, das subjektiv bisher für unmöglich Gehaltene nicht auszuschließen, fremde und manchmal auch befremdliche Gedanken und Theoriegebilde als Möglichkeit hypothetisch gelten zu lassen und methodisch diszipliniert zu prüfen. Wenn dies gelingt, dann ist die Reproduktion von Wissensproduktion schon eine Hinführung und Einübung in die Wissensproduktion durch Forschung. Die Einklammerung von selbstverständlichen Geltungen führt dann nämlich über zahlreiche Stufen bis dahin, wo eine Einklammerung der Geltung von Wissensbeständen tatsächlich bedeutet, einen Schritt auf bislang unbegangenes Gebiet zu tun, in einen Bereich und zu Problemlösungen – aber auch zu neuen Problemen – vorzustoßen, deren Existenz im Lichte des bisher gesicherten Wissens unmöglich scheint. Wird Lehre in diesem Sinne als gestufte Einklammerung der Geltung von Wissenbeständen und dadurch gleichzeitig zunehmend differenzierte Problemsicht verstanden, dann ist sie Lernen durch eigenes Forschen. Dies ist gemeint, wenn von der Einheit von Forschung und Lehre als Charakteristikum des universitären Studiums gesprochen wird. Als ein solches Lernen ist das universitäre Studium darauf gerichtet, zunächst etwas subjektiv Neues, zunehmend aber auch etwas intersubjektiv Neues zu finden. Folgerichtig wird das Studium deshalb bis heute in der Regel durch eine kleine selbständige Forschungsleistung in Form einer größeren Hausarbeit abgeschlossen. Genau genommen ist ein solcher Lernprozeß aber überhaupt nicht abschließbar. Er kann nur abgebrochen oder in eine selbständige Teilnahme am Forschungsprozeß überführt werden.

Der didaktischen Planung eines solchen Prozesses und der Erfolgsprognose sind Grenzen gezogen, die in der Sache begründet sind. Eingangsvoraussetzungen und Abschlußqualifikationen sind nicht eindeutig zu bestimmen, die Gliederung in klar abgegrenzte Wissensgebiete, die je für sich angeeignet werden können, ist problematisch, da sie eine Fixierung von Grenzen bedeutet. Schließlich gibt es auch nur bedingt ein Lehrer–Schüler–Gefälle. Insofern es weniger darauf ankommt, Informationen aufzunehmen und wiedergeben zu können, als eine bestimmte Denkhaltung, eine bestimmte Form des Problemumgangs zu erlernen, ist das universitäre Studium schließlich nur schwer auf seinen Erfolg hin zu kontrollieren. Zugespitzt formuliert müßte hier ein neuer, ungewöhnlicher, wenn auch falscher Problemlöseansatz, sofern er einsichtig als Hypothese formuliert und geprüft wird, höher bewertet werden als eine richtige Problemlösung, die dem entspricht, was alle sagen.

Wissenschaftliches Studium als notwendige Berufsvorbereitung

Versucht man die Frage zu beantworten, für welche Berufe die Einübung in wissenschaftliches Arbeiten überhaupt eine zweckmäßige Vorbereitung ist, so ist einsichtig, daß sie als Hinführung zur Forschungsarbeit unverzichtbar ist, sofern man die Forschung selbst als notwendig erachtet und auf Dauer stellen will. Dies ist offensichtlich. Interessanter und schwieriger zu beantworten ist denn auch die Frage, auf welche Berufe sonst noch durch eine Einübung in wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet werden muß. Daß dies nicht alle Berufe sind, die heute ein Studium voraussetzen, ergibt sich schon aus der verbreiteten Klage, die Universität bilde zu praxisfern aus, sei in ihren Anforderungen zu wenig auf das spätere Berufsfeld bezogen. Diese Klage ist Indiz dafür, daß eine stärker an vorhandenen Problemlösungen orientierte, klar umrissene schulmäßige Wissens- und Könnensvermittlung für erforderlich gehalten wird. Nach unseren vorangehenden Überlegungen ist über die Richtigkeit dieser Forderung hinsichtlich bestimmter Ausbildungsgänge nicht zu entscheiden. Man kann aber – wenn diese Klagen berechtigt sein sollten – nun die Konsequenz, die zu ziehen ist, genauer bestimmen: Unter dem Blickwinkel der vorangegangenen Überlegungen muß man das Drängen auf effektive und unmittelbar praxisrelevante Wissens- und Könnensvermittlung zwar als Hinweis darauf ernst nehmen, daß ein universitäres Studium für bestimmte Berufsfelder die falsche Vorbereitung ist. Es ist aber kein sachlich relevantes Argument dafür, die Verbindung von Forschung und Lehre aufzugeben. Die sachlich angemessene Konsequenz wäre, Ausbildungsgänge, die praxis- und

anwendungsorientierter gestaltet werden sollen, von den Universitäten an die Fachhochschulen zu verlagern. Damit stellt sich noch einmal und verschärft die Frage, welche Berufe sachlich begründet eine universitäre Ausbildung zur Voraussetzung haben müssen.

Meine These ist, daß alle Berufe, in denen Ergebnisse aus den Wissenschaften selbständig zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt werden, ein universitäres Studium zur Voraussetzung haben. Wissenschaftliche Vorgaben und Forschungsergebnisse können nämlich nur dann sachgemäß und rationell zur Lösung von Problemen genutzt werden, wenn sie verstanden und in ihrer Bedeutung richtig beurteilt werden. Eine richtige, d. h. sachangemessene Beurteilung von Forschungsergebnissen ist aber nur möglich, wenn die Produktion des Ergebnisses vom Beurteiler (nach)vollzogen wird. Dies ist unabdingbar, weil die Verlässlichkeit eines Forschungsergebnisses nicht durch die Autorität seiner Herkunft gesichert werden kann, sondern allein durch die Überprüfung seiner regelgerechten Produktion.

Dies ist, so werden Sie mir vielleicht einwenden, einsichtig bezogen auf den Umgang mit den Ergebnissen naturwissenschaftlicher Forschung im weitesten Sinne. Was aber nutzt eine Einübung in das wissenschaftliche Arbeiten der Geisteswissenschaften bezogen auf eine Berufstätigkeit, die selbst nicht unmittelbar wissenschaftlicher Art ist? Wie steht es insbesondere mit dem Beruf des Lehrers? Warum kann jemand, der mit Lehrbüchern unterrichten soll, nicht anhand von Lehrbüchern ausgebildet werden? Anders und allgemeiner gefragt, warum kann die Tradition nicht ohne Zwischenschaltung ihres wissenschaftlichen Verständnisses weitergegeben werden? Daß auch für Lehrer eine wissenschaftliche Ausbildung unabdingbar ist, hängt eng damit zusammen, daß unsere Tradition als Tradition fragwürdig geworden ist. Sobald aber die in der Tradition aufbewahrten Bestände nicht mehr schlicht gelten, wird eine Prüfung der Entstehungs-, Überlieferungs- und Interpretationsgeschichte, ihrer Bedingungen und Implikationen in verschiedener Hinsicht unumgänglich. Eine begründete Vermittlung von Kulturbeständen ist dann nur noch möglich, wenn der Vermittler ihre faktische Geltung nicht nur unterstellt, sondern in ihrer Genese differenziert versteht. Dies hat aber zur Voraussetzung, daß er die Rekonstruktion der Genese ebenso differenziert (nach)vollziehen kann, wie sie in den kulturbezogenen Universitätsdisziplinen praktiziert wird.

Die Notwendigkeit der Bildung und das Auseinanderfallen von einzelwissenschaftlicher Ausbildung und Bildung

Von einem Absolventen der Universität erwartet man über das Expertentum hinaus, daß er zur Beurteilung seines Fachgebietes gewissermaßen von einem Außenstandpunkt aus in der Lage ist. Der auf der Basis von Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung allein oder im Team qualifizierter Kollegen Arbeitende muß deshalb nicht nur die Möglichkeit einer Problemlösung überhaupt erwägen, d. h. prüfen, ob eine sich anbietende Problemlösung theoretisch möglich, praktisch realisierbar und bezahlbar ist, sondern im Sinne einer Risiko- und Folgekostenabschätzung auch beurteilen können, ob sie unter Berücksichtigung aller bekannten Nebeneffekte verantwortbar und damit in einem übergeordneten Sinne möglich ist.

Die geforderte Abschätzung von Nebeneffekten und Folgekosten setzt zunächst voraus, daß man ein Problem und seine angezielte Lösung unter verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven betrachten kann, um zu einem sachlich angereicherten, differenzierten Urteil zu gelangen. Diese Forderung widerspricht prinzipiell nicht der Arbeitsweise der positiv forschenden Wissenschaften, auch wenn diese faktisch ihre Erfolge immer noch eher einer fortschreitenden Spezialisierung verdanken als einer interdisziplinären Arbeitsweise.

Der Anspruch, verantwortlich zu entscheiden, geht aber über die Forderung, ein Problem in der Perspektive verschiedener Disziplinen sehen zu können, deutlich hinaus. Soll man nämlich

auch noch entscheiden, welche von den sich in sachlicher Perspektive anbietenden alternativen Möglichkeiten verwirklicht werden soll, so benötigt man einen Orientierungsmaßstab, der durch Einübung in die positive Forschung überhaupt nicht zu erwerben ist. Gemäß den Standards der empirischen Forschung, daß Sein und Sollen strikt zu trennen sind und insbesondere Sollen nicht aus Sein hergeleitet werden darf, kann zwar bei entsprechend breiter Ausbildung ein ganzer Fächer von alternativen Möglichkeiten entfaltet werden. Eine Wahl zwischen diesen Möglichkeiten ist aber auf eine wissenschaftlich rationale Weise nur sehr begrenzt möglich. So wird etwa ein entsprechend zusammengesetztes Team von Fachleuten zahlreiche alternative Möglichkeiten der Lösung von z. B. Verkehrsproblemen unter Berücksichtigung von juristischen, ökonomischen, ökologischen, technischen, soziologischen, medizinischen, psychologischen und pädagogischen Aspekten in unterschiedlicher Gewichtung ausarbeiten können; aus einer solchen Expertise ergäbe sich aber noch nicht, welches der Modelle verwirklicht werden soll. Was vorgelegt werden kann, sind Modelle, die es erlauben, Kosten, Nutzen und Akzeptanz der jeweiligen Lösungsvorschläge differenziert zu vergleichen. Eine Empfehlung für ein bestimmtes Modell ergibt sich damit aber noch nicht. Erst wenn Zielvorgaben vorliegen, die erfüllt werden sollen, kann ein Expertenteam auf der Basis der Vorgaben Empfehlungen für eine Entscheidung aussprechen. Die Rationalisierung von Entscheidungsprozessen durch wissenschaftlich ausgebildete Experten bleibt damit auf (technische oder pragmatische) hypothetische Imperative beschränkt.⁷

Selbst wenn man unterstellt, daß wissenschaftlich vertretbare Aussagen über Sollensforderungen im Sinne der sog. Brückenprinzipien von Hans Albert möglich sind, beschränken sich diese Möglichkeiten letztlich darauf, die Realisierbarkeit von Sollensforderungen zu prüfen und ihre Übereinstimmung mit dem Weltbild, das eine Zeit prägt, zu beurteilen. D. h. die Brückenprinzipien erlauben es nicht, zwischen Handlungsmöglichkeiten die jeweils beste und verantwortbarste herauszufinden, sondern prüfen Sollensforderungen auf ihre Übereinstimmung mit Postulaten der Wissenschaftlichkeit im Sinne des Kritischen Rationalismus. Die Entscheidung über zu bevorzugende Handlungsalternativen wird damit aber immer noch in einem Bereich allenfalls psychologisch deutbarer Motive belassen.

Diese Problematik, die mit dem heute vorherrschenden Wissenschaftstyp schon immer verbunden war, ist solange nicht als Defizit virulent geworden, wie man unterstellen konnte, daß es Maßstäbe für eine Entscheidung gibt und daß diese Maßstäbe an die sogenannten Entscheidungsträger auch effektiv vermittelt werden. Daß also Herkunft und Lebensgeschichte Akademikern im Regelfall ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis verlässlich vermitteln, das ihrem Handeln effektiv Grenzen zieht, indem es ihnen ein nötiges Gefühl dafür gibt, was man tut und was man nicht tut, wenn man als Akademiker ein anständiger Mensch bleiben will – und dies nicht nur im allgemeinen, sondern differenziert bezogen auf verschiedene gesellschaftliche Positionen und die mit ihnen verbundenen Funktionen. Ein bis heute existierender Ausdruck dieser Grenzziehung sind die verschiedenen Standesrechte, aber auch die Teile der Promotionsordnungen, die Bestimmungen über die Entziehung des Doktorgrades formulieren. Solange bestimmte berufliche Positionen in nachvollziehbarer Weise mit einer bestimmten Herkunft und / oder einer bestimmten akademischen (nicht wissenschaftlichen) Lebensform verbunden waren, die eine solche Grundorientierung leisteten, blieb es scheinbar unproblematisch, daß die positiv forschende Wissenschaft sich selbst keine Grenzen zu ziehen vermag, sondern im Gegenteil bestehende Grenzen auflöst. In einer Situation, in der die Verbindung von Herkunft, damit verbundenen Lebensumständen und Wertorientierungen und Berufspositionen sich aufzulösen beginnt, wird unübersehbar, daß die Entscheidung zwischen sachlich möglichen alternativen Zielsetzungen und Problemlösungen, weitgehend willkürlich ist, insofern sie von dem abhängt, was für den Entscheidenden – bedingt durch seine zufälligen Lebensumstände – als Maßstab annehmbar ist. Diese Situation wird auch nicht entschärft, wenn

mehrere Personen gemeinsam die Entscheidungsfindung im Sinne eines Kompromisses zwischen ihren verschiedenen Orientierungen praktizieren.

Vordergründig wird die Entscheidungsfindung also zunächst deshalb unzuverlässig, weil der Zugang zu bestimmten Positionen nicht mehr restriktiv geregelt ist. Folge davon ist, daß niemand mehr weiß, was er von jemandem in einer bestimmten Position zu erwarten hat, sobald nicht seine Spezialkenntnisse und –fertigkeiten, seine Funktionäreigenschaften gefragt sind. Für eine bestimmte Funktion ist er nach dem Stand der Wissenschaft ausgebildet. Auf Entscheidungen, die nicht immanent aus seinem Spezialistentum gefällt werden können, ist er weder durch seine wissenschaftliche Ausbildung noch durch eine für seine Position typische Lebensgeschichte vorbereitet worden. Was fehlt, ist damit etwas, das bis zu Anfang der 60er Jahre immer wieder reklamiert worden ist (dies ist zugleich ein Indiz dafür, daß es schon damals nicht mehr unproblematisch gegeben war), daß Wissenschaftler–Sein und Akademiker–Sein immer auch bedeutet, sich einem entsprechenden Ethos unterstellt zu wissen.

In unserem Zusammenhang ist festzuhalten, daß die fehlende Orientierungsleistung der Einzelwissenschaften in dem Moment sichtbar wird, in dem ein restriktiv geregelter Zugang zu akademischen Berufen durch die soziale Öffnung der Hochschulen nicht mehr gewährleistet ist. Die fehlende Orientierungsleistung der Wissenschaften ist dabei – dies sei ausdrücklich betont – kein behebbarer Mangel, sondern der Preis ihres Erfolgs. Dieser verdankt sich nämlich der Grundüberzeugung, daß alles möglich ist, solange es nicht als unmöglich bewiesen ist und daß dieser Beweis nicht endgültig zu erbringen ist. Es ist also in der Sicht der positiven Forschung allenfalls in dem Sinne etwas unmöglich, daß es zur Zeit noch nicht möglich gemacht werden kann. Prinzipielle Grenzen für den Raum der Möglichkeiten anerkennt die positive Forschung dagegen nicht. Tabubereiche, in denen die Neugier des Forschers nichts zu suchen hätte, Gegenstände, die einer Manipulation prinzipiell entzogen sind, kann die positiv forschende Wissenschaft nicht akzeptieren. Das hat zur Folge, daß sie sich in ihren Ergebnissen weder vorhersehen kann, noch diese Ergebnisse verantworten oder in ihren Auswirkungen beschränken kann. Diese Struktur ist schon in der reinen Forschung nicht unproblematisch. Dort gehört sie aber wesentlich zum Forschungsprozeß selbst und kann deshalb auch nicht entschärft werden. Übertragen auf die Anwendung von Forschungsergebnissen gilt dies nicht in gleicher Weise. Hier wird mit guten Gründen und zunehmender Sorge genau das verlangt, was die wissenschaftliche Forschung nicht leisten kann und worauf sie deshalb auch nicht vorbereitet: Beurteilung und Verantwortung von Folgen.

Der Ort der Bildung in der universitären Ausbildung

Nachdem wir festgestellt haben, daß das wissenschaftliche Studium als Einheit von Forschung und Lehre wegen des spezifischen Wahrheitsbegriffs der neuzeitlichen Wissenschaften für all diejenigen unverzichtbare Voraussetzung ihres Handelns ist, die Wissenschaft selbständig anwenden oder die – etwa in Lehrberufen – eigenverantwortlich kulturübermittelnd tätig sind, gleichzeitig aber einsehen mußten, daß ein wissenschaftliches Studium, selbst wenn es als Einheit von Forschung und Lehre realisiert wird, keineswegs Bildung anregt, soll abschließend geprüft werden, ob die Entwicklung, die die Wissenschaft als Bildungsinstrument untauglich gemacht hat – ihre Ausdifferenzierung in Spezialdisziplinen –, nicht auch eine Lösungsmöglichkeit bietet.

In der heutigen Situation wäre es illusorisch zu fordern, die Universität solle – um ihrer Bildungsaufgabe wieder gerecht zu werden – zu ihrer alten, die Humboldtsche Universitätsreform bestimmenden Wissenschaftsauffassung zurückkehren. Wenn aber beides gebraucht wird, die einzelwissenschaftliche Forschung ebenso wie die Bildung, dann ist zu überlegen, wie beides wieder an einem Ort zusammengebracht werden kann, nachdem Bildung im Medium der Wissenschaft durch eine Änderung des wissenschaftlichen Paradigmas unmöglich geworden ist. M.

a. W., wenn Selbstorientierung wegen des Fehlens von verbindlichen Fremdororientierungen notwendig ist und wenn die Einübung von Selbstorientierung und Urteilskraft Aufgabe der Universität bleiben bzw. wieder werden soll, dann müssen dafür unter heutigen Bedingungen geeignete Inhalte und Methoden gefunden und zum Bestandteil jedes Studiums gemacht werden.

Geeignete Gegenstände finden sich – wenn ich an dieser Stelle auf Erfahrungen aus anthropologischen Lehrveranstaltungen in bildungstheoretischer Perspektive zurückgreifen darf – bei Autoren seit der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, bei Autoren nämlich, die sich unter höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und mit sehr verschiedenen Zielsetzungen der Frage „Was ist der Mensch?“ gestellt haben. Dabei ist nicht entscheidend, ob sie eine für sie selbst verbindliche Antwort gefunden haben. Entscheidend ist auch nicht, ob wir uns ihrer Antwort anschließen können. Entscheidend ist, daß sich in Auseinandersetzung mit ihren Überlegungen unsere eigene Problemlage in einer bestimmten Brechung studieren und differenzieren läßt.

Methodisch müßte sich dieser Teil des Studiums – hiermit in gewisser Weise wieder zum Ausgangspunkt zurückkehrend und in voller Übereinstimmung mit der Idee der Einheit von Forschung und Lehre – an das anschließen, was Wilhelm von Humboldt (und nicht nur er) als den besten Weg des Lehrens bestimmt hat: „Denn dieser besteht unstreitig darin, gleichsam alle möglichen Auflösungen des Problems vorzulegen, um den Menschen nur vorzubereiten, die schiklichste selbst zu wählen, oder noch besser, diese Auflösung selbst nur aus der gehörigen Darstellung aller Hindernisse zu erfinden.“⁸

Das Studium von Gedanken, die die Frage der Selbstbestimmung des Menschen als Problem thematisieren, ist heute möglicherweise die einzige verbleibende Option, um unter Bedingungen einer Pluralisierung und Vergleichgültigung von Orientierungsmaßstäben so etwas wie Orientierungsfähigkeit (nicht Orientierung) zu erlangen. Die Aufgabe, Bildungsprozesse im Sinne von Selbstbestimmung anzuregen, wäre damit nicht mehr Aufgabe des universitären Studiums insgesamt. Sie müßte vielmehr – so widersinnig dies zunächst scheint – selbst im Sinne von Spezialisierung ausdifferenziert und von Fächern übernommen werden, die sich der Frage des Menschen nach sich selbst und seinen vielfältigen Versuchen diese Frage in einer endgültigen Antwort stillzulegen (auch) unter einer spekulativen und bildungstheoretischen Perspektive nähern – also nicht ausschließlich historisch und / oder positiv forschend. Ihre Aufgabe wäre die Einübung von Selbstbestimmung im Nachvollzug von beispielhaften Orientierungsversuchen von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Einübung von Selbstbestimmung ist ein solcher Nachvollzug von exemplarischen Gedanken allerdings nur unter der Voraussetzung, daß er nicht unternommen wird in der Hoffnung, auf diesem Wege doch noch eine Autorität zu finden, der man sich anschließen kann.

Man könnte nun vermuten, daß hier die Wiederbelebung des Studium generale angestrebt wird. Dies wäre ein Mißverständnis. Das Studium generale war – in grober Vereinfachung – an einer Vorstellung von Allgemeinbildung orientiert, die es akademisch ausgebildeten Spezialisten ermöglichen sollte, sich als Gebildete über ihre Fachgrenzen hinweg miteinander zu verständigen und damit dem Schicksal des „Fachidiotentums“ zu entgehen. Das hier vorgeschlagene modellorientierte Studium ist nicht an einer solchen Vorstellung von Allgemeinbildung orientiert. Es soll vielmehr mit einer spezifisch neuzeitlichen Problemsituation ausdrücklich bekannt machen: mit der Situation, daß menschliches Handeln verbindliche Maßstäbe notwendig braucht als Filter der endlos offenen Handlungsalternativen, die das weltoffene Wesen Mensch hat und sich ständig vermehrt schafft, und daß es gleichzeitig unmöglich ist, die Verbindlichkeit von Maßstäben endgültig zu sichern, sobald sie als menschliche Setzungen kritisierbar geworden sind und nicht mehr geglaubt werden als Offenbarungen eines übermenschlichen Wesens oder als geheiligte Traditionen oder als natürliche Sachgegebenheiten oder als Nötigungen einer überindividuellen Vernunft. Folge davon ist, daß wir heute unser Handeln nur

noch an einer „Moral auf Zeit“ (morale par provision), wie Descartes es in seinem Discours de la Méthode genannt hat, orientieren können, und zwar einer Moral auf Zeit, die, selbst wenn sie gut begründet und argumentativ vertretbar ist, nicht für alle verpflichtend gemacht werden kann, sondern bestenfalls ausweisbare persönliche Entscheidung ist. „Gelernt“ werden soll also nicht, welcher Maßstab verbindlich ist, sondern daß es voneinander deutlich unterschiedene Modelle gibt, die Verbindlichkeit von Maßstäben zu begründen, daß jede Form der Begründung ihre spezifische Sicherheit in je anderer Weise bezahlt und daß letztendlich alle Lösungen Notlösungen bleiben. Ein modellkritisches Nachdenken spekulativer anthropologischer Frage–Antwort–Komplexe von der Entdeckung der Bestimmung des Menschen als Selbstbestimmung bis zur Verkündigung des Endes des Menschen löst zwar nicht das Problem der Unverbindlichkeit von Orientierungsmaßstäben, erlaubt aber, es zum Gegenstand von Beratung zu machen, weil die Differenzen zu anderen Optionen benannt werden können. Damit ist eine Auseinandersetzung über die verschiedenen Entscheidungsgrundlagen und die mit ihnen verbundenen spezifischen Risiken ebenso möglich wie Toleranz angesichts des Notlösungscharakters von Entscheidungen.

Das heutige Bildungsproblem, das durch eine wissenschaftliche Ausbildung nicht lösbar ist – dies ist die These, mit der mein Vortrag endet – zwingt dazu, das Problem der nicht endgültig gelingenden Selbstbestimmung des Menschen, das gemeinhin für ein Spezialproblem einiger weniger Disziplinen gehalten wird, zum Gegenstand jedes Fachstudiums zu machen, weil die Auseinandersetzung mit der Unmöglichkeit von Bildung und ihren Gründen heute zum Medium von Bildung geworden ist.⁹

-
- 1) Vgl. C. Menze, Die philosophische Idee der Universität und ihre Krise im Zeitalter der Wissenschaften, Rektoratsrede, Köln 1975; ders., Universitäre Bildung in Europa aus der Sicht der deutschen Universität, in: Beiheft 11 der Zeitschrift für Recht und Verwaltung der wissenschaftlichen Hochschulen und der wissenschaftspflegerischen und –fördernden Organisationen und Stiftungen, Tübingen 1993, S. 72–80.
 - 2) Mitteilungen des Hochschulverbandes, Bonn, 1993, Heft 3, S. 195–198.
 - 3) Kölner Universitäts–Journal, Köln 1994, Heft 3, S. 4–8.
 - 4) Beiheft 11 der Zeitschrift für Recht und Verwaltung der wissenschaftlichen Hochschulen und der wissenschaftspflegerischen und –fördernden Organisationen und Stiftungen, Tübingen 1993, S. 72–80.
 - 5) Max Scheler, Gesammelte Werke Bd. 8, S. 387–403.
 - 6) Im Extremfall könnte man versuchen den Ansatz des Qualitätsmanagements entsprechend der ISO 9000 auf Forschungsprozesse zu übertragen.
 - 7) Diese treten in der Regel in einer der folgenden beiden Formen auf:
(1) Wenn A unter den Bedingungen B erreicht werden soll, ist nach dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnis ein Vorgehen nach Modell C erfolgversprechender als nach Modell D. (2) Da W unter den Bedingungen X erreicht werden soll, ist eine Lösung nach Modell Y eher anzuraten als nach Modell Z.
 - 8) W. v. Humboldt, Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger

erstrecken?, zitiert nach Wilhelm von Humboldt, *Bildung und Sprache*, besorgt von Clemens Menze, (= Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften) Paderborn 19793, S. 12.

- 9) Hieran anschließend wäre nun noch über eine neue Einteilung des Studiums nachzudenken, insofern über Ort und Zeit eines solchen neu hinzutretenden Studienbestandteils zu befinden ist. Formal gerechnet gibt es vier Möglichkeiten: er geht dem eigentlichen Fachstudium voraus, er wird fachstudienbegleitend organisiert, er schließt sich an das eigentliche Fachstudium an oder er wird berufsbegleitend angeboten. Welche davon zu bevorzugen ist, wäre einer weiteren Erörterung wert, die ich hier aber aus Zeitgründen zurückstellen muß.