

Respondenz von Prof.ⁱⁿ Ines M. Breinbauer (Universität Wien) zur friday lecture von Prof. Andreas Gruschka (Goethe Universität Frankfurt a.M.) am 15. April 2011, Center for Teaching and Learning / CTL, Universität Wien

Bildung im Medium der Wissenschaft?

1. Die Themenstellung verdient für sich schon Aufmerksamkeit: Bildung **im Medium** der Wissenschaft verspricht nicht mehr „Bildung **durch** Wissenschaft“, wie es noch im UOG 1993 gelautet hat und auch weiterhin im UG 2002. 1993 war Bildung durch Wissenschaft als siebente von 10 „Aufgaben der Universität (in § 1 (3)) genannt, 2002 rückt sie auf Platz 2 der 11 „Aufgaben der Universität“ vor. Man müsste schon recht naiv sein, wenn man sich über den Aufstieg der wissenschaftlichen Bildung im „Ranking“ der universitären Aufgaben freuen wollte. Denn die am häufigsten vorkommenden Komposita von Bildung – im Rahmen des UG 2002 – sind Aus-Bildung, Heran-Bildung zu (irgendetwas) und Berufs-Vorbildung¹; und die nachdrücklich angefragten Gesichtspunkte der Curriculargestaltung sind neben der Modularisierung, den Learning Outcomes und der Studierbarkeit die Employability und Mobilität. Wenn weiterhin von Bildung durch Wissenschaft gesprochen wird, dann ist das eher Ausdruck des **inflationären Gebrauchs der Rede von Bildung**, der gedankenlosen Reproduktion einer vagen Erinnerung an die Idee von Universität, die Herr Gruschka sehr schön nachgezeichnet hat, unter Einschluss der Gefahr, dass in der Ignoranz gegenüber den tatsächlichen Bedingungen des Studierens das Ideal zur Ideologie verkommt.
2. Die Formulierung von der Wissenschaft als einem **Medium** der Bildung lenkt die Aufmerksamkeit auf die **Qualität** dieses stofflichen Vermittlers und lädt ein zum Erwägen, ob unter den Bedingungen der veränderten Universität Wissenschaft noch in einer Weise vermittelt – und vor allem auch: angeeignet - werden kann, dass sie als **Anlass für Bildung** gelten darf, wie

¹ Das Wort Bildung eignet sich wegen seiner Offenheit und Unbestimmtheit vorzüglich für Anschluss an Alltagsverständnis und Praxis, und in seinen Komposita für Respezifizierung und Anpassung an aktuelle Reflexionsbedarfe (so H.E. Tenorth schon 1986, woran die Herausgeber seiner Festschrift in der Einleitung erinnern: Edwin KEINER et al. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2011, S. 10.

dies Herr Gruschka gemacht hat. Ich sehe darin eine sprachliche und gedankliche Differenz zum plumpen Versprechen von Bildung **durch** Wissenschaft, als wäre Wissenschaft das Vehikel, das den verlässlichen Weg zur Bildung verheißt, unabhängig von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen und deren Rahmenbedingungen.

Will man nicht idealistische Rhetorik perpetuieren, wird man sich ganz im Sinne der Ausführungen von Andreas Gruschka fragen müssen,

- ob die Idee der Einheit von Forschung und Lehre gelebt wird, gelebt werden könnte, oder heimlich hintertrieben wird, wie z.B. durch Schaffung von Stellen, die fast ausschließlich mit Lehraufgaben ausgestattet sind,

- ob Studierende sich als Forscher erfahren können, ja, ob sie überhaupt ihre Universitätslehrer als Forscher erfahren können?

- wird man sich selbst prüfen müssen: Lassen wir Studierende an unseren – ergebnisoffenen- Forschungsfragen teilhaben oder präsentieren wir bestenfalls Ergebnisse unserer Forschungsarbeiten? Führt der Wettbewerb unter Kollegen vielleicht dazu, dass wir – auch aus fachpolitischen und –strategischen Gründen – Forschungsergebnisse zu Ereignissen und Höhepunkten stilisieren, die als „Labels“ vermarktet werden müssen, statt als prinzipiell revidierbar und überholbar eingeräumt zu werden?

- Lässt der Wissenschafts- und Publikationsmarkt der Teamforschung, des gem. Publizierens von 5 und mehr Autoren, jede/r zu einem bestimmten Prozentsatz, noch die Erfahrung von „Einsamkeit und Freiheit“ zu?

- Lässt der Publikationsdruck noch die Muße zu, auf Einfälle zu warten? Lässt der Prüfungsdruck erfolgreichen Abarbeitens von Workloads, 30 pro Semester sollten es sein, wenn man die Normstudienzeit nicht überschreiten will, noch zu, Fragen auf den Grund zu gehen, zu prüfen, abzuwägen, noch eine Quelle zu recherchieren, nicht ausreichend Verstandenes mit KollegInnen im Gespräch abzuklären? U.v.a.m.

Dem kritiklosen Affirmieren der Bologna-Transformation folgt, wenn ich das recht sehe, ein auch nicht immer gründlich genug durchdachtes Lamento auf den Fuß. Gegenwärtige, vielleicht auch schlechte, Praxis, wird an vergangenen Idealen gemessen- und nicht an vergangener Praxis, die vielleicht auch nicht die

Ideale einzuholen in der Lage war. So kann man durchaus fragen, was trotz veränderter Rahmenbedingungen möglich wäre, - sofern man es mit der Wissenschaft ein wenig ernster nimmt als es bisweilen der Fall ist (Wir simulieren Wissenschaft?)- und sofern man nicht erwartet, dass Wissenschaft allein das ausfüllt, was Bildung meint.

3. Aber es sind nicht nur die veränderten Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, die veränderten Rahmenbedingungen universitären Studiums heute, die Grund zur Nachfrage geben, ob man heute noch von Bildung durch Wissenschaft/Bildung im Medium von Wissenschaft sprechen darf.

Will man nicht idealistische Rhetorik perpetuieren und voreilig in die Klage über den Verlust der Bildung an der Universität einstimmen, wird man auch – über die Ausführungen von Andreas Gruschka hinaus gehend bzw. ihnen logisch vorausliegend – daran erinnern müssen, dass „die spekulative Kraft des Bildungsgedankens (...) sich erst in der **kritischen Auseinandersetzung mit dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis** und mit einem Glauben, der allen verstandesmäßigen Weltinterpretationen von Haus aus mißtraute“² entpuppte. D.h. so nahe liegend es ist, vor dem Hintergrund des aktuellen Veränderungsprozesses der Universität vor **Risiken und Nebenwirkungen** zu warnen, wie z.B. vor dem Verlust der Bildung an der Universität, so wird man doch der **Packungsbeilage**, nämlich bildungsphilosophischen Abhandlungen, auch eine deutliche Warnung entnehmen können. Die Warnung nämlich, dass es sowohl eine Verkennung von Bildung sein könnte als auch eine Verharmlosung der gedanklichen Voraussetzungen und Implikationen neuzeitlicher Wissenschaft, just durch diese oder im Medium dieser Bildung zu erwarten. Noch einmal Jürgen-Eckardt Pleines (und damit Hegel) folgend, könnten wir einem zweifachen Irrtum aufsitzen: Dem einen, im Gedanken der Bildung Erlösung (vor Verzweiflung, Angst usw., was gegenwärtig stark genährt wird, wenn von Bildung im Alter oder Bildung als Form der Lebensbewältigung gesprochen wird) herbeizusehnen, und dem anderen, diese Erlösung just von Wissenschaft zu erwarten, wie in der Beschwörungsformen Bildung durch/im

² Jürgen-Eckardt PLEINES: Bildung im Umbruch. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York 2000, S.163

Medium von Wissenschaft zum Ausdruck kommt. Beides wäre verhängnisvoll. (Im Einzelnen müsste man in diesem Zusammenhang an Hegel, Schelling, Kierkegaard, Nietzsche erinnern. Ihnen gemeinsam ist die Warnung „des gebildeten Bewußtseins ihrer Zeit vor der Form eines Wissens, das im Prinzip bereits am Abgrund eines drohenden Dezisionismus und Nihilismus stand, ohne es zu ahnen.“³)

Etwas einfacher gesagt - und bekannte Anregungen von Dietrich Benner aufnehmend⁴:

Die Aussagesysteme neuzeitlicher Wissenschaft sind Konstrukte einer hypothetischen, von unserem Verstand ausgehenden Gesetzgebung. Diese erklärt die Mannigfaltigkeit des Gegebenen macht sie verfügbar, aber sie kann die Geltung und den Sinn unseres Wissens und unserer Herrschaft letztlich begründen. Neuzeitliche Wissenschaft bringt weder von sich aus ein verantwortliches Selbstverhältnis zu Natur, Gesellschaft und Geschichte hervor, noch ist sie in einem solchen fundiert.

Es gibt Versuche (als Beispiele könnte man die seinerzeitige Ökopädagogik anführen, heute gerne als Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet, oder auch manche Formen der Reformpädagogik), mit Hilfe eines vor-neuzeitlichen Erfahrungs-, Umgangs-, Theorie- und Praxisbegriffs ein verantwortliches Verhältnis der Menschheit zu den Errungenschaften neuzeitlicher Wissenschaft „wiederherzustellen“. In diesen Versuchen wird unterschätzt, dass es heute um die Auseinandersetzung mit einer offenen Frage geht bzw. dass wir um die Verständigung über eine Frage ringen, die sich menscheitsgeschichtlich so noch nie gestellt hat: wie mit dem Wissen verantwortlich umzugehen ist, wenn der Mensch mit seinen technischen Möglichkeiten selber in der Lage ist (nach Fukushima könnte man auch sagen: im Begriffe ist) das Ende der (uns bekannten) Welt mit herbeizuführen,.

³ Ebd., S. 164.

⁴ Dietrich BENNER: Zum Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und Politik. In: D.BENNER: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Juventa, Weinheim und München 1995, S.278-298. Dietrich BENNER: Wissenschaft und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1990, 4, S.597 - 620. Dietrich BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa, Weinheim und München 1987, S.141-160.

Eine plausible, aber zu einfache, Antwort auf die Frage nach einem verantwortlichen Verhältnis des Menschen zu der von ihm selbst verursachten Gefährdung des Lebens und Überlebens auf diesem Planeten ist: Die Kenntnis der Möglichkeiten und Gefahren szientifisch-technischen Handelns ermöglicht Technikfolgenabschätzung. Das ist richtig und falsch zugleich: Der falsche Anteil dieser Auffassung ist, dass Technikfolgenabschätzung noch nicht zu einem in gesellschaftlich-konstruktivem Sinne verantwortlichen Umgang befähigt. Das konnte man in den letzten Wochen am tragischen Beispiel Japans studieren (vgl. Atomkraftwerk Fukushima)

Wird über das heute mögliche Verhältnis von Bildung und Wissenschaft nicht nachgedacht, so kann das Festhalten am Postulat Bildung durch Wissenschaft - un-bedacht - auch implizieren, dass **Bildung bloss instrumentell in den Dienst neuzeitlicher Wissenschaft und staatlicher Politik** gestellt wird, nämlich z.B. mit der Absicht, mit den Sachzwängen zu befreunden. „Bildung soll dieser Auffassung zufolge Sorge dafür tragen, daß die gesellschaftliche Nachfrage nach wissenschaftlichem Sachverstand, ohne den moderne Gesellschaften ihre Zukunft nicht rational planen können, befriedigt und Verhaltensweisen erlernt und eingeübt werden, die sicherstellen, daß die Bürger am Entscheidungsprozeß mitwirken, getroffene Entscheidungen akzeptieren und deren Optimierung und Veränderung nach in unserer Gesellschaft dafür vorgesehenen Verfahren anstreben können.“⁵

Um zu einem konstruktiven Abschluss zu kommen.

Im Anschluss an BENNER⁶ kann eine Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Wissenschaft versucht werden, die **es gestattet, „neuzeitliche Wissenschaft so zu lehren und in sie so einzuführen, daß die Frage eines verantwortlichen Umgangs mit ihr zu einem Bestandteil der Lehre und Aneignung neuzeitlicher Wissenschaft werden kann“⁷**. D.h. in dieser Vermittlungsfigur wird jene Tradition des Bildungsbegriffes aufgegriffen, in der Bildung für eine spezifische Qualität der Aneignung kultureller Wirklichkeit

⁵ BENNER (1995),S.280f.

⁶ Vgl. Fn. 4

⁷ BENNER 1990, S.597

steht, eine Leistung, die nur vom Subjekt selbst erbracht werden kann, in der der Mensch in der Auseinandersetzung mit Objektivität, im „sich Abarbeiten an Welt“, nicht nur ein Bewusstsein der Welt sondern auch seiner selbst bekommt.

Mit Benner (loc.cit.) sind für eine **bildende Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft 4 Ebenen zu unterscheiden, die aufgrund der zwischen ihnen bestehenden Sinndifferenzen nicht auseinander abgeleitet noch auf höherer Ebene miteinander versöhnt werden können:**

- **innerwissenschaftliche Ebene**, die sich auf den Erkenntnisgewinn im wissenschaftlichen Diskurs bezieht; wir haben zumeist mit dieser Ebene allein schon reichlich zu tun, und es ist nicht gewährleistet, dass die Studierenden am Ende des BA-Studiums verlässlich eine Differenz zwischen Alltags- und wissenschaftlichem Wissen ziehen.

- **historisch-gesellschaftliche Ebene**, die die Eingebundenheit des wissenschaftlichen Diskurses in eine vorgegebene historisch-gesellschaftliche Praxis aufzeigt (Bsp.: einen Forschungsauftrag über Evaluation eines Hochschullehrganges kann man nur bekommen, wenn diese Art der Legitimation einer Bildungsveranstaltung gesellschaftlich üblich geworden ist; einen solchen Forschungsauftrag annehmen, heißt, die veränderte Legitimation von Bildungsangeboten akzeptieren- oder von innen bekämpfen.)

- **transzendental-kritische Ebene**, welche die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen auf eine solche von Aussagen über empirisch Gegebenes begrenzt und davon den Anspruch der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit abhebt (Bsp.: Forschungsauftrag w.o. kann ermitteln, ob die eingesetzten Mittel zur Erreichung des Zieles/Zweckes des Hochschullehrganges adäquat waren. Über die Sinnhaftigkeit des Zweckes ist auf dieser Ebene ebenso wenig zu befinden wie über die nachhaltige Bildungsrelevanz bei den Teilnehmern.)...

- **praxisphilosophische Ebene**, welche die Anerkennung des Anspruchs der unvermittelt vorausgesetzten Wirklichkeit als eine Aufgabe intersubjektiver Verständigung begreift und auf die menschliche Gesamtpraxis hin auslegt. (Was heißt das praktisch?-Z.B.: Wie mein Auftraggeber nun aufgrund der Evaluationsergebnisse entscheidet, lässt sich nicht direkt aus diesen ableiten sondern folgt seiner Bewertung der Bedeutung der Ergebnisse und noch einer

ganzen Reihe weiterer Gesichtspunkte, die ich von ihm erfahren mag oder auch nicht...; ganz abgesehen davon, dass die Entscheidung nicht bei ihm allein liegt....Problematik wissenschaftliche Politikberatung).

Man muss nicht, wie ich es getan habe, der Nomenklatur BENNERS folgen (der seinerseits an Franz FISCHER anknüpft). Wichtig ist nur, dass man Bedeutungsebenen neuzeitlicher Wissenschaft zu unterscheiden in der Lage ist und die wissenschaftsorientierte Weltzuwendung und -aneignung nicht mit Bildung verwechselt. Wenn man die Argumentation so aufrollt, ist es nicht die Universitätsreform, die daran hindert, Bildung im Medium von Wissenschaft möglich zu machen, sondern die mangelnde Selbstreflexion hinsichtlich der Reichweite und Grenzen von Wissenschaft selber, - und die liegt in der Hand jeder einzelnen Wissenschaftlerin selber.