

Zorn, Carsten

Working Paper

Bildung vor Bologna - Bilanz einer Zwischenzeit. Das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems und seine Lösung in einem gesellschaftlichem Experiment: Über 20 Jahre geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung

RatSWD Research Note, No. 29

Provided in Cooperation with:

German Data Forum (RatSWD)

Suggested Citation: Zorn, Carsten (2008) : Bildung vor Bologna - Bilanz einer Zwischenzeit. Das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems und seine Lösung in einem gesellschaftlichem Experiment: Über 20 Jahre geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung, RatSWD Research Note, No. 29, Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/189670>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



Rat für Sozial- und
Wirtschaftsdaten (RatSWD)

www.ratswd.de

RatSWD

Research Notes

Research Note

No. 29

Ursprünglich als RatSWD Working Paper No. 34 erschienen

Bildung vor Bologna – Bilanz einer Zwischenzeit

Das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems
und seine Lösung in einem gesellschaftlichem
Experiment: Über 20 Jahre geisteswissenschaftliche
Bildung als Ausbildung

Carsten Zorn

2008

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Research Notes des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

In der Publikationsreihe *RatSWD Research Notes* erscheinen empirische Forschungsergebnisse, beruhend auf Daten, die über die durch den RatSWD empfohlene informationelle Infrastruktur zugänglich sind. Die Pre-Print-Reihe startete Ende 2007 unter dem Titel *RatSWD Working Papers*.

Arbeiten aus allen sozialwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen können in der Reihe erscheinen. Die Reihe *RatSWD Research Notes* bietet einen Einblick in die vielfältigen wissenschaftlichen Anwendungsmöglichkeiten empirischer Daten und Statistiken und richten sich somit an interessierte, empirisch arbeitende Wissenschaftler/innen ebenso wie an Vertreter/innen öffentlicher Einrichtungen der Datenerhebung und der Forschungsinfrastruktur.

Die *RatSWD Research Notes* sind eine Plattform für eine frühzeitige zentrale und weltweit sichtbare Veröffentlichung von auf empirischen Daten basierenden Forschungsergebnissen und konzeptionellen Ideen zur Gestaltung von Erhebungen. *RatSWD Research Notes* sind nicht-exklusiv, d. h. einer Veröffentlichung an anderen Orten steht nichts im Wege. Alle Arbeiten können und sollen auch in fachlich, institutionell und örtlich spezialisierten Reihen erscheinen. *RatSWD Research Notes* können nicht über den Buchhandel, sondern nur online über den RatSWD bezogen werden.

Um nicht deutsch sprechenden Leser/innen die Arbeit mit der neuen Reihe zu erleichtern, sind auf den englischen Internetseiten der RatSWD Research Notes nur die englischsprachigen Papers zu finden, auf den deutschen Seiten werden alle Nummern der Reihe chronologisch geordnet aufgelistet.

Die Inhalte der Ausgaben stellen ausdrücklich die Meinung der jeweiligen Autor/innen dar und nicht die des RatSWD.

Herausgeber der RatSWD Research Notes Reihe:

Vorsitzender des RatSWD (2007/08 Heike Solga, 2009 Gert G. Wagner)

Geschäftsführer des RatSWD (Denis Huschka)

Bildung vor Bologna – Bilanz einer Zwischenzeit

Das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems und seine Lösung in einem gesellschaftlichen Experiment: Über 20 Jahre geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung

Abstract: Die Studie rekonstruiert zunächst, mit Hilfe der Gesellschaftstheorie Niklas Luhmanns, die besondere strukturelle Problemlage des modernen Erziehungssystems. Dabei wird insbesondere hervorgehoben, wie die Erfüllung der Funktion des Erziehungssystems (die Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren) durch die inzwischen erreichte Dynamik moderner Gesellschaft erschwert wird: Das System hat für Lebensläufe in einer in ihren Einzelheiten immer weniger voraussehbaren Zukunft zu qualifizieren; es agiert unter Bedingungen immer offensichtlicher werdender Ungewissheit. Vor diesem Hintergrund wird dann gezeigt, dass geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ eine dieser Lage besonders gut angepasste Problemlösung darstellt: Während ‚praxisorientierte‘ Bildung Fertigkeiten vermittelt, die *unmittelbar* auf bestimmte Anforderungen zielen, vermittelt ‚Bildung durch Wissenschaft‘ Fertigkeiten, die auch noch *mittelbar* nützlich sind, wenn gesellschaftliche Anforderungen sich fundamental ändern – wie in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten. Darum wird dieser Zeitraum hier auch wie ein ‚Testfall‘ für die genannte These behandelt. Da in dieser Zeit immer mehr Geisteswissenschaftler auf den allgemeinen Arbeitsmarkt drängten, ist es sozusagen zu einer unmittelbaren Konfrontation von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ mit den Übergängen zur Risiko- und dann zur Wissensgesellschaft gekommen. In so angeleiteten Auseinandersetzungen mit der jüngeren Vergangenheit ergibt sich im Hinblick auf ‚Bildung durch Wissenschaft‘ schließlich eine Bilanz, vor deren Hintergrund der aktuelle Übergang zu sehr weitgehender Praxisorientierung im Studium zumindest riskant erscheint.

Dipl.-Pol. Carsten Zorn

Es müsste folglich eine Pädagogik geben, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine *unbekannt bleibende Zukunft* einstellt.¹

[D]ie Bildungstheorie [...] [beschreibt] ein System, das *jeden* äußeren Einfluß in die Produktion neuer eigener Elemente übersetzt.²

Einleitung

Der laufende Hochschulreformprozess³ wird die deutsche Hochschullandschaft voraussichtlich grundlegender verändern als alle bisherigen Hochschulreformen, mindestens seit Bestehen der Bundesrepublik, es vermochten. So werden einzelne im Großen und Ganzen bislang noch stets kontinuierte Strukturmomente nun erstmals

¹ Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002, S. 198.

² Rudolf Stichweh, Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimität von Spezialisierung, S. 207-227 in: ders., Wissenschaft Universität Professionen, Frankfurt/M. 1994, S. 219, Fußnote 42 [Herv. C.Z.].

³ Oder genauer: die laufende Umsetzung und Implementierung aller Änderungen und Neuerungen, die eine lange Reihe von seit 1998 beschlossenen Novellen des deutschen Hochschulrahmengesetzes vorsehen; und mit denen nicht zuletzt auch die Umsetzung der Ziele des so genannten Bologna-Prozesses festgeschrieben wurde. Vgl. für eine vollständige Zusammenstellung aller einschlägigen Gesetzesnovellen beispielsweise Larissa Kühler, Hochschulreform in Deutschland nach amerikanischem Vorbild. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen, Saarbrücken 2006, S. 178-189.

durch *völlig Anderes ergänzt* – oder *ganz ersetzt*.⁴ Und nicht zuletzt dürften die Reformen in ihren Folgen, in einer *bestimmten Hinsicht*, außerdem nochmals den nach allgemeiner Einschätzung bislang folgenreichsten Reformen (denen der 1960er und 1970er Jahre) nahe kommen: Das von den zahlreichen neu eingerichteten Bachelor-Studiengängen künftig ausgehende Versprechen, in relativ kurzer Zeit einen akademischen Abschluss erwerben zu können, wird – wie bereits absehbar⁵ – *auf demselben Feld* für nochmals *signifikante Steigerungen* sorgen, auf dem auch *diese Reformen* schon sich am Ende dann vor allem anderen als folgenreich erwiesen: auf dem Feld der *Studierendenzahlen*.⁶

Vor allem aber tangieren die neuesten Reformen nun erstmals auch jene traditionelle ‚übergreifende Idee‘, an der Ausbildung und Strukturen deutscher Universitäten sich bis zuletzt noch stets orientiert hatten: Vor allem bringen diese Reformen nun erstmals auch weit reichende Veränderungen „hinsichtlich der vorherrschenden Konzeption der Bildung durch Wissenschaft mit sich“.⁷ So zielen sie nun erstmals auch auf grundlegende Veränderungen hinsichtlich der (in der traditionellen deutschen ‚Bildungskonzeption‘ vorgesehenen) „stark dominanten Rolle des Staates im Hochschulsystem“.⁸ Vor allem aber – und im universitären Lehrbetrieb *ganz unmittelbar* spürbar – rücken sie nun erstmals auch ausdrücklich von der im Konzept ‚Bildung durch Wissenschaft‘ implizierten Vorstellung ab, der zufolge es „gerade die *scheinbar nur wissenschaftlich orientierte Arbeit an der Erweiterung des Wissens* sei,

⁴ Die C- durch die W-Besoldung, die Habilitation durch den *tenure track*, unbefristete durch *befristete* und *leistungsabhängig bezahlte* Professorenstellen, eine *vielfältig differenzierte* durch eine *europaweit standardisierte* Bewertung von Studienleistungen, Professuren durch Juniorprofessuren, geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge durch ‚Praxisbezug‘, *Lehrfreiheit* durch *Evaluation* der Lehre usw.

⁵ Siehe etwa: Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2006 (hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz), Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn 2006, insbes. S. 16.

⁶ Vgl. dazu auch: „Der wissenschaftspolitische Sinn des Bakkalaureats, der es für viele Bildungsminister so attraktiv erscheinen lässt, liegt auf der Hand: Verkürzung der Studienzeit und Hebung der Akademikerquote.“ (Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 2006, S. 106). Und den Universitäten könnte dies dann zudem, wie der Autor weiter argumentiert, nur zwei Alternativen lassen: „Entweder nehmen die Universitäten diesen Auftrag ernst und werden in erster Linie zu Anbietern von wirtschaftsnahen und praxisorientierten Kurzstudien, die entsprechend strukturiert, normiert und verschult sein werden – was mittelfristig aus Universitäten Fachhochschulen werden lässt; oder die Universitäten machen nur der Form nach mit und entlassen schlecht qualifizierte Beinaheakademiker als Graduierte auf einen Arbeitsmarkt, der bald erkennen wird, wes Geistes Kinder sich da tummeln.“ Ebd., S. 106-107.

⁷ Kühler (Anm. 3), S. 406.

⁸ Ebd., S. 406. Ich beziehe mich hier auf die Studie Kühlers, da sie den aktuellen Reformprozess ausdrücklich vor dem Hintergrund der Geschichte des deutschen Hochschulsystems (vgl. dazu ebd., insbes. S. 17-167) untersucht, und so zeigen kann, dass das allen jüngeren Maßnahmen gemeinsame Spezifikum in einer erstmals signifikanten Abkehr gesehen werden kann von der bislang im Großen und Ganzen kontinuierlichen Orientierung des Systems an der traditionellen deutschen ‚Bildungskonzeption‘ und deren Implikationen.

die als Nebeneffekt auch *optimale Veränderungen an Personen* hervorrufe.“⁹ An deren Stelle tritt dafür nun das Leitbild einer Ausbildung ‚mit Praxisbezug‘. Dies bedeutet offenbar zudem, dass die neuesten Reformen vor allem Folgen für die Gestalt der *geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge* haben werden – denn nicht nur ist die Lehre *traditionell* vor allem *in diesen Fächern* an ‚Bildung durch Wissenschaft‘ orientiert, man konnte diese ‚Konzeption‘ hier auch bis zuletzt noch *am ehesten realisiert finden*.

Dass die Reformen den größten Veränderungsdruck auf diesen Bereich ausüben werden, ist natürlich auch alles andere als zufällig. Bei jenen Problemen der deutschen Hochschulausbildung, deren Behebung die Reformen dienen sollen, handelt es sich schließlich ebenfalls um Nachteile und Schwächen, die man vor allem auf Seiten des geistes- und sozialwissenschaftlichen Hochschulstudiums ausgemacht hat: Es waren vor allem die in der jüngeren Zeit gleich bleibend großen Schwierigkeiten *ihrer* Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, und die *lange Durchschnittsstudiendauer*, die *hohen Abbrecherquoten* und das *hohe Durchschnittsalter der Absolventen* in diesen Studiengängen, es war, kurzum, vor allem *deren* in den Augen vieler *seit langem katastrophale Bilanz*, die schließlich zu deutlichen Eingriffen des Gesetzgebers in die Grundlagen der Hochschulausbildung zu berechtigen schien; und die diese Eingriffe in den Augen von Politik und Öffentlichkeit am Ende sogar als ganz und gar unausweichlich, alternativlos und überfällig erscheinen ließen.¹⁰ Wenn heute als die beiden strukturellen Hauptschwächen der deutschen Hochschulausbildung der letzten Jahrzehnte gelten: eine zu „geringe Abstimmung von Angebot und Nachfrage“¹¹, und dass sie sich als „ungeeignet für Massenbildung“¹² erwiesen habe – so ist dabei offensichtlich vor allem an die Geistes- und Sozialwissenschaften gedacht.

Ich möchte in dieser Studie einen Gesichtspunkt entwickeln und bewähren, der eine andere Bilanz der letzten zwanzig Jahre geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums nahe legt¹³ – und in der Folge dann auch andere *Konsequenzen* natürlich als die, die in Gestalt der laufenden Reformen gezogen wurden. Es geht, vereinfacht

⁹ Rudolf Stichweh, *Ausdifferenzierung der Wissenschaft – Eine Analyse am deutschen Beispiel*, Bielefeld 1982, S. 62 [Herv. C.Z.].

¹⁰ Vgl. für eine Zusammenfassung der entsprechenden, den Reformen vorausgegangenen hochschulpolitischen Debatten etwa das Kapitel „Strukturelle Schwächen der Studienstrukturen“ bei Kühler (Anm. 3), S. 112-117.

¹¹ Ebd., S. 338.

¹² Ebd.

¹³ Die ausschließliche Nennung der Geisteswissenschaften im Titel dieser Studie folgt also deren eingebürgertem Verständnis im Sinne von „Geisteswissenschaften (inkl. Sozialwissenschaften)“.

gesagt, darum den Gesichtspunkt der ‚Effizienz in begrenzten Hinsichten‘ durch den einer deutlich weiter gefassten, aber gleichwohl sehr genau spezifizierten ‚Funktionalität‘ zu ersetzen: ‚Bildung‘ (und das heißt hier vor allem ‚Bildung durch Wissenschaft‘) soll *als mögliche Lösung* auf die *komplexe Problemlage bezogen werden*, für die *das moderne Erziehungssystem heute adäquate Lösungen finden muss*. Die jüngere Geschichte geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge (und ihrer Absolventen) also soll hier *an dieser Problemlage gemessen werden*.

Nicht nur im Ergebnis muss eine solche Untersuchung manche Übereinstimmung mit klassischen und anderen gegenwärtigen Positionen aufweisen, die ‚für Bildung argumentieren‘. Anhand des *zentralen Unterschieds* zu diesen lässt sich darum aber zugleich auch das Spezifische des skizzierten Gesichtspunktes noch einmal verdeutlichen: Es wird hier zwar nicht darum gehen, ‚Bildung‘ zu verteidigen, „indem auf deren Nützlichkeit für das anstrengende Leben in der Wettbewerbsgesellschaft verwiesen wird“¹⁴ – auch dieser Aspekt aber wird hier durchaus eine Rolle spielen. Und es geht auch *nicht* darum, ‚Bildung‘ durch Hinweis auf ihre klassischen *essentials* zu verteidigen – durch die Erinnerung daran also etwa, dass ‚Bildung‘, im besten Fall, Menschen „nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt“¹⁵. Auch im Hinblick auf solche Effekte von Bildung aber geht es, wiederum, auch nicht etwa darum, sie zu *bestreiten*. Es geht *stattdessen* um die These, dass sich erst, und gerade, aus der *Pluralität* solcher möglichen Effekte *die besondere Funktionalität von ‚Bildung‘ für das moderne Erziehungssystem ergibt*. Entsprechend wird eine der wichtigsten Aufgaben darin bestehen, die Problemlage des modernen Erziehungssystems theoretisch möglichst genau zu bestimmen – um so zu verdeutlichen, welchen Anforderungen Formen genügen müssen, die *heute noch für die Erfüllung dieser Funktion in Frage kommen* (Abschnitt II). Daneben wird aber auch das Verhältnis von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ zu Anforderungen des heutigen Arbeitsmarktes und der heutigen Arbeitswelt genauer zu untersuchen sein (Abschnitte III, V, VI) – und sie wird ins Verhältnis zu Gegenwartsdiagnosen wie *Risikogesellschaft* und *Wissensgesellschaft* zu setzen sein (Abschnitte III, V). So soll vor allem deutlich werden, dass über den praktischen Wert ‚klassischer‘, an ‚Bildung

¹⁴ Liessmann (Anm. 6), S. 65. Was für den Autor „letztlich [...] nur peinlich“ ist (ebd.).

¹⁵ Ebd., S. 52-53. Durch den Verweis auf solche Aspekte findet sich ‚Bildung‘ nun wiederum bei Liessmann selbst verteidigt.

durch Wissenschaft' orientierter geisteswissenschaftlicher Ausbildung nur anhand einer sorgfältigen Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft entschieden werden kann.

I. Zwischenzeit – Ein gesellschaftliches Bildungs-Experiment

Der Entscheidung, die folgenden Untersuchungen auf einen relativ großen, und zugleich nicht ganz trennscharf abgrenzbaren Zeitraum („die letzten zwanzig Jahre“) zu beziehen, liegt die These zugrunde, dass es ungefähr seit Mitte der 1980er Jahre (vielleicht nicht nur, aber vor allem im deutschen Bildungssystem) zu einem sozusagen ungeplanten, geradezu versehentlichen Experiment mit dem Konzept ‚Bildung durch Wissenschaft' *als Ausbildung* gekommen ist – und jeder Versuch zu einer adäquaten Bilanz darum auch die gesamte Zeit seither zu berücksichtigen hat. Nur so lässt sich gewissermaßen ein Bild vom ‚Verlauf' dieses Experiments gewinnen sowie von den Bedingungen, die diesen Verlauf mitbestimmen (wie die Verfestigung ‚struktureller Massenarbeitslosigkeit' oder der Übergang zu einer ‚wissensbasierten Ökonomie') – und so dann schließlich auch eine genauere Vorstellung davon, welche *Ergebnisse* dieses Experiments gewissermaßen *verallgemeinerungsfähig* sind, also vor allem *auch heute noch Gültigkeit beanspruchen können* (insoweit diese Bedingungen nämlich noch fortbestehen).

Inwiefern aber kann man zunächst einmal überhaupt von einem ‚Experiment' sprechen? Wie ist das gemeint? Den entscheidenden Hintergrund bildet hier der Umstand, dass es im Anschluss an die rasch schwindende Überzeugungskraft des bildungspolitischen Leitbilds der 1960er und 1970er Jahre (kurz gesagt: ‚Bildungsexpansion' – im Dienste des Aufstiegs und der ‚Emanzipation' zuvor bildungsferner Schichten sowie einer allgemeinen Hebung der ‚Lebensqualität') seit Mitte der 1980er Jahre gleichsam zu einem ideologischen Vakuum kam. Denn an die Stelle dieses Leitbildes trat zunächst kein anderes, neues bildungspolitisches Leitbild – und zugleich, und zudem, wurde absehbar, dass *die üblichen Beschäftigungsmöglichkeiten* für Absolventen geisteswissenschaftlicher Studiengänge (in der Wissenschaft, im Staatsdienst, in Zeitungsredaktionen, in Verlagen usw.) nicht gleichmäßig mit deren Zunahme sich vermehren würden. Und so sah sich ‚geisteswissenschaftliche Bildung' sozusagen mit einem doppelten ‚Sinnverlust' konfrontiert; und auf die Reise, auf die Suche nach neuen möglichen ‚Verwendungen' geschickt – und das heißt natürlich vor allem: die Absolventen der entsprechenden

Studiengänge sahen sich auf diese Suche geschickt. Insofern soll die Rede von einem ‚Experiment‘ hier auch keineswegs dazu dienen, die Lage der Betroffenen etwa zu beschönigen: Die letzten beiden Jahrzehnte haben offensichtlich nicht nur die geisteswissenschaftliche Hochschulbildung vor ihre bislang wohl härteste gesellschaftliche Bewährungsprobe gestellt – vor allem stellten sie deren Absolventen vor zuvor ungekannte Herausforderungen.

Gleichwohl wird der gesellschaftstheoretische Perspektivenwechsel, die Betrachtung der sich anschließenden Prozesse als ‚unfreiwilliges gesellschaftliches Experiment‘ wichtige Erträge erlauben: Sie werden lesbar werden als i) exemplarische Probe auf die heutige Vielfalt möglicher gesellschaftlicher Einsatzstellen von ‚Bildung‘, auf verschiedenste mögliche praktische ‚Verwendungen‘ also von ‚Bildung durch Wissenschaft‘; als ii) exemplarischer Testfall für die Veränderungen, die eine zunehmende ‚Durchsetzung‘ der Gesellschaft mit Geisteswissenschaftlern für *diese* bedeuten könnte; als iii) Probe auf die Möglichkeit, dass jene Reihe von Prinzipien und Techniken, Praktiken und Methoden, die erstmals zusammenfassend unter dem Begriff der ‚Bildung‘ beschrieben wurden, eine früh gefundene Universal-Antwort auf das zentrale Problem des modernen Erziehungssystems darstellen.

Der zuletzt genannte Punkt wird hier an mehreren Stellen behandelt und verdeutlicht werden (Abschnitte II, IV, VI). Wie das ‚Einsickern‘ von Geisteswissenschaftlern in immer mehr wirtschaftliche Bereiche *diese* allmählich so verändern könnte, dass dort am Ende dann ein *dauerhaft erhöhter Bedarf* für *gleichermaßen Ausgebildete* sich bildet, der zweite Punkt also, wird insbesondere in Abschnitt III. genauer untersucht werden.

Dass Absolventen von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen in den letzten zwanzig Jahren in immer mehr Wirtschaftszweige ‚hinein diffundierten‘; dass die Nötigung dazu sich insbesondere aus einem Mangel an Stellen in ihren ‚angestammten‘ Bereichen ergab; dass ihre Kompetenzen an immer mehr zuvor unerwarteten Stellen gefragt waren; dass dieser Prozess zwar auch von ständigen Rückschlägen begleitet war, letztlich aber nur durch Konjunkturschwankungen gehemmt wurde – all dies (und also: die im ersten Punkt genannte Entwicklung) spiegeln aber beispielsweise schon die Berichte der Arbeitsämter aus diesem Zeitraum sehr deutlich wider. So mussten sie im Hinblick auf den Bestand offener Stellen immer wieder melden, dass die Geisteswissenschaften das Schlusslicht bildeten: „Am stärksten war der Rückgang bei Lehrern und Geisteswissenschaftlern mit 39 %, dicht

gefolgt von den sozialwissenschaftlichen Berufen mit 38 %.“¹⁶ Zum anderen aber wird auch immer häufiger registriert: „Die frühere Zurückhaltung der Privatwirtschaft gegenüber diesen Bewerbern ist einem gewissen Interesse gewichen, das sich insbesondere auf außerfachliche Kompetenzen im sozialen Bereich bezieht.“¹⁷ Und es zeigte sich, dass dies zum Beispiel bei „Stellenangebote in der Markt- und Konsumentenforschung, in der Öffentlichkeitsarbeit sowie in der Werbebranche der Fall“¹⁸ war. Zudem findet man auch Feststellungen wie diese: „Qualifizierungen in Textverarbeitung und Bürotechnik verhalfen insbesondere weiblichen Arbeitssuchenden relativ kurzfristig zu Beschäftigungen in Industrie und Dienstleistungsunternehmen.“¹⁹ Bald aber heißt es dann auch schon wieder:

Die in den vorangegangenen Jahren beobachtete Öffnung der Privatwirtschaft gegenüber Sozialwissenschaftlern [...] ist durch den Konjunkturreinbruch unterbrochen worden. Private Arbeitgeber waren aufgrund der Arbeitsmarktlage nicht mehr bereit, bei den vorausgesetzten Fachkenntnissen Abstriche zu machen.²⁰

Und im Hinblick auf die Gruppe ‚Lehrer und Geisteswissenschaftler‘ galt im selben Berichtszeitraum: „Beschäftigungsangebote für diese beiden Gruppen aus der Privatwirtschaft gingen besonders stark zurück.“²¹

II. Die Problemlage des modernen Erziehungssystems

Hier sind nun zunächst die theoretischen Grundlagen zu erläutern, vor deren Hintergrund im Weiteren dann – in genaueren Auseinandersetzungen mit den Entwicklungen im Untersuchungszeitraum – ein bestimmter Befund hinsichtlich der Funktionalität geisteswissenschaftlicher ‚Bildung durch Wissenschaft‘ plausibel werden soll. Es geht, zusammengefasst gesagt, darum zu zeigen, dass sich im hier in Rede stehenden Zeitraum zwar durchaus einige gravierende Veränderungen der Gesellschaft vollzogen haben, dass diese Veränderungen – die sich unter den Begriffen *Risikogesellschaft* und *Wissensgesellschaft* zum Teil durchaus zutreffend beschrieben finden (und einer verbreiteten Auffassung zufolge Reformbedarf in letztlich allen modernen Bildungseinrichtungen begründen) – letztlich aber nur nochmalige Zuspitzungen einiger die moderne Gesellschaft grundsätzlich kennzeichnender Probleme darstellen; und damit auch nur eine nochmalige Zuspitzung jener

¹⁶ Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit [im fgl. ANBA], 6/1993, S. 1102.

¹⁷ Ebd., S. 1135.

¹⁸ ANBA 5/1989, S. 743.

¹⁹ Ebd., S. 745.

²⁰ ANBA 7/1994, S. 982.

²¹ Ebd., S. 990.

Herausforderungen, vor die sich das moderne Erziehungssystem grundsätzlich gestellt sieht. Gerade diese Zuspitzungen allerdings legen dann geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ als eine ganz zentrale Lösungsmöglichkeit nahe. Denn was sich vor allem nochmals zugespitzt, was vor allem nochmals zugenommen hat, ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Wissen und die Fertigkeiten, die in der Gesellschaft und in ‚der Arbeitswelt‘ jeweils nötig sind, *am Ende von Ausbildungen andere sein werden als zu deren Beginn* – und so bleibt dem Erziehungssystem dann letztlich nur die Konsequenz, für *genau diese Lage auszubilden*; und das heißt vor allem, dass es eine ‚Form von Erziehung‘ benötigt, die dieses Risiko zu kompensieren vermag, also: *auch dann noch nützlich ist, wenn die Gesellschaft nach Abschluss der Ausbildung ganz anders aussieht als man es zu deren Beginn erwarten konnte.*

1. Erziehung für eine bekannte Zukunft

Verdeutlichen lässt sich die bis heute im wesentlichen gleich gebliebene Problemlage des modernen Erziehungssystems sehr gut im historischen Vergleich mit der Lage in den *hierarchisch-stratifizierten Gesellschaften* des europäischen Mittelalters und der frühen Neuzeit.²² So können Ziel und Funktion von Erziehung heute offenbar, im Unterschied zur damaligen Lage, nicht mehr einfach darin gesehen werden, ‚der Natur nachzuhelfen‘, die Realisierung jener Anlagen also sicherzustellen, die nach den Vorstellungen alteuropäischer Semantik jedem Menschen ‚von Natur aus‘ mitgegeben waren; und die über Jahrhunderte zudem als für die Erziehung unmittelbar erkennbar gedacht wurden – nämlich einfach anhand der *Herkunft*, des ‚Standes‘ also, in den der zu Erziehende hinein geboren waren.²³ Damit entfällt zugleich ein sehr einfacher

²² Die folgende Darstellung orientiert sich zum einen an den Grundzügen der Unterscheidung von *funktional* und *hierarchisch* differenzierter Gesellschaft, wie Luhmann sie an verschiedenen Stellen ausgearbeitet und bewährt hat (Vgl. etwa Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1997, S. 678-775). Zum anderen handelt es sich um eine Systematisierung für die Zwecke dieser Untersuchung von verstreuten Darstellungen Luhmanns zur Vorgeschichte des modernen Erziehungssystems in u.a.: Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im modernen Erziehungssystem*, Stuttgart 1979; Niklas Luhmann, *Das Kind als Medium der Erziehung*, S. 204-228 in: ders., *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6, Opladen 1995; ders., *Das Erziehungssystem* (Anm.1), hier insbes. S.111-141 sowie 168-203.

²³ Später dann haben pädagogische Reformbewegungen zwar den zugrunde liegenden Gedanken noch lange weiter zu führen bzw. immer wieder – eben – zu reformieren versucht: der Pädagoge habe die *im Kind verborgenen Begabungen* zu erkennen, diesen zur *Durchsetzung* zu verhelfen, *Bedingungen* zu schaffen, unter denen sie sich *offenbaren* und *entfalten* können usw. – die moderne Dekonstruktion aller darin fortgeführten alteuropäisch-ontologischen Annahmen über ‚den Menschen‘ musste aber (neben unübersehbaren ‚Effizienzdefiziten‘) am Ende auch all diese Versuche delegitimieren (jedenfalls als für das Erziehungssystem als ganzes tragfähige Grundlagen – und auch, wenn die Biowissenschaften sich heute gelegentlich anschicken, der Erziehung in Gestalt ‚genetischer

Gesichtspunkt für die *Differenzierung* von Erziehung: Man konnte glauben, es genüge, sie *den Ständen entsprechend* zu differenzieren, je nach Stand eine jeweils ‚standesgemäße‘ Form der Erziehung also vorzusehen (was für die unteren Stände dann zudem bedeutete, dass ‚Erziehung‘ für sie als nicht nötig erachtet wurde: ‚Erziehung‘ brauchte es nur am Hofe). In der Moderne hingegen steht die interne Differenzierung des Systems (also die Art und Vielfalt der Schulformen etwa) nun immer wieder in Frage.

Weiterhin entfällt zugleich damit auch ein klarer Gesichtspunkt für die *Auswahl* und *Rechtfertigung* der *Inhalte* und *Fertigkeiten*, die Erziehung zu vermitteln hat: Auch alle für den Bestand der Gesellschaft nötigen Fertigkeiten und zu erfüllenden Aufgaben schließlich hatte die Natur ja, so glaubte man, bereits ein für allemal festgelegt, und übersichtlich auf die verschiedenen Stände (und die Geschlechter) verteilt.

Es gab also letztlich *einen festen Orientierungspunkt* (die ‚natürliche Ordnung‘), aus dem sich dann *alles weitere wie von selbst ergab*. Denn bereits die voraus liegende ‚Idee‘ von Erziehung selbst war, soweit man von einer solchen sprechen kann, schon ganz unmittelbar aus diesem Gesichtspunkt hergeleitet. *Dass* diese Gesellschaft *überhaupt* Verwendung für Erziehung hatte, ergab sich – wie bereits angedeutet – allein aus jenem *Rest von Unsicherheit*, den ‚die Natur‘ gelassen (bzw. aus jenem *Rest Freiheit*, den Gott dem Menschen *eingepflanzt*) zu haben schien: aus der Möglichkeit also, die Naturzwecke zu ‚verfehlen‘, ihnen *besser* oder *schlechter* zu genügen, die vorhandenen Anlagen *mehr* oder *weniger* vollkommen auszuschöpfen und zu gebrauchen. Und so legte dieselbe Natur, die Erziehung in dieser Ordnung *überhaupt erst* eine gewisse *Berechtigung* und *Notwendigkeit* verschaffte, dann zugleich damit auch schon deren einzig denkbare *Aufgabe* und *Funktion* fest, und legte auch schon deren einzig denkbare *Ziel* und *Erfolgskriterium* sowie einen *sehr geringen gesellschaftlichen Bedarf für Erziehung* nahe – und schließlich auch noch einige sehr einfache ‚Methoden‘ der Erziehung (wie die Drohung mit göttlichen Strafen).

Vor allem aber verweist dies nun schließlich auch noch auf den wichtigsten unter allen Gesichtspunkten, die in dieser Gesellschaft – im Unterschied zur Gegenwart – noch als *fest*, als weitgehend *bekannt* und *unbeweglich* also gedacht werden konnten: Vor allem stand für sie *die Zukunft* noch weitgehend fest; vor allem konnte man noch voraussetzen, dass *die Zukunft sich nicht erheblich von der bekannten Gegenwart*

Prädispositionen‘ wieder ähnliche Grundlagen anzudienen). Vgl. dazu auch Luhmann, Das Kind (Anm. 22).

unterscheiden würde. Und so konnten Ziel und Funktion der Erziehung dann allein darin bestehen, die *künftige Reproduktion der bekannten Ordnung sicherzustellen* – beziehungsweise: dass dies geschieht, *noch einmal sicherer zu garantieren.*²⁴

2. Erziehung für eine unbekannt Zukunft

Offensichtlich befindet sich die Erziehung, seitdem alle genannten Voraussetzungen brüchig geworden, auf einer beständigen Suche nach Kompensationen für diese verlorenen, klaren Gesichtspunkte. Und in gewisser Weise wirkt darum vieles am bildungspolitischen Diskurs auch noch bis heute irritierend antiquiert – wie verzweifelte Versuche, für die Erziehung jene *bekannte Zukunft* gleichsam doch noch einmal wieder zu gewinnen, an der sie sich einmal orientieren konnte, und ,auf die hin' sie dann ,nur noch' zu erziehen brauchte. Statt zu stabilen Richtwerten müssen entsprechende Vorschläge (für Leitgesichtspunkte wie die ,Tendenzen am Arbeitsmarkt', die ,Anforderungen der Globalisierung' oder die der ,wissensbasierten Ökonomie') jedoch offensichtlich vielmehr – aufgrund ihrer Vielfalt, aufgrund von Widersprüchen untereinander, aufgrund mancher Uneindeutigkeit sowie der offensichtlichen Konjunktur immer neuer Vorschläge – zuletzt zur Gewissheit führen, es auch auf diesem Gebiet mit einer rasch sich verändernden, unbekannt Zukunft (mit unbekannt vielen künftig noch möglichen Richtwerten) zu tun zu haben. Die Suche nach solchen Richtwerten ist zwar, genauer gesagt, ebenso unverzichtbar wie auch ganz *unvermeidbar*, es ist aber längst unübersehbar geworden, dass *auch sie kontingent sind*. So zählen Pädagogen es dann auch schon seit längerem nicht mehr nur „zu den genuinen, sondern auch zu den *wiederkehrenden* Aufgaben der Erziehungswissenschaft ,Gesellschaft in pädagogischer Sicht' zu entwerfen.“²⁵ Auf die

²⁴ „Bis weit in die Neuzeit hinein hatte man das gesellschaftliche Leben in einem Essenzenkosmos wahrgenommen, der die Konstanz der Wesensformen und der Elemente [...] garantierte. [...] Die Natur sah die Zukunft als Endform von Bewegungen, als Perfektion der Natur vor, und alle Unsicherheit wurde auf mögliche Korrumpierungen, auf Zufallsereignisse oder auf einen [...] natürlichen Variationsspielraum bezogen [...]. [...] Zwar nicht im Substantiellen, aber im Akzidentiellen hatte man mit Geschichte zu rechnen. Aber angesichts von konstanten Wesensformen und guten Zwecken konnte man aus der Geschichte lernen und sich (gerade in der Frühmoderne) auf Tugendkonzepte zurückziehen, die Unerschütterlichkeit, Robustheit, Ataraxie im Festhalten des Richtigen empfahlen.“ (Niklas Luhmann, Die Beschreibung der Zukunft, S. 129-147 in: ders., Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992, hier S. 130-131). Der zuletzt genannte Punkt bot dann offenbar auch den eigentlichen und zugleich einzigen Ansatzpunkt für Erziehung.

²⁵ Rainer Brödel, Horst Siebert, ‚Lerngesellschaft' als Zeitdiagnose und als Impuls der Erwachsenenbildung – Einleitung, S. 1-12 in: dies. (Hg.), Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich, Baltmannsweiler 2003, hier S. 2 [Herv. C.Z.]. (Die Autoren verweisen für diese Ansicht auch auf Klaus Mollenhauer, Gesellschaft in pädagogischer Sicht, S.102-112 in: Hans-

Offenheit, die Ungewissheit des obersten Gesichtspunktes aller Erziehung – *der Zukunft, für die sie erzieht* – geht in der Moderne nun, anders gesagt, insbesondere die für sie typische, unablässige Abfolge von ‚Bildungsreformen‘ zurück, „die Neigung zur ständigen Reform der schulischen und universitären Einrichtungen als Bedingung der Verbesserung der Erziehung“.²⁶

Aber sind immer neue Reformen auch tatsächlich eine *notwendige* Bedingung der Möglichkeit von ‚Verbesserungen‘? Könnte das Prozessieren des modernen Erziehungssystems, unter seit langem relativ gleich bleibend komplexen Bedingungen, nicht vielmehr inzwischen auch einige *an diese Bedingungen perfekt angepasste*, einige sozusagen ‚nicht mehr reformbedürftige‘ Lösungen hervorgebracht haben? Die These hier ist, wie gesagt, dass man unter dem Begriff der ‚Bildung‘ einige solcher Lösungen zusammen gefasst findet. Entsprechend sind die kontinuierlichen Probleme des modernen Erziehungssystems sowie *die Anforderungen, die diese an mögliche Lösungen stellen*, nun noch genauer zu untersuchen – um verdeutlichen zu können, dass ‚Bildung‘ tatsächlich als eine solche Lösung in Frage kommt.²⁷

3. Primat der Selbstreferenz

Die Offenheit und Ungewissheit, mit der das moderne Erziehungssystem sich arrangieren muss, ist offenbar eine doppelte. Sie betrifft den *Menschen* ebenso wie die *Gesellschaft*: Sowohl die *persönlich-individuelle* Entwicklung *jedes Einzelnen* als auch *alle gesellschaftliche* Entwicklung muss nun als vollends *offen* gedacht werden – und also auch als *durch Eingriffe beeinfluss-* sowie in ausgesprochen *verschiedener* Weise *veränderbar*. Dennoch lässt sich leicht sehen, dass Erziehung *in erster Linie* mit der Offenheit *persönlich-individueller* Entwicklung zu tun hat: Die gesellschaftliche Entwicklung vermag sie vielleicht *mittelbar* zu beeinflussen, *unmittelbar* vermag sie aber nur auf Personen und deren Entwicklung Einfluss zu nehmen.²⁸ Danach ließe sich die Funktion des modernen Erziehungssystems offenbar in einer systematischen Arbeit

Hermann Grootjohoff (Hg.), Pädagogik, Frankfurt/M. 1962 sowie Hans Siebert, Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung, Frankfurt/M. 2002).

²⁶ Giancarlo Corsi, Erziehung, S. 50-52 in: Claudio Baraldi, Elena Esposito, ders., GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Frankfurt/M. 1997, S.52.

²⁷ Im Hinblick auf das *moderne Erziehungssystem* geht es mir nun also auch noch einmal mehr darum, im Lichte meiner Problemstellung zu zeigen, dass Luhmanns Begriff und Theorie der ‚Erziehung‘ noch mehr und noch andere Schlüsse zulässt als die von ihm selbst gezogenen.

²⁸ Dies bildet auch einen zentralen Ausgangspunkt von Luhmanns Theorie des modernen Erziehungssystems; vgl etwa: „Wir haben noch keinen klaren Begriff von Erziehung, aber jedenfalls handelt es sich um ein Einwirken auf einzelne Menschen.“ Luhmann, Das Erziehungssystem (Anm. 1), S. 42.

an diesem Problem suchen: Das einzige, woran es kontinuierlich, selbstreferentiell und kontrolliert arbeiten kann, ist die Frage, welche Formen ‚erzieherischen Einwirkens‘ auf Personen welche Veränderungen an diesen bewirken – und welche dieser Veränderungen sich schließlich als nützlich (für diese Personen wie für ‚die Gesellschaft‘) erweisen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass schon im ursprünglichen Bildungsdiskurs (nicht nur in Deutschland, sondern auch bei Rousseau etwa) ebenfalls die Sensibilität für die möglichen Folgen verschiedener ‚Interventionen‘ als das zentrale Problem aller Erziehung begriffen wurde – denn: „*Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.*“²⁹

Auch Niklas Luhmann hat einen solchen Ansatzpunkt für die Bestimmung der Funktion des Erziehungssystem einmal diskutiert, ihn dann aber mit dem Hinweis verworfen hat, es bleibe auf diese Weise letztlich unklar, wie das System dann noch Erziehungsziele spezifizieren könne: Der Bezug auf ‚Einfluss auf persönliche Entwicklung‘, auf ‚Veränderung des Menschen‘ müsse am Ende die Frage offen lassen, „*wofür er eigentlich erzogen werden*“³⁰ soll – und damit zugleich die „*nach der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung*“.³¹ Diese bestimmt Luhmann selbst dann – für den Fall des *modernen Erziehungssystems* – so: „*Die Hauptaufgabe der Erziehung liegt [...] in der Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren.*“³² Auch dafür, wie Erziehung zu Lebensläufen und Karrieren qualifizieren kann, bietet die je aktuelle Gesellschaft aber offenbar wiederum wenig Hinweise – insofern einem immer schnelleren und gravierenderen Wandel unterliegt, welche Fähigkeiten in der Gesellschaft erfolgreiche Lebensläufe und Karrieren ermöglichen. Auch so gefasst würde seine Funktion das moderne Erziehungssystem also wiederum vor allem vor die Herausforderung stellen, Formen des ‚erzieherischen Einwirkens‘ zu finden, die dieser Aufgabe gewissermaßen *generalisiert* (unabhängig von der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung also) gewachsen sind. Auch so gesehen wäre das moderne Erziehungssystem also offenbar zusehends auf eine *interne*

²⁹ Johann Wolfgang von Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* [7. Buch, 1796], HA Bd. 7, 1950, S. 422 [Herv. C.Z.] (zit. nach Rudolf Vierhaus, *Bildung*, S. 508-551 in: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Stuttgart 1972, hier S. 517). Herder drückte dasselbe so aus: „*Man bildet nichts aus, als wozu Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt, Schicksal Anlass gibt.*“ Johann Gottfried Herder, *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* [1774], SW Bd. 5, 1891, S. 539 (zit. nach Vierhaus (Anm. 29), S. 516).

³⁰ Luhmann, *Das Erziehungssystem* (Anm. 1), S. 21 [Herv. C.Z.].

³¹ Ebd.

³² Ebd., S. 175.

Auseinandersetzung mit seiner eigenen Vergangenheit, auf die Auswertung von *bereits vorliegenden Erfahrungen* mit verschiedenen ‚Formen der Erziehung‘ angewiesen.

Im Sinne dieser theoretischen Überlegungen ist nun genauer darzustellen, inwiefern die zurückliegenden zwei Jahrzehnte ‚Bildung‘ als eine solche generalisierte Lösung erwiesen haben. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Untersuchung genauer vorgestellt, die dies im Hinblick auf ‚höhere Bildung‘ im allgemeinen nahe legt. Im Anschluss (Abschnitte V, VI) wird sich dann aber zeigen, dass dies in ganz besonderem Maße auf geisteswissenschaftliche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ zutrifft.

III. Die Wissensgesellschaft als Effekt eines stoischen Erziehungssystems

1.

Universitäten und die von ihnen vermittelte höhere Bildung werden, wie eingangs gezeigt, heute vorrangig daran gemessen, wie zielsicher sie den Bedarf des je aktuellen Arbeitsmarktes und der je aktuellen ‚Arbeitswelten‘ zu befriedigen und ‚zu bedienen‘ vermögen. Nichts, so könnte man sagen, vermag heute ebenso sicher sofortigen und umfassenden Reformbedarf zu begründen, wie das Urteil, dass in diesem oder jenem Studiengang ‚am Markt vorbei ausgebildet‘ werde. Die Untersuchung von Nico Stehr³³ macht demgegenüber deutlich, dass ein gewisses Maß ‚bewusster Ignoranz‘ sozusagen *längst wieder* als eine der vernünftigsten Optionen für das Erziehungssystem erscheinen muss. Angesichts der erreichten Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge empfiehlt sich ein erhebliches Maß an *Selbstgenügsamkeit* von Bildung heute, anders gesagt, nicht mehr (nur) aus Sicht eines humanistischen Bildungsbegriffs. Ein erhebliches Maß an *Indifferenz* (*vor allem* gegenüber scheinbar offensichtlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes) könnte künftig zudem auch noch *höchst effektiv* sein. Jedenfalls muss ein gewisses Maß ‚gesuchter Nicht-Abgestimmtheit‘, so zeigt Stehrs Studie, heute als ein, pragmatisch betrachtet, *mindestens ebenso rationales Leitbild* für das Erziehungssystem erscheinen wie es das dessen Entwicklung aktuell vorwiegend steuernde Modell darstellt: „Schulen und Universitäten liefern diejenigen Qualifikationen und Kompetenzen, die *unmittelbar* am Arbeitsplatz eingesetzt werden können.“³⁴ Alle Bemühungen, die sich am zuletzt genannten Leitbild orientieren, haben heute, genauer gesagt, zunächst dieselben Chancen sich am Ende als unmittelbar nützlich (oder *vergeblich*) herauszustellen wie

³³ Nico Stehr, Das Produktivitätsparadox, S. 77-93 in: Stefan Böscher, Ingo Schulz-Schaeffer (Hg.), Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2003.

³⁴ Ebd., S. 89 [Herv. C.Z.].

alle am ersten orientierten. Nur dass für *diese* (am zuerst genannten Leitbild also orientierten) Bemühungen darüber hinaus spricht, dass sie sich immer noch als *mittelbar* nützlich erweisen können. Stehr selbst kommt so am Ende seines Textes zu dem Ergebnis, dass das heute vorherrschende Orientierungsmodell „ersetzt werden“³⁵ müsse durch eines, „das Arbeit und Ausbildung unter den Bedingungen von Handlungsunsicherheit verknüpft.“³⁶

2.

Stehrs Untersuchung setzt zunächst bei den erheblichen Schwierigkeiten von Ökonomen an, angesichts der allgemeinen Implementierung der neueren Informations- und Kommunikationstechnologien *deutliche Ertrags- und Produktivitätszuwächse nachzuweisen* – dass sich also, kurz gesagt, „die Investitionen in Informationstechnologie makroökonomisch gelohnt haben“.³⁷ Da diese Entwicklungen ‚ökonomisch betrachtet‘ also letztlich ganz unerklärlich scheinen (Warum haben die Unternehmen diese Investitionen dann getätigt?), fragt Stehr, ob nicht *stattdessen* die *Soziologie* dann eine plausible Erklärung für diese Entwicklungen anbieten könnte.

Zweifel allein an der Erklärungskraft ökonomischer Theorien weit hinter sich lassend geht es im weiteren dann aber sehr schnell, und vor allem, um eine Kritik und Überprüfung von in der Diagnose von der ‚Wissensgesellschaft‘ weithin unterstellten Annahmen. Stehr zeigt, genauer gesagt, dass der allgemein vorausgesetzte Zusammenhang zwischen einem zunehmenden „Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechniken“³⁸ – auf der einen Seite – und einer „steigenden Zahl wissensintensiver Berufstätigkeiten und dem radikalen Wandel der Arbeitswelt in der modernen Gesellschaft“³⁹ – auf der anderen Seite – *einer genaueren Prüfung nicht standhält*. Er zeigt, nochmals genauer gesagt, dass man nicht einfach von einer „*technologisch* verursachten Übergangsphase von einer Industriegesellschaft zu einer *Informationsgesellschaft*“⁴⁰ ausgehen kann: Er wendet sich gegen die „fast schon zur Orthodoxie geronnene[.] Behauptung [...], dass es einen *technologisch induzierten* Bedarf für hochqualifizierte berufliche Tätigkeiten gibt.“⁴¹ Denn sieht man sich den

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., S.89-90.

³⁷ Ebd. S. 77.

³⁸ Ebd., S. 78.

³⁹ Ebd., S. 77.

⁴⁰ Ebd., S. 79-80 [Herv. C.Z.] .

⁴¹ Ebd., S. 78 [Herv. C.Z.] .

Verlauf der Entwicklung etwas genauer an, so zeigt sich, dass man vielmehr von einer *vom Erziehungssystem induzierten* Übergangsphase von „einer Industriegesellschaft zu einer *Wissensgesellschaft*“⁴² sprechen müsste.

Nahe gelegt wird dies also vor allem durch die tatsächliche *Chronologie der Ereignisse* – die Stehr unter Verwendung einer langen Reihe von Daten und Untersuchungen nachzeichnet. So zeigt sich dann, dass „hochqualifizierte Arbeitskräfte *bereits vor Beginn* des eigentlichen Zeitalters der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien [im flgd. abgekürzt als ‚IuK-Technologien‘; C.Z.] von Firmen und Konzernen *in steigendem Maße eingesetzt*“⁴³ wurden. Ursächlich für die „zunehmende Bedeutung von hochqualifizierten Arbeitskräften“⁴⁴ also ist gar nicht „eine *Reaktion auf die Nachfrage nach solchen Arbeitskräften*, sondern es handelt sich um eine *autonome, gesellschaftlich verursachte Angebotsverschiebung*“.⁴⁵ Und die Wirtschaft hat dann auch gar nicht ‚aus freien Stücken‘ sozusagen damit begonnen, zunehmend in neue IuK-Technologien zu investieren (in dem Sinne, dass sie sich davon eine erhebliche Effizienzsteigerung, einen *sicheren Produktivitätszuwachs* versprochen hätte), sondern sie sah sich dazu mehr oder weniger gezwungen: Sie tat es nur, um die mit dem *allgemein gehobenen Bildungsniveau des Arbeitnehmerangebots* „einhergehende Lohnkostensteigerung aufzufangen oder sogar umzukehren“.⁴⁶ Es ging gleichsam darum, dem allgemein gestiegenen Bildungsniveau ‚nachträglich einen Sinn‘ zu geben, es nachträglich ‚irgendwie‘ in einen *ökonomisch nutzbaren Faktor* zu verwandeln. Oder umgekehrt gesagt: Aufgrund der „rasanten Obsoleszenz von Fach- oder Spezialkenntnissen in der effizienten Bedienung“⁴⁷ der neuen IuK-Technologien wären massive Investitionen in diese *eigentlich ökonomisch unattraktiv gewesen* – erst das *allgemein erhöhte Bildungsniveau des Arbeitnehmerangebots* machte sie sinnvoll. Nur so erhielten diese Technologien nun einen (begrenzten) ökonomischen Wert, erst so wurden sie für die Unternehmen attraktiv. Denn sie eröffneten die Möglichkeit, das

⁴² Ebd., S. 80 sowie identisch S. 90 [Herv. C.Z.] .

⁴³ Ebd., S. 79 [Herv. C.Z.] .

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd. [Herv. C.Z.]. „In den Vereinigten Staaten traf zum Beispiel der Berufseinstieg zahlreicher College-Absolventen aus geburtenreichen Jahrgängen mit kontinuierlichen Pensionierungen schlechter ausgebildeter Arbeitskräfte, die während der dreißiger und vierziger Jahre in das Arbeitsleben eingestiegen waren, zusammen; dies führte zu einem Quantensprung im durchschnittlichen Ausbildungsniveau unter den Beschäftigten.“ (Ebd., S. 85, Fn. 18). Es ist nicht nötig (und würde auch den Rahmen dieser Untersuchung sprengen), hier die gesamte bei Stehr nachlesbare Datenbasis nochmals darzulegen. Ich werde nur gelegentlich – wie hier – einzelne Indizien ausführlicher hervorheben.

⁴⁶ Ebd., S. 79.

⁴⁷ Ebd., S.82.

Interesse ‚der Gebildeten‘ an *Selbstverantwortung*, an „Initiative“⁴⁸, an „Kooperation und Zusammenarbeit“⁴⁹ produktiv sowie ihre Wertschätzung eines „subjektorientierten Ablaufs der Arbeit“⁵⁰ und ihre Vorliebe für „permissive Formen der Herrschaft“⁵¹ am Arbeitsplatz *für die Entwicklung neuer Organisationsformen der Arbeit* nutzbar zu machen (bzw. für die Entwicklung einer – wie Kritiker sagen würden – neoliberal-kontrollgesellschaftlichen, auf der Selbstausbeutung ‚unternehmerischer Selbste‘ beruhenden Ökonomie⁵²).

Folgt man Stehr, so spricht jedenfalls alles gegen die fast in jeder Theorie und Überlegung zur ‚Wissengesellschaft‘ vorausgesetzte Annahme, dass „die steigende Anzahl von Wissensarbeitern in der modernen Wirtschaft als eine *Folgeerscheinung* der Anforderungen“⁵³ anzusehen ist, „die die moderne Arbeitswelt stellt, und zwar insbesondere ihr modernes technologisches Regime.“⁵⁴ *Inzwischen* zwar mögen diese Anforderungen *tatsächlich* das Hauptmotiv für die Nachfrage nach höher qualifiziertem Personal darstellen⁵⁵ – diese Lage *selbst* aber wäre offenbar vielmehr als *Effekt* eines *Überangebots von höher gebildeten Arbeitskräften* zu verstehen, die darum in den letzten zwanzig Jahren (weitgehend unbemerkt, jedenfalls ohne ‚viel Aufhebens‘) allmählich in alle Bereiche der Wirtschaft ‚hinein diffundieren‘ konnten, und die *auf diese Weise* dort dann die heute sichtbaren *grundlegenden Veränderungen der Arbeitswelt* (sowie *immer raschere technologische Innovationsschübe*) allererst *möglich gemacht* und *nahe gelegt* haben.

⁴⁸ Ebd., S.84.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., S. 83.

⁵¹ Ebd.

⁵² Vgl. etwa Ulrich Bröckling, *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M. 2007.

⁵³ Stehr (Anm. 41), S. 84-85 [Herv. C.Z.] .

⁵⁴ Ebd., S. 85. Der üblichen Unterstellung, die neueren Technologieschübe hätten eine *zunehmende Nachfrage* nach höher qualifiziertem Personal *nach sich gezogen*, hält Stehr so u.a. (Ebd., S. 88) das Ergebnis einer breit angelegten US-Studie entgegen: „Plants that adopt a large number of new technologies have more skilled workers both pre- and postadoption.“ Mark Doms, Timothy Dunne, Kenneth Troske, *Workers, wages and technology*, S. 253-290 in: *The Quarterly Journal of Economics* February 1997, hier S. 279.

⁵⁵ „Ob der Wandel in einer Welt geistiger Arbeit durch Wissensarbeiter einen historischen Einzelfall darstellt oder in der Zukunft weiterhin eine Hauptbegleiterscheinung von Arbeit sein wird, ist eine andere Frage. Es ist wahrscheinlich, dass, sobald die grundlegende Veränderung der Arbeitswelt abgeschlossen ist, bedarfsgesteuerte Erscheinungen häufiger auftreten [...] werden.“ Stehr (Anm. 41), S. 86, Fn. 20.

IV. Exkurs: Die gar nicht so sehr umfunktionierte Bildung

Was aus Bildung wurde [...], wäre [...] aus dem Begriff von Bildung abzuleiten.⁵⁶

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass im ursprünglichen deutschen Bildungsdiskurs mögliche *Rückwirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung*, wie die beschriebenen, schon von allem Anfang an reflektiert wurden. Ja, dass zunehmende Bildung die gesellschaftliche Entwicklung nicht unberührt lassen werde, das war, was man sich *vor allem* von ihr *erhoffte* – wenn auch in etwas anderer Weise: Dass die moderne Staatsorganisation etwa stets “eine große Zahl fähiger Diener von gebildetem Geiste und Kenntnissen”⁵⁷ benötigt, sollte so beispielsweise dafür sorgen, dass in der Folge dann auch “die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm [dem „so gebildeten Menschen“] prüfen“ muss⁵⁸. Und sieht man einmal von den idealistischen Bedeutungen ab, die die humanistischen Texte der Bildung nachträglich einschrieben, kann außerdem in den Blick kommen, dass Bildung bereits bei ihrem ersten historischen Auftritt – sehr ähnlich wie im Fall des Übergangs zur Wissensgesellschaft – Medium eines gesellschaftlichen Umbruchs und, ganz profan und instrumentell, einer Ermächtigung der ‚Gebildeten‘ zur Übernahme gesellschaftlicher Positionen war:

Als das Bürgertum im England des siebzehnten und im Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts politisch die Macht ergriff, war es ökonomisch weiter entwickelt als die Feudalität, und doch wohl auch dem Bewusstsein nach. Die Qualitäten, die dann nachträglich den Namen Bildung empfangen, befähigten die aufsteigende Klasse zu ihren Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung. Bildung war nicht nur Zeichen der Emanzipation des Bürgertums, nicht nur das Privileg, das die Bürger vor den geringen Leuten, den Bauern, voraus hatten. Ohne Bildung hätte der Bürger, als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert.⁵⁹

V. Bildung als Ausbildung in der Risiko- und Wissensgesellschaft

1.

„Irgend etwas ist dabei, sich ziemlich grundsätzlich zu ändern“ – ihm als Motto vorangestellt eröffnete dieser Vilèm Flusser entlehene Satz Mitte der 1990er Jahre

⁵⁶ Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt/M. 2006, S. 8.

⁵⁷ August Wilhelm Rehberg, *Sollen die alten Sprachen dem allgemeinen Unterricht der Jugend in den höheren Ständen zum Grunde gelegt oder den eigentlichen Gelehrten allein überlassen werden?* *Berlinische Monatsschrift* 11 [1788], S. 107 (zit. nach Vierhaus (Anm. 29), S. 520).

⁵⁸ Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* [1792], AA Bd. 1, 1903, S. 144 (zit. nach Vierhaus (Anm. 29), S. 520).

⁵⁹ Adorno (Anm. 56), S. 17.

eine Publikation⁶⁰, die versprach „Geisteswissenschaftlern Mut zu machen“ (Klappentext). Vorgestellt wurden darin ‚Berufe für Geisteswissenschaftler‘, vor allem eine Reihe von Berufsbildern relativ neuen Typs wie ‚Media-Berater‘ oder ‚Kulturmanagement‘.⁶¹ Für das Flusser-Zitat entschieden hat sich der Herausgeber offenbar, weil die Formulierung das besonders treffend zusammenfasst, was nach seiner Ansicht Anlass zur Hoffnung geben sollte. Dabei handelt es sich zugleich um eine der bemerkenswertesten (sowie die vielleicht beharrlichste und populärste) unter allen Argumentationsfiguren, die den Diskurs über den praktischen Wert der geisteswissenschaftlichen Disziplinen in den zurückliegenden Jahrzehnten prägten. Ihr zufolge stätet oft – obwohl gar nicht darauf abzielend – gerade ein geisteswissenschaftliches Studium seine Absolventen mit jenen Qualifikationen aus, die in der ‚heutigen Arbeitswelt‘ (respektive: der ‚Wissengesellschaft‘) immer unverzichtbarer, und darum auf dem Arbeitsmarkt immer gefragter werden. Oder umgekehrt – und im Sinne des Flussersatzes – gesagt: Die gesellschaftliche Entwicklung hatte ziemlich überraschend (und weitgehend ohne Zutun von Universitäten, Bildungspolitik und Studenten, ja teilweise sogar gegen deren ausdrückliche Absicht) dafür gesorgt, dass ausgerechnet das Studium einer Geisteswissenschaft eine Angelegenheit mit ausgesprochen ‚praktischem Nutzen‘ geworden war.⁶²

Zwei Beispiele mögen hier zur Veranschaulichung dieser Argumentationsfigur genügen. So zitiert der Herausgeber von *Freie Laufbahn* in seiner Einleitung (aus einem einschlägigen Buch von Herrmann Glaser⁶³) eine bis heute typische Beschreibung für die besonderen Anforderungen der neuen, ‚wissengesellschaftlichen‘ Arbeitswelt: „Neben [...] spezialisierten Fertigkeiten müssen übergeordnete strukturelle Gemeinsamkeiten verfügbar sein, neben dem Know-how ein Know-how-to-know“ – woraus Gallo dann folgert: „Solch eine

⁶⁰ Claudio Gallo (Hg.), *Freie Laufbahn. Berufe für Geisteswissenschaftler*, Mannheim 1996².

⁶¹ Inzwischen ist der Markt vergleichbarer Ratgeber zu den vielfältigen Praxisfeldern, in denen Geisteswissenschaftler heute tätig sind, kaum noch überschaubar. Oft haben geistes- und kulturwissenschaftliche Verlage hierzu auch schon eigene Programmbereiche geschaffen; der Bielefelder transcript-Verlag so etwa einen zu „Kultur- und Museumsmanagement“, der inzwischen über 50 Titel umfasst.

⁶² So findet man in dieser Zeit nun auch selbstbewusst vorgetragene Überzeugungen wie diese: „Wir stehen am Beginn einer gesellschaftlichen Neubewertung der Geisteswissenschaften als einer berufsvorbereitenden Ausbildung.“ Marco Montani Adams, Einleitung, S. 7-11 in: ders. (Hg.), *Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. Starthilfen und Aussichten*, Frankfurt/M. / New York 1992, hier S. 8.

⁶³ Hermann Glaser, *Das Verschwinden der Arbeit*, Düsseldorf 1988 (Gallo gibt leider keine Seitenzahl zu seinem Zitat an).

Anforderung – und das ist der Hauptgrund der Zuversicht – kann zweifellos von der ‚Institution Geisteswissenschaften‘ am ehesten erfüllt werden.“⁶⁴

An der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung nur einen etwas anderen Aspekt betonend, kann man dieselbe Argumentationsfigur aber auch schon 1988, in einem Text von Hans-Ulrich Gumbrecht – damals Sprecher des ersten geisteswissenschaftlichen Graduiertenkollegs in Deutschland (‚Kommunikationsformen als Lebensformen‘, Universität-GH-Siegen) – finden. Es handelt sich um die Einleitung zu einem Band, der die Festvorträge zur Eröffnung des Kollegs im Mai 1987 versammelt⁶⁵ – und bereits ganz im Zeichen der Notwendigkeit steht, nach *neuen gesellschaftspolitischen Rechtfertigungen für die geisteswissenschaftlichen Disziplinen* zu fragen, danach also vor allem, „ob und (wenn ja) wo außerhalb der Universitäten die Kompetenzen des von ihnen ausgebildeten Nachwuchses gefragt sind.“⁶⁶ Gumbrecht argumentiert dazu dann:

Im Hinblick auf diese Aufgabe stehen die Erfolgchancen heute [...] besser als noch vor zehn Jahren. Denn damals galt es als ausgemacht, dass Geisteswissenschaftler keinerlei Kompetenz zur Lösung ‚harter‘ Alltagsprobleme mitbrachten. Mittlerweile aber [...] ist die Verunsicherung hinsichtlich der geforderten Problemlösungs-Kompetenzen eine so allgemeine geworden, dass man auch außerhalb der Universitäten immer häufiger auf eine Einstellung stößt, die sich durch die Frage charakterisieren ließe: *warum nicht Geisteswissenschaftler?*⁶⁷

2.

Die geschilderte, durchaus bis heute noch populäre Argumentationsfigur legt offenbar zwei – angesichts des allgemeinen Reformeifers der Gegenwart – relativ ketzerische Fragen nahe. Zum einen: Warum sollte man unter diesen Umständen *überhaupt über Veränderungen, über Reformen in Bezug auf die geisteswissenschaftliche Ausbildung nachdenken?* Wäre sie demnach nicht vielmehr genau so, wie sie war, zu erhalten – und vor jeder nur denkbaren Änderung zu bewahren? Warum sollte sie dann überhaupt noch gezielt an speziellen Anforderungen des Arbeitsmarktes *ausgerichtet* – und auf einzelne Arbeitsmarktsegmente bezogene Bachelor-Studiengängen *eingrichtet* – werden? Wären demnach nicht gerade die scheinbar anachronistische Praxisferne sowie das vermeintlich ‚Unspezifische‘ der bisherigen geisteswissenschaftlichen Ausbildung diejenigen Momente, die sie wahrhaft zeitgemäß machen? Ist dann nicht

⁶⁴ Claudio Gallo, Zum Anfang keine Klage, S. 7-11 in: ders. (Hg.), Freie Laufbahn (Anm. 60), S.10-11.

⁶⁵ Hans-Ulrich Gumbrecht (Hg.), Kreativität – ein verbrauchter Begriff? München 1988: Wilhelm Fink.

⁶⁶ Hans-Ulrich Gumbrecht, Der Ort von (ein Ort für) Kreativität, S. 7-12 in: Gumbrecht (Anm. 65), hier S. 10.

⁶⁷ Ebd.

ihr ‚Bildungsfaktor‘ gerade dasjenige, was sie heute so wertvoll macht? Und schließlich: Wenn man schon *zusätzlich* stärker berufsbezogene Studiengänge ausdifferenziert, wäre dann nicht trotzdem die *Bewahrung des Bewährten*, also (mindestens) eine „Gleichwertigkeit der Studienformen“⁶⁸, das eigentlich Entscheidende? – Schon

weil die Politik die Neigung haben wird, die selektiven, mit praktischem Berufseintritt gekoppelten Studiengänge für förderungswürdiger zu halten als die offenen und unsicheren Studiengänge. Dieser Tendenz ist entgegenzuwirken. Ausbildung ist nicht wichtiger als Bildung, und Berufsrisikobereitschaft bei der Aneignung von Wissen verdient eher mehr als weniger Förderung. Jedenfalls hängt die Absicht, ein strukturiertes Freiheitsangebot zu machen, von einer Politik der Gleichwertigkeit ab. Man kann die Wahl nicht freigeben, wenn man zugleich nur die eine Option protegert. Das ist nicht zuletzt eine Frage des politischen Stils, eine Frage der Ehrlichkeit und auch eine Bedingung des Wiedergewinns des weithin verlorenen politischen Vertrauens.⁶⁹

3.

Noch einmal weiter gehend hatte – ‚Auf dem Weg in eine andere Moderne‘ – Ulrich Beck schon 1986 gefragt: „Gilt es [...] den Berufsbezug der Ausbildung zu verstärken oder ihn, da er *uneinlösbar* wird, *endgültig aufzugeben*?“⁷⁰ Darin versteckt sich nun in gewisser Weise auch schon die zweite Frage: Lässt sich überhaupt genau angeben, worin die besonderen Fähigkeiten bestehen, die ein ‚traditionelles‘ geisteswissenschaftliches Studium vermittelt? Beziehungsweise: Variieren die Beschreibungen jener Arbeitswelt-Anforderungen nicht erheblich, auf die Geisteswissenschaftler angeblich besonders gut vorbereitet sind? Schon in den beiden zitierten Beispielen reicht das Spektrum der Beschreibung ja von einer (bei Gallo) relativ spezifischen ‚Fähigkeit zu geistigen Transferleistungen‘ und ‚lebenslangem Lernen‘ bis hin zu einer (bei Gumbrecht) letztlich ganz und gar unbestimmt bleibenden, amorphen ‚Problemlösungskompetenz‘ – wie es auch schon in dem Begriff zum Ausdruck kommt, den Gumbrechts Text im Titel führt: ‚Kreativität‘. Ist es vielleicht so, dass das Studium einer ‚traditionellen‘ Geisteswissenschaft aufgrund der abstrakten Offenheit, Vielfalt und Allgemeinheit der Probleme, mit denen es konfrontiert, tatsächlich ausgesprochen gut auf die sich beständig verändernde,

⁶⁸ Niklas Luhmann, Perspektiven für Hochschulpolitik, in: ders., Universität als Milieu, hrsg. von André Kieserling, Bielefeld 1992, S. 80-89, hier S. 84 (Abgedruckt findet sich dieser Text auch schon in: Niklas Luhmann, Soziologische Aufklärung, Bd. 4, Opladen 1987, S. 216-223 sowie ursprünglich in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 4 (1983), S. 5-16).

⁶⁹ Ebd., S. 84-85.

⁷⁰ Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main 1986, S. 237. Vgl. dazu auch das gesamte Kapitel „Entstandardisierung der Erwerbsarbeit: Zur Zukunft von Ausbildung und Beschäftigung“ (Ebd. 220-247).

amorphe Arbeitswelt der Gegenwart vorbereitet – die Affinitäten und Korrelation zwischen beidem aber *gar nicht viel konkreter als in Form solch unverbindlicher, generalisierter, abstrakt-theoretisch bleibender Formeln sich angeben lassen?* Und darum eigentlich jeder Vorschlag als unseriös gelten muss, der zu wissen vorgibt, welche konkreten Schritte zu einer ‚Optimierung‘ des Verhältnisses zwischen Geisteswissenschaften und wissenschaftsgesellschaftlicher Praxis (bzw. flexibler Arbeitswelt, globaler wissensbasierter Ökonomie usw.) führen werden? Lässt eine gelungene Integration in den Arbeitsmarkt sich inzwischen vielleicht *ohnehin gar nicht mehr auf spezifische Einzelheiten der Ausbildung zurückrechnen?*

4.

Es kann ab und an zu einer Verpflichtung werden, gerade die Absenz praktikabler Lösungen oder Verbesserungsstrategien zu betonen.⁷¹

In letzter Konsequenz legt die skizzierte Argumentationsfigur also gleich zwei recht radikale bildungspolitische Schlussfolgerungen nahe: unveränderte Beibehaltung der zentralen Kennzeichen bisheriger geisteswissenschaftlicher Ausbildung (bei, zusätzlich, besserer finanzieller Ausstattung); Einstellen aller Versuche, spezifische Berufsbezüge herzustellen (betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse etwa wären dann eben in einem anderen, einem *zweiten Studium* zu erwerben).

Wie plausibel diese Schlussfolgerungen auf der anderen Seite aber zugleich auch sind, wird deutlich, wenn die skizzierte Argumentation dann auch noch mit einer ganz bestimmten Zeitdiagnose verbunden wird – wie sie in den 1980er Jahren zunächst mit Ulrich Becks Formel von der ‚Risikogesellschaft‘ prominent wurde. Wie *umfangreich* alle *bildungspolitischen Anstrengungen* demnach nämlich auch immer ausfallen mögen, und was auch immer *im einzelnen* an der Ausbildung *verbessert* werden mag, die *Risiken*, die die heutigen rasanten gesellschaftlichen Veränderungen *für den Einzelnen* (und seine Lebensplanung) bergen, lassen sich mit diesen Mitteln ohnehin nicht mehr nachhaltig verringern. Alle künftigen bildungspolitischen Überlegungen haben demnach vielmehr von der Einsicht auszugehen, dass „das Bildungssystem seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierbare Zuteilung von

⁷¹ Hans Ulrich Gumbrecht, Riskantes Denken. Intellektuelle als Katalysatoren von Komplexität, S. 140-147 in: Uwe Justus Wenzel (Hg.), Der kritische Blick. Über intellektuelle Tätigkeiten und Tugenden, Frankfurt/M. 2001, hier S. 146.

Chancen – verloren [hat]!⁷² Für diese Diagnose spricht vor allem, dass die ihr zugrunde liegende Beobachtung inzwischen nur noch sicherer zutrifft, und die beschriebene Zäsur nur noch einmal offensichtlicher geworden ist:

In Zeiten der Vollbeschäftigung wurde mit der Vergabe von knappen Bildungszertifikaten sozusagen die Einstellungsentscheidung des (bzw. irgendeines) Personalbüros (fast) vorweggenommen. In Zeiten eines inflationären Überangebots an Qualifikationen wird dagegen die Entscheidung zwischen gleichwertigen Abschlüssen an das Beschäftigungssystem delegiert. Die Betriebe können nun durch eigene Aufnahmetest oder ähnliche Verfahren entscheiden, wem sie eine (Lehr-)Stelle geben. [...] Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den *Vorzimmern*, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden (nach welchen Kriterien und Spielregeln auch immer).⁷³

Das wichtigste steht hier zwischen den Klammern – denn ‚was auch immer‘ Bewerbungsverfahren seither (und ‚mit welchen Mitteln auch immer‘) abzufragen versuchen: In jedem Fall wird es inzwischen ständig fortentwickelt, und wandelt sich in derselben Geschwindigkeit, in der sich auch die Stellenprofile und Anforderungen in allen Arbeitsmarktsegmenten nun fortlaufend verändern. Und: Darauf *kann* Ausbildung sich offensichtlich gar nicht einstellen. Jedenfalls nicht durch einen unmittelbar darauf bezogenen ‚Praxisbezug‘. Würde sie es doch versuchen, so müsste sie unablässig – und *ebenso rasch wie die neuere Arbeitswelt selbst* (also buchstäblich mitten im laufenden Unterricht) – ihre Lehrinhalte und Lernziele gegen neue austauschen; und würde doch immer noch an den in Bewerbungsverfahren je aktuell abgefragten Kompetenzen vorbei ausbilden.⁷⁴

Ein anderer denkbarer Ausweg, der sich anzubieten scheint, ist die heute überall unter dem Titel ‚Modularisierung‘ anlaufende Vervielfältigung von Möglichkeiten, ‚skills‘ je nach aktuell erwartetem ‚Praxisbedarf‘ neu zu kombinieren – auf Grundlage einer stetigen *Differenzierung* und *Kondensierung* der Ausbildungsformen und -angebote. So sollen dann letztlich verschiedenste Seminare, in denen man rasch ‚Überblicke‘ über viele Gebiete erhalten kann, frei kombinierbar werden mit Bewerbungstrainings und Kursen zum Erwerb anderer ‚soft skills‘. Es muss diese Lösung nur offensichtlich gerade auf Kosten desjenigen besonderen Potentials geisteswissenschaftlicher

⁷² Beck (Anm. 70), S. 244.

⁷³ Ebd., S. 244-245 [Herv. Orig.].

⁷⁴ Luhmann stellt generell fest: „Die Wirtschaft, von der die Absolventen der Schulen und Hochschulen eine angemessene Arbeit und entsprechendes Einkommen erwarten, ist für das Erziehungssystem unkalkulierbar.“ (Luhmann, Erziehungssystem (Anm. 1), S. 125). Es geht, anders gesagt, um den Preis für die moderne Autonomie bei der Erfüllung von Funktionen: Da jedem Funktionssystem überlassen bleibt, selbst nach den besten Wegen zur Lösung der ihm aufgegebenen Probleme zu suchen, lassen die verschiedenen Lösungen und Systementwicklungen sowie die Beziehungen zwischen diesen sich nur noch ausgesprochen grob aufeinander abstimmen (und d.h. natürlich vor allem: politisch gestalten).

Studiengänge gehen, das sich – wie gezeigt – als ihr zentraler Vorzug in der jüngsten Vergangenheit erwiesen hat: dass sie *auf Unvorhergesehenes* vorzubereiten vermochten.

5.

Eine Bilanz der bisherigen Untersuchungen könnte insofern nun offenbar so lauten: *Dass* seit Mitte der achtziger Jahre Geisteswissenschaftler in *immer mehr beruflichen Feldern* anzutreffen sind, spricht offenbar dafür, dass diese Entwicklung *relativ unabhängig ist* von einer *besonders darauf abzielenden geisteswissenschaftlichen Ausbildung* (da es sie in diesem Zeitraum nicht gab). Während *Arbeitslosigkeit* unter Geisteswissenschaftlern sowie ihre vielfache *Beschäftigung weit unterhalb ihrer Qualifikation* einfach darauf zurückgehen dürften, dass der Arbeitsmarkt schlicht keine Kapazitäten zur adäquaten Aufnahme aller bietet – und beides auch durch gezielte Reformen geisteswissenschaftlicher Ausbildung also sich *nicht beheben lassen* bzw. beides sich *jedenfalls nicht dadurch* beheben lassen wird. Dagegen bietet die bisherige Form der Bildung immerhin die Chance, dass in einem Wirtschaftssystem, das die so Ausgebildeten zunehmend an Orten einsetzt, für die sie nicht speziell ausgebildet sind, sich dies dann auch noch weiterhin in der Weise auswirken wird, die sich bei Nico Stehr beschrieben findet. Nachdem Geisteswissenschaftler von sich aus begonnen haben, sich verschiedenste neue berufliche Perspektiven zu erschließen, versuchen Bildungspolitik und Universitäten, anders gesagt, heute dieser empirischen Entwicklung nur nachträglich gerecht zu werden. Die Bildungspolitik lässt sich ihre Ziele also von der faktischen Entwicklung vorgeben – und es ist alles andere als sicher, dass den Ausgebildeten dadurch besser gedient ist; als ihnen durch eine konsequente Erkundung der Frage gedient wäre, woraus genau in der Vergangenheit eigentlich die gesellschaftliche Funktionalität sowie die ‚praktischen Nebeneffekte‘ geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge sich ergeben haben. Dem soll nun zum Abschluss noch einmal etwas genauer nachgegangen werden.

VI. TERRA INCOGNITA oder Die wiederentdeckte Bildung

1. ‚Exemplarisches Lernen‘

Nicht nur die bereits erwähnte Einsicht in die unhintergehbare Abhängigkeit aller persönlichen Entwicklung von Sozialisation und Erziehung („*Alles, was uns begegnet,*

lässt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei“⁷⁵) sorgt bis heute bei Lesern von Texten des Bildungsdiskurses immer wieder für den Eindruck, mit dessen Epoche „noch immer wie gleichzeitig“⁷⁶ zu sein. Auch viele der Konsequenzen, die im Laufe des Bildungsdiskurses aus dieser Grundeinsicht gezogen wurden, klingen bis heute nur zu vertraut. Wenn es tatsächlich auf das ankommt, was uns begegnet, womit wir uns im Laufe unserer Sozialisation und Ausbildung auseinanderzusetzen haben – sollte Erziehung dann nicht alle gleich, so hatte der Bildungsdiskurs etwa gefragt, mit dem denkbar besten, exemplarischsten, anspruchvollsten konfrontieren, was Kultur, Geschichte, Literatur und Kunst aufzubieten haben? Die bekannte Fixierung der humanistischen Bildung auf die vermeintlich universelle und *ausschließliche* Vorbildhaftigkeit der griechischen Antike (in allen menschlichen und gesellschaftlichen Belangen: des politischen Denkens, der Ästhetik, der Ökonomie, der Moral, der Liebe)⁷⁷ mag in diesem Zusammenhang heute mitunter nur noch skurril und kurios anmuten. Die bis heute in verlässlicher Regelmäßigkeit immer wieder aufflammenden Debatten über Sinn und Unsinn eines ‚Kanons‘ (vor allem eines ‚Literaturkanons‘ – sei es ‚der deutschen‘, sei es ‚der Weltliteratur‘) für Schule, Studium und Erwachsenenbildung folgen aber offensichtlich noch immer derselben Logik.⁷⁸ Zudem kommt es sehr darauf an, wie man die dem Gedanken von der ‚Vorbildlichkeit der Antike‘ zugrunde liegenden Überlegungen der humanistischen Bildungstheorie rekonstruiert. Bei einem der glühendsten unter ihren gegenwärtigen Verfechtern findet man sie beispielsweise so dargestellt:

Es geht der humanistischen Bildung um die Kenntnisse jener komplexen Formen und Gestalten, in denen sich Menschsein realisieren kann; da es aber unmöglich ist, diese Vielfalt empirisch und historisch umfassend auch nur halbwegs vollständig zu studieren, schlägt Humboldt eine Methode vor, die durchaus modern erscheint: das exemplarische Lernen. Exemplarisch lernen kann man aber nur dort, wo tatsächlich etwas modellhaft und in besonderem Maße typisch ausgebildet erscheint. Die Grundthese des Neuhumanismus ist also, dass sich die Bedeutsamkeit des Menschen gerade [...] an jener Kultur am besten studieren lässt, die selbst erstmals den Menschen als Individuum in das Zentrum ihrer ästhetischen, politischen und moralischen Bemühungen gesetzt hatte. [...]

⁷⁵ Goethe (Anm. 29), S. 517.

⁷⁶ Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl., Tübingen 1965, S. 7.

⁷⁷ Sehr einflussreich hier Johann Joachim Winckelmann. Vgl. etwa ders., Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst, 2. Aufl. [1756], Baden-Baden 1962, 330.

⁷⁸ Vgl. darüber hinaus allgemein zur ungebrochenen Bedeutung des Exemplarischen, Vorbildlichen, Modellhaften im ‚Funktionengefüge‘ der gegenwärtigen Gesellschaft (in den modernen Wissenschaften, für heutige Sozialisationsprozesse, in der Bildung) gerade aktuell Nicolas Pethes, Jens Ruchatz, Stefan Willer (Hg.), Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin: Kadmos 2007.

Unter dieser Perspektive umschreibt Bildung schlechthin das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt.⁷⁹

An dieser Beschreibung lässt sich recht gut ablesen, wie die Idee ‚exemplarischen Lernens‘ – *generalisiert*, und unter *veränderten gesellschaftsstrukturellen und semantischen* Voraussetzungen *neu spezifiziert* – (bislang) vor allem in den Studiengängen, *in der Lehre* der sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen also fortlebte. Nachdem die allgemeine Vorbildhaftigkeit (und zwingende Normativität) einer *bestimmten* ‚Formatierung von Subjekten‘ sowie des Weges dorthin unplausibel geworden war⁸⁰, trat an ihre Stelle sozusagen die Vorbildhaftigkeit von ‚kognitiver Beweglichkeit‘: das *exemplarische Lernen anhand des Prozesses der modernen Wissenschaft*; das *Erlernen der selbstständigen Suche nach neuen Problemlösungen* also anhand des modernen wissenschaftlichen Prozesses der ständigen *Überprüfung* und diskursiv kontrollierten *Ersetzung* bisher gültigen Wissens, bisher gültiger Wahrheiten, bislang hilfreicher Hypothesen durch anderes Wissen, neue Wahrheiten, bessere Hypothesen. An die Stelle einer immer gleichen Auseinandersetzung mit den immer gleichen ‚kanonischen Texten‘ trat also „die scheinbar nur wissenschaftliche orientierte Arbeit an der Erweiterung des Wissens, die als Nebeneffekt auch optimale Veränderungen an Personen“⁸¹ zeitigen sollte. Man war vor allem in den Geisteswissenschaften dazu übergegangen, wo immer möglich (auch im so genannten ‚Grundstudium‘ schon), „den Kommunikationsprozess in einer Lehrveranstaltung so zu interpretieren, dass es hier ebenfalls um Erweiterung des Wissens gehe.“⁸² Womit in jenen Wissenschaften, denen der Nachweis eines *unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzens* ihrer Ergebnisse naturgemäß am schwersten fällt, zugleich (und nicht zuletzt) auch eine elegante Lösung für *dieses* Problem gefunden war: Derart verstandene Geisteswissenschaft

mediatisiert gewissermaßen den Leistungsbeitrag der Wissenschaft, indem sie ihn nicht unmittelbar auf die Probleme anderer Teilsysteme bezieht, sondern auf die Bildung und Ausbildung von Personen, die sich im Durchgang durch Wissenschaft kognitive Rationalität und konkrete Fähigkeiten aneignen, die ihre Handlungsfähigkeit in anderen Kontexten erhöhen sollen.⁸³

⁷⁹ Liessmann (Anm. 6), S. 58-59.

⁸⁰ So wurde nicht zuletzt, beginnend vor allem mit Nietzsche, immer unübersehbarer, dass alles vom Humanismus selegierte ‚Exemplarische‘ eher für *Erstarrung* denn für *Offenheit der Entwicklung* sorgt; vgl. etwa Nietzsches ‚Unzeitgemäße Betrachtungen‘, insbes. Friedrich Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, KSA, S. 243-334 sowie Friedrich Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, KSA, S. 641-752.

⁸¹ Stichweh, *Ausdifferenzierung* (Anm. 9), S. 62.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd., S. 66.

Und so legt sie dann schließlich auch den bis heute aktuellen theoretischen Kern des Bildungsbegriffs frei. In der *exemplarischen Auseinandersetzung* mit dem prekären Verhältnis der heutigen Geistes- und Sozialwissenschaften zu ihren schwer fassbaren, immer neu zu definierenden Problemen und Gegenständen findet Humboldts Verständnis des Bildungsprozesses – die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“⁸⁴ – seine denkbar praktischste Realisierung. Dass die Idee ‚exemplarischen Lernens‘ als Lernen *am Vorbild geisteswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion* respezifiziert werden konnte, zeigt nicht zuletzt, dass

die Bildungstheorie unter dem Gesichtspunkt beschrieben werden [kann], dass sie der Sache nach allen Implikationen einer *Theorie der Autopoiesis* Rechnung trägt, da sie ein System beschreibt, das jeden äußeren Einfluss in die Produktion neuer eigener Elemente übersetzt.⁸⁵

2. Eine exemplarische Wiederentdeckung

Nun kann allerdings schon lange weder mehr eine genauere Kenntnis der Debatten, der Problemstellungen, der Positionen oder gar des ‚Gesamtverlaufs‘ des ursprünglichen Bildungsdiskurses im 18. und 19. Jahrhunderts als Teil der ‚Allgemeinbildung‘ vorausgesetzt werden, noch ein klares Bewusstsein für seine manifesten (institutionellen) oder latenten (semantischen, ideologischen) Nachwirkungen bis in die Gegenwart hinein. Und so ist es zu der ironischen Situation gekommen, dass ausgerechnet dieser *Bildungsmangel* und *-verlust* inzwischen regelmäßige *Neuerfindungen* und *Neuentdeckungen von Bildung* möglich (und nötig) gemacht hat; dass die alten Ideen und Positionen des Bildungsdiskurses heute also immer wieder einmal wie noch ganz unbekannte präsentiert und diskutiert sowie vorteilhafte Effekte ausgerechnet dort als überraschend registriert (ja als *Entdeckung ganz neuartiger Potentiale* von Erziehung gefeiert) werden können, wo es sich doch eigentlich nur um genau jene Effekte handelt, die die Institutionalisierung der Ideen des Bildungsdiskurses von jeher angestrebt und intendiert hatte – und zu diesen Neuentdeckungen kommt es auch nicht etwa nur auf dem Jahr für Jahr wachsenden Markt der Lebens- und Berufsratgeber, sondern durchaus auch in den

⁸⁴ Wilhelm von Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen* [1793], S. 234-240 in: *Werke*, Bd. I, Darmstadt 1980, hier S. 236.

⁸⁵ Stichweh, *Bildung* (Anm. 2), S. 219, Fußnote 42 [Herv. i. Orig.].

Erziehungswissenschaften, im Rahmen universitärer Didaktik sowie im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs über schulische⁸⁶ und universitäre Ausbildung.⁸⁷

Hier soll zum Schluss nun ein besonders exemplarischer Fall von ‚wiederentdeckter Bildung‘ behandelt werden. ‚Besonders exemplarisch‘ verdient er nicht nur genannt zu werden, weil er geradezu als Sinnbild für die gesellschaftspolitischen Verlegenheiten im Zusammenhang mit geisteswissenschaftlicher Bildung in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten gelesen werden kann. Vor allem deren wichtigste Folge jedenfalls wird hier besonders exemplarisch deutlich: dass das offiziöse ‚ideologische Vakuum‘ eine beinahe grenzenlose Vielfalt von informellen Versuchen zur ‚Sinnggebung‘ anzog, und von diesen überreich ausgefüllt wurde; dass diese Lage also, vielleicht vor allem anderen, einen Spielraum für experimentelle Suchbewegungen nach neuen ‚Sinnbestimmungen‘ für die Geisteswissenschaften eröffnet hat. Aber dieser Fall weist zudem auch einmal besonders exemplarisch auf jene Züge von Bildung hin, die ihre Verteidiger so gerne verdrängen und unterschlagen: dass Bildung stets auch das Potential dazu birgt, einen Führungsanspruch zu suggerieren, ein ‚elitäres Bewusstsein‘ zu produzieren – und diesem am Ende nicht selten auch zur Durchsetzung zu verhelfen vermag; so wie sie dem Bürgertum im Übergang zur modernen Gesellschaft ganz wesentlich zu dessen Aufstieg verhalf. Und schließlich, und vor allem, geht es in diesem Fall auch um eine exemplarische Wiederentdeckung ‚exemplarischen Lernens am Vorbild geisteswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion‘.

2. Ein Bildungserlebnis – und seine praktische Seite

Für eine richtige Einordnung des Textes, der im folgenden in ausführlichen Auszügen dokumentiert werden soll, sowie insbesondere für eine angemessene Einschätzung seines *Stellenwerts* (im Kontext der Diskussionen der letzten zwanzig Jahre über die beruflichen Perspektiven von Geisteswissenschaftlern) ist es unverzichtbar, auch etwas genauer auf den Rahmen einzugehen, in dem er erschienen ist. Man findet ihn in einem

⁸⁶ Vgl. etwa: „Es gibt, auch bei PISA, so etwas wie die List der Vernunft und die Paradoxie der Weltgeschichte. Was konservative Pädagogen seit Jahren nur hinter vorgehaltener Hand zu äußern wagten, ist nach ein, zwei Test plötzlich wieder der Weisheit letzter Schluss. Dass die Fähigkeit, schwierige Texte zu lesen und die Möglichkeit, sich in einer Sprache differenziert zu artikulieren, einen Wert darstellen könnte – darauf sind manche Menschen ganz ohne PISA auch schon gekommen. Wer immer in den letzten Jahren allerdings konstatierte, dass es mit der Lesefähigkeit des Nachwuchses nicht zum Besten bestellt sei, [...] wurde als [...] rückständig und reaktionär gebrandmarkt.“ Liessman (Anm. 6), S. 77-78.

⁸⁷ Entsprechend kann Niklas Luhmann in Bezug auf das moderne Erziehungssystem konstatieren: „Zu den wichtigsten Ressourcen ständig neuer Versuche, die Organisationen des Systems zu reformieren [...], scheint [...] zu gehören, dass man vergisst, wie oft Ähnliches schon versucht worden ist“. Luhmann, Das Erziehungssystem (Anm. 1), S. 179-180, Fußnote 27.

Berufsratgeber für Geisteswissenschaftler, dessen Herausgeber und Initiator der Autor zugleich ist⁸⁸, der im Campus-Verlag zwei Auflagen erfuhr, und für den der Herausgeber unter anderem auch Henning Ritter (damals verantwortlich für die ‚Geisteswissenschaften‘-Beilage der *FAZ*) für ein Interview gewinnen konnte.⁸⁹ Und nicht unwichtig ist schließlich auch, wie der Autor und Herausgeber – Marco Montani Adams – sich seinen Lesern vorstellt (in den Autorenhinweisen am Ende des Bandes):

geboren 1963; jüngster Sproß einer mehrsprachigen Diplomatenfamilie. Historisch ausgebildeter Unternehmensethnologe mit deutsch-spanischer Bank- und Börsenerfahrung. Er hat sich der ‚Entdeckung‘ der Geisteswissenschaftler für das Management verschrieben und agiert derzeit als deren Talentsucher. Mitbegründer des Gesprächskreises ‚Geisteswissenschaft – Wirtschaft‘, Köln/Kiel.⁹⁰

Vor allem aber hat Adams nun einen eigenen Beitrag für den Band verfasst⁹¹, in dem er nicht nur die Vorzüge geisteswissenschaftlicher Bildung preist, sondern sich dazu auch noch just jenes, mit dem Bildungsideal beinahe identischen Genres bedient, jenes Genres jedenfalls, das sich von allem Anfang an als das maßgebliche Medium zu ihrer Verbreitung erwiesen hat: dem *Bildungsroman*; einer biographischen Erzählung also, die den Wert von stets voranschreitender Bildung *beispielhaft bezeugt*, und dies zudem am besten gleich *am eigenen Fall und Beispiel*. Und in gewissem Sinne handelt es sich zudem auch noch um einen *Reisebericht* (dem Titel nach geht es jedenfalls auch um die Schilderung einer Entdeckung einer noch unbekanntem Welt) – auch hierin also folgt Adams einem klassischen Genre des Bildungsdiskurses. Diese Wiederentdeckung der Bildung ist, anders gesagt, nicht zuletzt auch eine ihrer sinnstiftenden Narrative, ihrer Darstellungsmittel *und ihrer aufklärerischen Absichten* (wenn auch wohl ohne klares Bewusstsein auch dieses Umstandes⁹²): Adams Geschichte folgt nicht nur jenem Narrativ einer sich steigernden Begeisterung am Erlebnis der Bildung, das alle Bildungsromane kennzeichnet. Sie bietet auch dieselben, für diese typischen, ‚dazwischen geschalteten‘ Reflexionen, die nicht nur die Fortschritte der

⁸⁸ Montani Adams, Geisteswissenschaftler (Anm. 62).

⁸⁹ Geisteswissenschaften in Deutschland. Ein Interview mit Henning Ritter, S. 79-83 in: Montani Adams, Geisteswissenschaftler (Anm. 62).

⁹⁰ Montani Adams, Geisteswissenschaftler (Anm.62), S. 170.

⁹¹ Marco Montani Adams, Terra Incognita. Vom Managementpotential der Geisteswissenschaftler, S. 23-46 in: ders., Geisteswissenschaftler (Anm. 62).

⁹² Nimmt man einen zweiten Text hinzu, den der Autor für seinen Band verfasst hat, liegt es nahe, eine bestimmte Mischung anzunehmen: eine gewisse Vertrautheit *mit* und Vorliebe *für* den Stil der Epoche des klassischen Bildungsdiskurses einerseits; andererseits aber einfach eine Übernahme (ohne klares Bewusstsein ihrer Herkunft) von Mustern des Bildungsdiskurses, die in die Alltagssemantik eingeflossen sind, und der Absicht entgegenkommen, bestimmte Lebensläufe und Karrieren zu stilisieren, vgl. Marco Montani Adams, ‚Vom Dichter und Denker zum Manager und Banker‘. Die bemerkenswerte Geschichte des Geisteswissenschaftlers Karl. Aufgezeichnet von seinem Freund Marco Montani Adams, S. 49-59 in: ders., Geisteswissenschaftler (Anm. 62).

‚Heldenentwicklung‘ immerfort beglaubigen und den Leser immer neu für diese einnehmen sollen – sondern nicht zuletzt auch dazu dienen, die gewonnen Einsichten *zu teilen*, andere also *am eigenen Fortschritt teilhaben zu lassen*.⁹³ Mit all dem, und weit darüber hinaus, ist der folgende Bericht vor allem anderen aber ein exemplarisches Zeugnis dafür, wie eng die vom klassischen Bildungsideal erhofften Wirkungen (auf die Persönlichkeitsbildung etwa) und ganz profane, rein „zweckhafte Momente“⁹⁴ von Bildung in der jüngeren Geschichte der Geisteswissenschaften beieinander lagen.

Ich habe Anfang der achtziger Jahre mit dem Studium der Betriebswirtschaft begonnen. Nach anderthalb Jahren Berufserfahrung in deutschen und spanischen Banken sowie an der Madrider Börse wollte ich diesen eingeschlagenen Weg durch eine entsprechende akademische Ausbildung vervollständigen. Doch [...] meine Vorstellungen von einer ‚wirtschaftsorientierten‘ Ausbildung gerieten schnell in eklatanten Widerspruch zu den offensichtlichen Zielvorgaben des betriebswirtschaftlichen Studiums. Das Lehrprogramm präsentierte mir eine erschreckend reduzierte und weitgehend unreflektierte Sicht der Welt. [...] Mit der Zeit entwickelte ich zunehmend Widerstand gegen eine so realitätsfremde Vorbereitung auf das Berufsleben. Es wollte mir nicht einleuchten, dass dieser Torso an ‚Wissen‘ und ‚Erfahrung‘ Betriebswirte zu den entscheidenden Leistungsträgern und verantwortlichen Führungskräften in unserer Wirtschaft wirklich umfassend qualifizieren sollte.⁹⁵

Und so geriet unser Held schließlich unter die Geisteswissenschaftler (unter die Ethnologen und Historiker genauer gesagt) – und entdeckte die Vorzüge der ‚Bildung durch Wissenschaft‘:

Mit dem neuen Studium hat sich nicht nur ein weites Wissensspektrum eröffnet, sondern auch ein ganz neues Verhältnis zu Leistung und Arbeit. [...] Wenn man das Studium auch als elementaren Teil der Persönlichkeitsbildung betrachtet und Ausbildung als individuellen Erkenntnisfortschritt, erhält z.B. das Erlernen von Sprachen, das Kennenlernen unterschiedlichster Literaturformen einen völlig neuen positiven Stellenwert. Lernen aus eigenem Antrieb und in eigenem Interesse setzt oft ungeahnte Kräfte frei [...]. Der Aufbau der Studienfächer Geschichte und Ethnologie vermittelte mir lediglich methodische und thematische Leitlinien. [...] Ich hatte die attraktive Möglichkeit, aus beinahe allen Wissenschaftsbereichen, von den Natur- bis zu den Wirtschaftswissenschaften, diejenigen Theorien, Methoden und Erkenntnisse auszuwählen, die mir geeignet erschienen, einen historischen oder kulturellen Vorgang näher zu bestimmen bzw. zu erklären. [...] Das in den Geisteswissenschaften geforderte selbständige Verknüpfen unterschiedlicher Realitätsebenen zwang mich nicht nur zum permanenten Wechsel des eigenen Standortes, sondern ließ, wie selbstverständlich, einen höchst inspirierenden ‚Blick aus der Ferne‘ entstehen. Diese [...] Perspektive [...] steigerte meine Neugier, ein Problem umfassend, d.h. ‚ganzheitlich‘ zu lösen. [...] Jedes Thema, mag es zeitlich oder räumlich noch so abseits unserer alltäglichen Wahrnehmung liegen, kann allgemein verständliche und relevante Fragen aufwerfen,

⁹³ Vgl. zu diesen und weiteren typischen Strukturen etwa Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*, München 1972; Rolf Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart 1984; ders. (Hg.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Darmstadt 1988.

⁹⁴ Adorno (Anm. 56), S. 16.

⁹⁵ Montani Adams (Anm. 62), S. 23.

somit auch immer eine persönliche Bereicherung bedeuten. [...] Ich [...] konnte [...] weitgehend ungestört mein eigenes Leistungs- und Ausbildungsprogramm zusammenstellen. Das geisteswissenschaftliche Studium hält hierfür denn auch einen schier unerschöpflichen Reichtum für Kreativität und Eigeninitiative bereit.⁹⁶

Und wie der Ich-Erzähler der klassischen Bildungsromane teilt auch Montani Adams dem Leser am Ende dann die wesentliche, verallgemeinerungsfähige, und für den Leser vorbildhafte Erkenntnis mit, die der Held auf seinem exemplarischen Bildungsweg gewonnen hat – und die seine Bildungsgeschichte zudem als eine *gelungene* beglaubigt:

Ich habe erfahren, dass eine holistisch angelegte akademische Ausbildung, die sich nach allen Lebensbereichen hin öffnet und die eine lebenslange Lernbereitschaft zum Prinzip der Persönlichkeitsbildung erhebt, den vielfältigen Erfordernissen einer verantwortungsbewussten Tätigkeit in der Wirtschaft sehr entgegenkommt.⁹⁷

Man mag bezweifeln, dass jeder Geisteswissenschaftler Manager werden kann und werden *will*. Im Beispiel Montani Adams spiegelt sich aber zugleich auch ein Modell, das in der jüngsten Vergangenheit weit darüber hinaus typisch geworden ist für das Studium der Geisteswissenschaften – also vor allem auch von sehr vielen praktiziert wurde, die ganz andere Berufsziele verfolgten. Die Absolvierung zahlreicher Praktika, das parallel-laufende, unablässige Sich-Ausprobieren in verschiedenen praktischen Tätigkeiten, das selbstständige Sich-Vertrautmachen mit immer neuen Berufsprofilen und sich ständig wandelnden Anforderungen heutiger beruflicher Praxis neben, jenseits und *ganz unabhängig* vom *universitären Angebot* – man hätte darin offenbar nicht nur unfreiwillige, von der prinzipiellen Berufserferne der Geisteswissenschaften erzwungene Versuche zur Kompensation dieser Praxisferne zu sehen. Gerade in dieser Konstellation gewinnt die geisteswissenschaftliche Bildung offenbar vielmehr ihren praktischen Wert. Und angesichts seines Verbreitungsgrades hat man in diesem Ausbildungsmodell am Ende dann auch das wahrscheinlich wichtigste Resultat des nun abgebrochenen gesellschaftlichen Experiments mit geisteswissenschaftlicher Bildung als Ausbildung zu suchen: Hier zeichnete sich offenbar die Möglichkeit ab, das universitäre Studium einer Geisteswissenschaft als eine von zwei Säulen eines neuen ‚dualen Systems‘ höherer Bildung zu etablieren. Die Erprobung dieses Systemmodells allerdings fand unter denkbar schlechten Voraussetzungen statt. Man hat gleichsam versäumt, das laufende gesellschaftliche Experiment als solches ernst zu nehmen – und die sich zwischenzeitlich abzeichnenden Problemlösungen und Entwicklungstendenzen durch eine Verbesserung ihrer Rahmenbedingungen zu

⁹⁶ Ebd., S. 24-26.

⁹⁷ Ebd., S. 27.

unterstützen. So ging die mangelnde Effizienz wie auch die anderen Defizite dieses ‚Systemmodells‘ – die von ihm maßgeblich mitverursachten verlängerten Studienzeiten und hohen Abbrecherquoten etwa – ja beispielsweise sehr wesentlich auf die notorische Unterbezahlung von Praktikanten zurück (die zusätzliche ‚Nebenjobs‘ zu einer Notwendigkeit machte), und auch im Hinblick auf die Einstellung der Universität (der Verwaltung, der Studienordnungen) auf solche Bildungsbiographien hätte man sicher einiges verbessern können. Mit der laufenden Verwandlung des Studiums *selbst* in ein duales System – zunächst prüfungsintensive, berufsbezogene Bachelor-Studiengänge für alle; und erst im Anschluss dann auch ‚Bildung durch Wissenschaft‘ in Master-Studiengängen, die vor allem auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zielen – hat man sich nun aber stattdessen für ein ganz neues Experiment entschieden.