

Wie weiter mit dem tertiären Bildungsbereich?

Autor(en): **Wegenast, Klaus**

Objektyp: **Preface**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten =
Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **28 (2002)**

Heft 2-3

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Vorbemerkungen zum Thema angesichts von Orientierungsschwächen aktueller Hochschulpolitik innerhalb und ausserhalb der Akademie

Wie weiter mit dem tertiären Bildungsbereich?

Klaus Wegenast

Wer die bildungspolitische Diskussion in unserem Land mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt, der hört nicht nur manches über Sparübungen der öffentlichen Hand im Bund und in den Kantonen, von hohen Studentenzahlen, überforderten Dozenten und überflüssigen Ausbildungsgängen, von einer notwendigen Umstellung der Besoldung der Hochschullehrer nach noch zu definierenden Leistungskriterien, sondern vor allem auch von zu langer Dauer der Studienzeiten, zu späten Abschlüssen von Habilitationen und von unerträglichen Abhängigkeitsverhältnissen in Instituten und Seminaren.

Das alles ist der Diskussion und sorgfältiger Analysen wert, ich möchte mich aber in diesem in erster Linie den Technischen Hochschulen gewidmeten Heft nur einem der genannten Problemfelder zuwenden, der Forderung nach Verkürzung der Studienzeiten und der mit dieser Forderung eng verbundenen Frage nach dem, was wir gewöhnlich als Bildung bezeichnen, dem eigentlichen Zweck der Akademie.

SchülerInnen, StudentInnen und DozentInnen sollen jünger werden, das Tempo der Vorbereitung auf "den Ernst des Lebens" schneller. Reglementierte Studiengänge mit definierten Inhalten, die innerhalb eines vorgeschriebenen Zeitraums zu akademischen Abschlüssen führen, gelten jetzt als probates Mittel, Geld und Zeit zu sparen. Dass die Akademie hier unversehens Züge einer Mittelschule annimmt, stört den Politiker und den Wirtschaftler, die solche Vorschläge machen, nicht.

M.E. ist es angesichts des Gesagten an der Zeit, danach zu fragen, was es denn sei, das aus Studierenden Akademiker und nicht nur "brauchbare" Berufsleute macht, autonome, mündige, kritik- und fragefähige Männer und Frauen, die mit Gründen Ja und Nein sagen können.

Seit Wilhelm v. Humboldt, im Grunde schon seit Augustin, war im Zusammenhang dieser Frage immer wieder von "Bildung" die Rede. Es lohnt sich in der Situation, in der sich unsere Hochschulen befinden, zwischen der Forderung nach Kurzzeitstudien und der Einsicht, dass gut Ding Weile fordert, einen Blick auf das zu werfen, was eigentlich Bildung sei, die heute zur blossen Ausbildung für irgendeine Funktion zu verkommen droht. Geschichtlich-etymologisch geht der Begriff Bildung zweifellos auf die theologische Lehre von der *imago Dei* zurück und in diesem Zusammenhang auf den Gedanken der Ein-Bildung Gottes in den Menschen im Rahmen einer Nachfolge Jesu. Mit dem Beginn der Neuzeit in der Renaissance kommt ein neuer Akzent ins Spiel, der mit dem Begriff Bildung wachsende Selbstgestaltung und Selbstentwicklung verbindet, verstanden als Entwicklung der eigenen Kräfte und Anlagen des Menschen mit dem Ziel der Konstitution von Subjektivität.

Es wäre jetzt sinnvoll, die Theoriegeschichte von Bildung ins Gedächtnis zu rufen, angefangen bei der frühen Aufklärung (Johannes-Amos Comenius, 1592-1670) über den im Zenit bürgerlichen Nachdenkens über Bildung situierten Wilhelm v. Humboldt (1767-1835) bis hin zu Theodor W. Adorno und dem Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn nach dem 2. Weltkrieg. Wir müssen darauf verzichten, das aber nicht ohne Hinweis auf die seit der Aufklärung wichtigen Kategorien von Bildung, die bis heute der Beachtung wert sind: auf Autonomie und Mündigkeit, Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität, welche Bildung mit Nachdruck als Selbstbildung verstehen heissen.

Weil nicht erwartet werden kann, dass jeder Fachgelehrte Musse hat, sich selbst über den Gang der Geschichte des Bildungsbegriffs zu orientieren, wie sie sich vor allem bei Wilhelm v. Humboldt und nach dem 2. Weltkrieg gezeitigt hat und wichtig für den heutigen Diskussionsstand ist, erlaube ich mir in dieser Einleitung zum Thema des Heftes einige Hinweise:

Für Wilhelm v. Humboldt ist Bildung eine durch das Subjekt wirkende Kraft und darin eine im Subjekt angelegte, sich ausspinnende Idee. Dass dieser für die Geschichte der modernen Universität wesentliche Entwurf von Bildung schon im 19. Jahrhundert zu einer ideologischen Scheinwelt des sog. "Bildungsbürgers" degenerierte, ist nicht die Schuld des Gründers der Berliner Universität.

Th. W. Adorno, einem der Häupter der sog. Frankfurter Schule, war es vorbehalten, diese degenerierte Form des Bildungsidealismus' als Monument der Halbbildung zu entlarven.

Hat die Gesellschaft dem, was Humboldt als Bildung verstand, wiederum die Basis entzogen, genauer, Bildung zu stupider Informiertheit verkommen lassen, zu blossem Bescheid-Wissen, das z.B. in einem Millionen-Quiz abgefragt werden kann? Ist es das Schicksal der Bildung, immer wieder den Verwertungsinteressen politischer oder ökonomischer Mächte anheim zu fallen? Wir kennen die akuten Folgen: An die Stelle des sich selbst bildenden, von Schule und Akademie geförderten Subjekts übernehmen in Sachen Bildung Politiker das Sagen, Wirtschaftsbesse, auch Publizisten. Sie fragen nicht mehr nach dem "gebildeten Menschen", sondern danach, was ein Mensch können und wissen muss, um in der heutigen Welt zu bestehen, eine Arbeit zu bekommen und seine Bürgerpflichten zu erfüllen, vielleicht auch danach, welchen Typ von Mensch mit welchen Qualifikationen die heutige Welt zur Bewältigung der anstehenden Probleme braucht.

Ihre Antwort auf solche selbst gestellte Fragen enthält dann gewöhnlich Hinweise auf die Veränderung der Verhältnisse, vor allem auf die in einem ständigen Wandel begriffene Wirtschaft, die eben nicht auf Wissen, das in kanonisierten Fächern vermittelt werde, bauen könne, sondern eher auf die Fähigkeit, sich auf immer neue Verfahren einzustellen, auf eine Einübung in innovatives Handeln. Anpassungsfähigkeit soll geschult werden: Die Fähigkeit zur Kritik, zur Differenz zum Geforderten, zu Einspruch und Widerstand, eben zur Verantwortung in Zustimmung und begründeter Ablehnung für das Ganze gilt da als eher bedeutungslos. Anderes wäre angesichts des hoch gehaltenen Kriteriums "Brauchbarkeit" z.B. für eine Optimierung des Gewinns überraschend.

Wenn ich hier für eine Erneuerung der Ernstnahme von Bildung im Sinne Humboldts in einer für unsere heutige Welt reflektierten Form plädiere, rede ich nicht für eine Sonderstellung des Kriteriums "persönliche Entscheidungsfreiheit", möchte aber ein Signal geben, dass die Akademie sich ganz neu mit der Frage, was denn Bildung sei, beschäftigt. In unserer Situation mit ihren Forderungen nach reglementierten Studiengängen genügt es eben nicht, die Zukunft als Zukunft des Wissens zu apostrophieren und doppelt so viel Mittel für die Forschung anzumahnen, sondern es gilt, nach Möglichkeiten zu suchen, wie unsere studentische Jugend bei ihrer Subjektwerdung gefördert werden kann. Es geht zumindest auch darum, dass wieder danach gefragt wird, was einen Menschen zur Person macht, die das versteht, kann und will, wonach angesichts der angedeuteten gesellschaftlichen Bewusstseinslage gefragt wird, und darüber hinaus zu prüfen vermag, was wir eigentlich tun, was wir für gut halten, und dann das in Angriff nimmt, was als notwendig und hilfreich erkannt worden ist.

Für eine akademische Bildung bedeutet das ein Dreifaches:

- Hilfe bei der Entwicklung reflektierter Urteilskraft qua Sachkompetenz, Kritikfähigkeit und Urteilsvermögen
- Hilfe bei der Entwicklung einer eigenständigen und auch widerständigen individuelle Lebensfigur, die der gesellschaftlichen Entstrukturierung von Lebensmustern Widerstand zu leisten vermag und dabei eine individuelle Selbstkonstitution zu entwickeln wagt. Von Adorno kann man in solchen Zusammenhängen lernen, dass Bildung nicht zuletzt daraus heilsame Kraft zu gewinnen vermag, dass sie sich in den Widersprüchen der Gesellschaft verortet und es wagt, sich der Macht gesellschaftlicher Verwertungsprozesse in den Weg zu stellen. Ziel ist dabei nicht, sich einen festgefühten Identitätspanzer zu beschaffen, sondern sich dem Fragmentarischen einer modernen Existenz zu stellen. Ist es doch die gebrochene Identität, die Freiheit ins Spiel bringt und darin das Recht auf Differenz. Wo Menschen dieses Recht, ein anderer zu sein, in Anspruch zu nehmen lernen, rückt die Welt in eine neue Perspektive jenseits einseitiger Gewinnoptimierung für sich selbst oder ein Kollektiv, in der die Kraft wächst, dem Unrecht das Einverständnis zu verweigern und sich dem Verlust von Erinnerung und Geschichte zu widersetzen.
- Entdeckung von Problemen im Rahmen gemachter Erfahrung und das Wagnis, Lösungen zu versuchen und auch im Scheitern nicht zu verzagen, sondern weiter und anders zu fragen.

Was heisst das Skizzierte für akademische Lehre und Forschung im Kontext einer kapitalistischen Industriegesellschaft?

Auf keinen Fall die Verpflichtung zur Beschränkung auf möglichst breite Wissensvermittlung, aber ebenso wenig zu einer einseitigen Betonung einer Einübung möglichst vieler Forschungsmethoden. Dagegen wird sich die Universität in allen ihren Disziplinen vermehrt darum mühen sollen, Erfahrungen, die Studierende im Bereich ihres Fachs und ihrer Interessenssphäre immer schon gemacht haben, ins Bewusstsein zu rufen und immer wieder neue Fragehaltungen zu fördern. Erst da wird es einen Weg geben hin zu kritischer Reflexion und darin zu Versuchen, anstehende Probleme auszuformulieren, und nach Lösungswegen, bekannten und neuen, zu suchen. Dass ein Weg zu eigenen Lösungen schwer sein kann und Irrungen und Wirrungen nie auszuschliessen sind, bedeutet, dass die Studierenden Zeit brauchen und immer neue Ermutigung, es noch anders zu versuchen, nicht vorzeitig aufzugeben.

Es ist hier nicht der Ort, eine Hochschuldidaktik zu entwerfen, aber doch die Gelegenheit, davor zu warnen, das Studium an einer Akademie darauf zu beschränken, bekannte Lösungswege zu "lernen" oder auf ein Examen vorzubereiten. Studium, das lateinische Wort für Eifer, fordert nicht eine Anhäufung von Wissensbeständen, die an einem Examen wiedergegeben werden können, sondern neugieriges Fragen, hartnäckiges "am Ball bleiben", Frustrationen überwinden und in allem die Gelegenheit, das Wagnis eigenen Denkens nicht zu scheuen. Aus Erfahrungen in 40 Jahren akademischer Lehre möchte ich es nicht versäumen darauf hinzuweisen, dass ein wesentliches Ziel akademischer Bildung auch die Kommunikationsfähigkeit darstellt als Fähigkeit, nicht nur Probleme "beim Namen zu nennen", sondern auch Forschungswege und Ergebnisse. Eine besondere Förderung in diesem Bereich bietet die Forschungs- und Fragegemeinschaft in einem Team.

Und die Quintessenz?

- Die Universität ist etwas anderes als ein Gymnasium. Deswegen muss sie sich davor hüten, dass ihre Lehre zu blossem Unterricht verkommt und sich in der Verbreitung von Wissenschaft erschöpft.
- Die Universität ist gehalten, über berufspraktisch Brauchbares hinaus Grundlagen verantwortlichen Menschseins zu vermitteln: Streben nach Wahrheit, das Vermögen, sich selbst in Zweifel zu ziehen, die Bereitschaft, sich der Kritik zu stellen.
- Die Universität muss darauf aus sein, nicht zuerst die Anwendung von Forschungsergebnissen als Ziel ihrer Arbeit zu betrachten, sondern die Anleitung zu eigenem Forschen.
- Die Universität wird gut daran tun, aus gegebenem Anlass Distanz zu gewinnen zu Politik und auch zur Wirtschaft, muss aber auch die Verantwortung übernehmen für politische und ökonomische Folgen ihres Tuns.

Literatur zum Problem Bildung, die für eine Reflexion universitärer Lehre nützlich erscheint, gibt es genug. Ich empfehle Hartmut v. Hentig, Bildung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1996; Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: ders., Ges. Schriften 8, Frankfurt a.M. 1972, 93-121; Peter Euler, Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999; Heinz-Joachim Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: ders., Bildungstheoretische und päd. Schriften Bd.4, Vaduz 1995, 57-157; A. Pongratz, Bildung und Subjektivität, Weinheim 1986.

Mit Nachdruck verweise ich auf den in unserem Bulletin im Heft 2/3 des Jahrgangs 26 (2000) erschienenen Aufsatz von Jürgen Oelkers "Überlegungen zum Verhältnis von Universität und Bildung".

Zum Inhalt des Heftes

Beide Hauptbeiträge zum Thema des Heftes aus der Feder unseres neuen Präsidenten Jürg Fröhlich und des Freiburger Chemikers Alex von Zelewsky sind ihrer Form nach "Reden", die an der Generalversammlung unserer Vereinigung gehalten wurden. Ihren Charakter als Reden haben wir mit Absicht beibehalten. **Jürg Fröhlich** fragt in seinem Beitrag unter der Überschrift "Die Technischen Hochschulen als Pfeiler des Schweizerischen Hochschulsystems" unter dem Eindruck jüngster Entwicklungen mit Sorgen nach dem Zustand der die Technischen Hochschulen bestimmenden Strukturen. Insbesondere fragt er sich und uns, vor allem aber die verantwortlichen Behörden des Bundes, ob der eingeschlagene Weg der renommierten Bildungsinstitutionen der richtige sei und der Sicherung der naturwissenschaftlich-technischen Bildung in unserem Land dienlich. Nach einer kurzen Standortbeschreibung für sein Fragen versucht Fröhlich die Struktur des Schweizerischen Hochschulsystems in seiner offensichtlichen Unübersichtlichkeit einer Analyse zu unterziehen, um dann das Schlagwortgewitter eidgenössischer Hochschulpolitik im Rahmen der proklamierten Autonomie der Hochschulen, ihrer Budgetentwicklung, der Koordination und Konzentration von Forschung und Lehre im eigenen Haus und in der Zusammenarbeit mit der Universität kritisch-konstruktiv vor seinen Hörern auszubreiten. Erst dann erläutert er seine Vision eines zukünftigen Hochschulstandorts Zürich.

Das Konzept des Vortrags erinnert an das, was wir weiter oben im Zusammenhang unseren Fragens nach Bildung bedacht haben, an die Notwendigkeit, in Sachen Forschung und Lehre vor Lösungsvorschlägen eine sorgfältige Analyse der anstehenden Probleme zu situieren, die nicht zuerst finanzieller Art sind, sondern Probleme, welche z.B. durch den Kompetenzwirrwarr in Sachen Hochschulen bedingt erscheinen. Wichtig auch die Warnung Fröhlichs, kurzfristige Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen zum Massstab zu machen für die Beurteilung der Qualität einer Hochschule.

Der Standpunkt von **Alex von Zelewsky** ist nicht der der Eidgenössischen Hochschulen, die aus der Sicht einer kleinen naturwissenschaftlichen Fakultät einer kantonalen Universität einem Schlaraffenland ähneln, sondern der akuter Existenzbedrohung. So fragt Zelewsky nicht nach Möglichkeiten zur Optimierung von schon Bestehendem, sondern nach Chancen fürs Überleben der Naturwissenschaften an der Universität. Der Titel seines Vortrags ist deshalb so etwas wie ein Hilfeschrei: "Schweizerische Universitäten auf dem Weg zum Grounding?" Akute Gefahr für die Universitäten droht nach Zelewsky nicht nur durch das Bestreben, universitäre Aktivitäten kurzfristig zu vermarkten, das ja auch ein Problem der ETH ist, sondern auch durch den besessenen Aktionismus, alles Bisherige auf den Kopf zu stellen in der Meinung "man könne dadurch sowohl die Effizienz steigern" und dazuhin auch noch Global Player werden. Für eine lebensgefährliche Krankheit hält der Autor die zunehmende top down - Regulierung des tertiären Bildungswesens. Sorgen bereitet Zelewsky auch die "unfaire" Konkurrenz zwischen Universitäten und Technischen Hochschulen.

Quintessenz der mit Elan und auch Ironie vorgetragenen "Bemerkungen" zum Schicksal der universitären Naturwissenschaften ist dann ein Plädoyer, anstelle von sog. Kompetenzzentren qua Ausdünnung des Angebots naturwissenschaftlicher Fakultäten das dezentralisierte "Traditionsunternehmen" mit seinen vielen anbietenden naturwissenschaftlichen Fakultäten zu erhalten und angemessen auszustatten. Sog. Kompetenzzentren ohne Umfeld und ohne Gesprächspartner aus verwandten Disziplinen, anwendungsorientierten und theoretischen, bedeuten für Zelewsky das Ende der Naturwissenschaften an den Universitäten; das schon deshalb, weil es schwierig werden könnte, angesehene Gelehrte zu gewinnen.

Das Heft wird ergänzt durch einige Beiträge zu den Problemen der sog. "**Kleinen Fächer**" im In- und Ausland, zu Fragen der "**Mobilität**", d. h. der Chancen für Hochschullehrerinnen und -lehrer, ohne Einbussen bei Besoldung und Altersversorgung für eine gewisse Zeit an anderen Universitäten forschen und lehren zu können, sowie zur **Rechtsstellung von Professorinnen und Professoren**.