

Universität - wohin? : Hochschul- und Forschungspolitik, wer macht die eigentlich in der Schweiz?

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

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **31 (2005)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-894138>

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.

Universität - wohin?

Hochschul- und Forschungspolitik, wer macht die eigentlich in der Schweiz?

Klaus Wegenast

Stimmen aus der Akademie ¹⁾

Es vergeht kein Tag, an dem nicht irgendwer mitteilt, dass das einzige Kapital, das Länder wie die Schweiz, Deutschland oder auch Frankreich besitzen, exzellente "Bildung", innovative Forschung und hervorragend ausgestattete Schulen und Hochschulen mit vorzüglichem Lehrpersonal seien. In diesem Zusammenhang wird auch auf die eher mässigen Ergebnisse der genannten Länder im Blick auf die sog. Pisa-Studie hingewiesen und auf Besserung gedrängt.

Die Frage liegt nahe, wer denn da tätig werden kann und soll, damit das so hoch geschätzte Kapital nicht nur gefordert, sondern auch geschaffen wird. Und wer koordiniert die notwendigen Planungen, wer ist überhaupt in der Lage, Wege ins Freie zu zeigen, verwirklichtbare Ziele zu nennen, Vorschläge für eine angemessene Finanzierung zu machen, einseitige, ausschliesslich von ökonomischen Vorstellungen geprägte Ideen zu verhindern, begabte Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen zu fördern, den Hochschullehrerberuf wieder attraktiv erscheinen zu lassen, die Strukturen des tertiären Bildungswesens so zu verändern, dass sog. Massenfächer auf ein Mass zurückgestuft werden, das gesellschaftlich zuträglich erscheint...? Es gibt noch viele andere Fragen, die eine Beantwortung dringend erscheinen lassen, ich breche aber ab und versuche, die Instanzen zu nennen, von denen Antworten erwartet werden.

An erster Stelle nenne ich die, von denen am ehesten Sachverstand erwartet werden kann:

Die leitenden Gremien unserer Universitäten und Hochschulen, namentlich die **Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten** und den **Rat der Technischen Hochschulen**. Ich denke, es ist an der Zeit, auch in der Schweiz "Fakultäten-Tage" anzuregen, welche die anstehenden Probleme von Forschung und Lehre zu bedenken hätten.

Im gleichen Atemzug sind alle zu nennen, die Tag für Tag mit Lehre und Forschung zu tun haben, die Hochschullehrer der sehr unterschiedlichen Fachrichtungen, die Angehörigen des wissenschaftlichen Nachwuchses und nicht zuletzt auch die Studierenden.

In diesem Heft sollen diese unmittelbar oder auch nur mittelbar am Wissenschaftsbetrieb Beteiligten zu Wort kommen. In einem zweiten Heft dieses Jahrgangs wollen wir auf eine Gruppe von Experten hören, von der wir vor allem politische Kompetenz erwarten in Sachen Hochschulwesen:

- die **Schweizerische Universitätskonferenz** als gemeinsames Organ von Bund und Kantonen, das sich um eine einvernehmliche Kooperation aller staatlichen Behörden in Sachen tertiärer Bildung, ihrer Strukturen und nicht zuletzt ihrer Finanzierung müht und Entscheidungen im Gespräch mit den Hochschulen vorbereitet.
- für den Bund die **"Gruppe für Bildung und Wissenschaft"**, der **Nationalfonds** und der **Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat**,

- für die Kantone die **Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren**.

Alle genannten Behörden und Gremien wirken nicht autonom, sondern sind dem in den Parlamenten repräsentierten "Volkswillen" verpflichtet, dem National- und Ständerat und den kantonalen Volksvertretungen, in denen neben dem Sachverstand auch bestimmte und bei genauerer Betrachtung durchaus verschiedene Interessen repräsentiert sind.

Alle genannten Institutionen der zweiten Gruppe von "Experten" sind Bindeglieder zwischen der aktuellen Realität von Forschung und Lehre und denen, die über die Finanzierung, die Strukturierung des tertiären Bildungswesens, die Besoldung des Lehrpersonals etc. zu entscheiden haben. Sie bestimmen auch über das Mass von Autonomie der universitas litterarum bei der Auswahl des Lehrpersonals und über die Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium.

Wir handelten bisher von Hochschullehrern, von Institutionen, von Hochschul- und Bildungsbehörden, von Parlamenten und Sachverständigen, die allesamt mit "Bildung" zu tun haben und über Bildung reden. Wer sich dann die Mühe macht, entsprechende Verlautbarungen zu lesen und zu überdenken, dem bleibt nicht verborgen, dass es in den einschlägigen "Papieren" vornehmlich um den Aspekt von Bildung zu tun ist, der im Englischen "education" genannt wird, im Französischen "éducation", von "Ausbildung" also oder auch Erziehung in bestimmten "Bildungseinrichtungen". Deshalb ist vor allem von Curricula, von Studiengängen, von Effizienz, Chancen am Arbeitsmarkt, Standards, internationaler Vergleichbarkeit, Kostenminimierung, mit anderen Worten von Geld und Zeit die Rede. Offensichtlich wird die Bedeutung des Wortes Bildung auf eine Dimension reduziert, die der Sache, die mit dem deutschen Wort Bildung avisiert wird, kaum gerecht wird, nämlich einer Form gebenden Gestaltung kreativer Tätigkeit, der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen wie z.B. Kritikfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Wissensgewinn...; der Bildung eben, wie sie der universitas aufgetragen ist und wie sie in der Geschichte Europas bisher verstanden wurde. Sie kann nicht vorrangig als Mittel für äusserliche Zwecke begriffen werden, sondern ist zuerst ein Zweck in sich selbst. Um das zu verdeutlichen, scheint mir nützlich und notwendig, vor allem anderen einen Versuch zu unternehmen, in gebotener Kürze der Frage nachzugehen, was "Bildung" eigentlich sei, die in unseren Schulen und Hochschulen ermöglicht werden soll.

Bildung, was ist das eigentlich? ²⁾

Angesichts der Differenziertheit, der langen und oft auch widersprüchlichen Geschichte des Bildungsbegriffs kann es nicht meine Aufgabe sein, alle wesentlichen Spielarten des Begriffs auch nur anzusprechen, ich meine aber, dass es einen Versuch wert ist, einige mir heute noch wesentlich erscheinende wenigstens zu skizzieren;

Schon in vorplatonischer Zeit wird der *bildende* Geist als Er-fasser des Kosmos, dem es sich anzupassen gilt, und dann als Eigenleistung des Menschen, für den die Welt das Material bietet, verstanden.

Bekannter die systematische Grundlegung menschlicher Bildung in Platons "politeia" und in seinen "nomoi", für ihn ist Bildung so etwas wie die Herausführung aus einem Zustand der "Unbildung" hin zur "Tugend" als Tauglichkeit für menschliches Denken und Handeln, keinesfalls die "Ausbildung" für eine bestimmte Tätigkeit. Teilhaben an der Wahrheit durch Denken lautet die Devise, Erlernen der Kunst der Unterscheidung und Klärung, die endlich zur Schau der Idee des Guten führt. Hier liegen die Wurzeln des idealistisch-philosophischen Denkens über Bildung des deutschen Idealismus zutage. Eine weitere Wurzel des Bildungsbegriffs, wie er sich im 18. und 19. Jahrhundert herausgebildet hat und wesentlich geworden ist für das Selbstverständnis der universitas litterarum, findet sich in der deutschen Mystik, insonderheit bei Meister Eckhart (1260-1328). Bildung gilt da als Weise der Wiederannäherung der Seele an Gott als Werk göttlicher Gnade im Rahmen eines Prozesses.

Nach diesen "Andeutungen" zu antiken und mittelalterlich-christlichen Wurzeln des Bildungsbegriffs haben Anmerkungen zum Verständnis von Bildung, wie es sich im Rahmen der europäischen Aufklärung herausgebildet hat, Platz. Vorstufen dieses "neuen" Bildungsverständnisses finden sich bei Erasmus von Rotterdam (1466-1536), der "Humanität" im Wissen um die antike Weisheit, in geschliffener Rede, in der Fähigkeit zu einem eigenen Urteil, in individueller Freiheit und nicht zuletzt in einer differenzierten Gelehrsamkeit begründet sah und so als signum einer gelehrten Elite begriff.

Was nun die europäische Aufklärung des 18. Jahrhunderts betrifft, ist Bildung nicht Sache allein von sog. Eliten, sondern jedes vernunftbegabten Menschen, der sich seiner eigenen Kraft, richtig zu denken, bewusst wird, und der das Verhältnis zu sich selbst und der Welt nach einsichtigen Prinzipien zu regeln weiss. Hier wird "Bildung" erstmals zu einem *pädagogischen* Begriff, dem rationales Lernen entspricht. Es ist die ständische und arbeitsteilige Gesellschaft, welche jetzt den Einzelnen einüben möchte hin zu bürgerlichem Nutzen und gemeinnütziger Geschäftigkeit. Ganz anders Johann Gottfried Herder (1744-1803), der in seiner Streitschrift von 1774 "Auch eine Geschichte zur Bildung der Menschheit" im Nachgang zur platonischen Tradition das Bildungsverständnis der Aufklärung als eine verkehrte Gestalt einer lediglich äusserlichen Bildung bezeichnet, die sich in mechanischer Weise allein auf den Zuwachs von Wissen und auf eine blosser Verstandeskultur beziehe. An solchem Wissen hänge aber weder der Gang der menschlichen Geschichte noch die Erfüllung menschlichen Lebens. Wohlverstandene Bildung erhebe deshalb Einspruch gegen eine ausschliessliche Zweckrationalität des Wissens und gegen den Wahn, unter Beigesellung von "Furcht und Geld" das Leben beherrschbar zu machen. Wohlverstandene Bildung, kommentiert Birgit Sankaulen den Zwischenruf Herders, "setzt sich von solch mechanistischem Unwesen ab. Ihr Weg ist die organische Entfaltung und Entwicklung aller individuellen Kräfte, die das lebendige Leben im Ganzen in Anspruch nimmt. Bildung wird zu einem dynamischen Prozess, der jetzt, bezogen auf das einzelne Individuum und die Gesellschaft, eine innere Entwicklung und deren äussere Darstellung übergreift. Ihr Ziel ist nicht das ablösbare Produkt einer Bildungstechnik, sondern die Verwirklichung von Humanität" als ganzheitlichem Prozess³).

Es war Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), der das Bildungsverständnis Herders unter den Bedingungen der "Moderne" mit deren Freiheitspathos zusammenführte. Auch für Fichte war Bildung nicht so etwas wie eine Technik der Wissensvermittlung, sondern die Entfaltung und Entwicklung aller Kräfte des Menschen und seiner Anlagen und damit die Verwirklichung von Humanität. Dabei genügte es dem Jenenser aber nicht, gegen eine "Mechanik" äusserlichen Wissens zu wettern und in diesem Zusammenhang einen natürlich sich entwickelnden Bildungsprozess zu propagieren. Dagegen wird Bildung jetzt mit einer jedem zuzumutenden Anstrengung in Beziehung gesetzt und darin mit der Erwartung, in eine Auseinandersetzung zu treten, in welcher das, was ein freies und erfülltes Leben sein soll, allererst errungen werden muss. Nüchterer als Herder, so wird man urteilen müssen, trägt Fichte so dem Tatbestand Rechnung, dass die "Neue Gesellschaft" um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert nicht so etwas ist wie ein von Natur harmonischer Zustand, sondern das Ergebnis "politischer" Arbeit und darin einer Arbeitsteilung in je spezialisierten Berufen, über die Fichte in seiner Antrittsvorlesung von 1794 in Jena nachdachte. Eine solche Arbeitsteilung ist für Fichte aber nicht das Ergebnis zwangsweiser Zuweisung, sondern entspricht freier Berufswahl, deren Voraussetzung eine *Bildung zur Freiheit* ist, eines anspruchsvollen Prozesses also in Verbindung mit permanentem Austausch mit anderen. Kurzum, Bildung ist für Fichte zuerst Bildung zur Freiheit, die den Studierenden nicht dazu veranlassen möchte, ein vorgeschriebenes tableau bestimmter Kenntnisse gleichsam zu schlucken, ohne die eigene Urteilskraft an ihm zu schärfen, wie das im zu Ende gehenden 18. Jahrhundert gängige Praxis darstellte. Fichtes Modell akademischen Studiums hat Wilhelm von Humboldt (1767-1835) auf Grund seiner in Jena gemachten Erfahrungen in Berlin wenig später in seiner berühmt gewordenen Universitätsreform verwirklicht. Anstatt vorzeitig nach einem anwendungsorientierten Nutzen zu schießen, sollten sich Lehrende und Studierende gemeinsam einer nie vollendeten Wissenschaft widmen. Mehr bedürfe es nicht. Gewarnt hat Humboldt nicht vor langen Studienzeiten, sondern vor Eingriffen in die um ein Sachinteresse zentrierte Tätigkeit des Forschens, Lehrens und Studierens. Die universitas sei der Ort, an dem freies und selbständiges Denken gründlich geübt werden dürfe und solle. Nicht blosser Anpassung an Welt und Gesellschaft, sondern kritische Auseinandersetzung, ja Emanzipation zu persönlicher Freiheit sind gemäss Humboldt das Ziel; der Weg dahin eine "allgemeine" Bildung als Grundlage für eine individuelle Selbstentfaltung ebenso wie für eine verantwortliche Mitgestaltung der Welt. Das alles klingt elitär und individualistisch. Dieser Eindruck entspricht aber nicht Humboldts Intention, weil für ihn Bildung eben nicht als das überlegene Selbst gilt, sondern der Ermöglichungsgrund für den Dienst an der geistigen und politischen Gestaltung der Gesellschaft ist. Das wieder ganz neu ins Bewusstsein gehoben zu haben, ist das Verdienst H.J. Heydorns, der Humboldts Beitrag zum Verständnis von Bildung als "*einen Beitrag für eine tatsächliche Befreiung des Menschen..., für eine wie auch immer verzweifelte Möglichkeit, sein Selbstbewusstsein zurück zu gewinnen*", begreift und für so aktuell hält, "*dass es keine andere Fragestellung gibt, die für unsere Gegenwart bedeutsamer wäre*" ⁴).

Und dennoch kann auch Theodor Litt nicht widersprochen werden, wenn er von der Notwendigkeit spricht, *"die unserem Zeitalter gemässe Auffassung von Menschlichkeit und Menschwerdung in aller Klarheit von der abzuheben, die als Vermächtnis unseres klassischen Zeitalters auf uns gekommen ist."* ⁵⁾

Damit spricht er das aus, was ein paar Jahre später die Debatte um den Bildungsbegriff beherrscht: Eine Fixierung von Bildung auf sog. Klassisches sei nicht mehr dazu angetan, die gesellschaftliche Lage angemessen zu erfassen, dass der Einzelne in seiner sozialen Situation sich in ihr noch zu recht zu finden vermöge. Offensichtlich hatten die gesellschaftliche Entwicklung und die kulturelle Tradition einschliesslich der christlichen Überlieferung nicht mehr viel miteinander zu tun. Rebus sic stantibus wird zu fragen sein, ob es so etwas wie einen Weg geben kann jenseits einer je neuen Assimilation des Einzelnen an sich rasch verändernde gesellschaftliche Verhältnisse und ihr entsprechende Kulturen, aber auch jenseits von für klassisch gehaltenen Inhalten als einziger Möglichkeit von Freiheit. Ich denke an eine "Mündigkeit" als selbständige Entscheidungsfähigkeit *in einer Kultur*, und das in der Auseinandersetzung sowohl mit dem Herkommen als auch mit den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten und den diesen entsprechenden Zwängen. Also nicht Anpassung an immer gleiche klassische Kulturinhalte, aber auch keine Dauerassimilation an sich rasch verändernde Verhältnisse und ihre Zwänge, sondern eine gute Mischung von beidem, besser eine Dialektik von "Tradition und Interpretation", Tradition und Rezeption im Kontext eines jeweiligen Jetzt aktueller Lebenssituationen, in welchen wir uns befinden und die dazu beitragen, dass unsere Beschäftigung mit dem Herkommen in jedem Fall eine Mischung von Konstruktion und Rekonstruktion ist ⁶⁾.

Kurzum, "Bildung" darf weder ein Privileg irgendeiner gesellschaftlichen Gruppe sein noch als exklusive Aufgabe einer bestimmten Institution verstanden werden, etwa der Universität oder eines bestimmten Typs von Gymnasium. Aber gerade diese beiden traditionellen Orte von "Bildung" haben in besonderer Weise darauf zu achten, dass Bildung mehr ist als Vorbereitung auf eine Berufsfähigkeit.

Im Rückblick auf unsere Skizze des Verständnisses von Bildung wird beim Leser der Eindruck einer bemerkenswerten Ambivalenz entstanden sein. Da ist Bildung eine Art mystischer Kontemplation und dort ein ganzheitliches Geschehen der Personwerdung durch Wissenschaft; hier wird Bildung elitär und dort egalitär gedeutet; da als ein auf die Seele, dort ein ausschliesslich auf den Kopf bezogener Vorgang begriffen.

Was die hochschulpolitische Diskussion der Gegenwart anbetrifft, stehen sich Positionen, die das Subjekt und seine Freiheit des Lehrens und Lernens ins Zentrum stellen, und solche, welche Erziehung und umweglose Führung zu einem bestimmten Wissen, das eine rasche Berufsfähigkeit garantiert, für wesentlich halten und so eine Vorzugsrolle des Objektiven fordern, gegenüber. M.E. signalisiert Bildung sowohl einen Vorgang, das Sich-Bilden als auch ein Ergebnis, das Gebildet-Sein, die als Momente eines Prozesses konvergieren.

Deshalb sind alle pädagogischen Vorstellungen und Methoden auszuschliessen, die zwar die Subjektwerdung des Studierenden zum Ziel haben, auf dem Weg dahin aber seinen Subjektstatus ignorieren, indem sie z.B. abfragbaren und sog. brauchbaren Wissensbeständen einen Rang einräumen, der eigentlich dem Subjekt des Lernenden zusteht. Gleichwohl umfasst Bildung auch Momente von Erziehung, weil der Mensch von Natur aus bestimmte Dinge nicht kann und das gilt auch hinsichtlich seiner Denk- und Reflexionsfähigkeit.

Bildung lebt zuerst und immer schon vom **Primat des Subjekts** und ist gekennzeichnet durch einen Prozess und ein Resultat, die konvergieren müssen. Bildung versucht deshalb schon den Beginn des Prozesses, in dem sich ein Mensch mit der Kultur, seiner Umwelt und den Objektivitäten vergangener und gegenwärtiger Generationen auseinandersetzt und diese für sich strukturiert, als einen Vorgang zu beschreiben, Kultur und Umwelt zur eigenen Kultur, Umwelt etc. des Subjekts werden zu lassen. In der Bildung geht es also zuerst um die Ermöglichung der selbstbewussten und selbst verantworteten Teilnahme am Leben in einer und für eine Gesellschaft. Der Weg dahin ist die kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit und damit so etwas wie eine Befreiung von abstrakter Selbstbezüglichkeit ebenso wie von einer Funktionalisierung für irgend etwas, z.B. für eine Maximierung von irgend etwas. Es wäre noch vieles auszuführen, ich breche aber ab und komme zu "Bologna".

Zu aktuellen Aufgaben der Universitätsreform nach "Bologna" ⁷⁾

Wenn gegenwärtig von Universitäten die Rede ist, fällt gewöhnlich rasch das Wort "Bologna". Niemand denkt dann an die mittelalterliche Stadt, in der die Wiege europäischer Wissenschaftskultur ihren Ort hat, sondern an die im Juni 1999 von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichnete Erklärung zum Problem eines gemeinsamen Bildungsraumes mit folgenden konkreten Zielen:

- Erarbeitung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse
- Installation eines zweiteiligen Systems von Studienabschlüssen
- Einführung eines einheitlichen Systems von sog. Leistungspunkten, das eine europaweite Mobilität von Lehrenden und Lernenden fördert und eine Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung ermöglicht.

Quintessenz des Abschlusscommuniqués dieser Konferenz war es dann, dass es die **Wissenschaft** sei, die in der europäischen Hochschullandschaft den Vorrang beanspruchen werde. Das gilt es in der Erinnerung zu halten und mit Nachdruck gegenüber nationalen und internationalen Autoritäten zu betonen. Auf der Grundlage von "Bologna" hat am 19. September 2003 in Berlin eine Konferenz der Bildungsminister von jetzt 40 europäischen Ministern ebenfalls betont, dass im europäischen Hochschulraum die Wissenschaft einen Vorrang für sich in Anspruch nehmen kann und gegenüber europäischen ebenso wie gegenüber nationalen Autoritäten zu verteidigen sei.

Nach den Worten der Präambel gilt für den jetzt zu entwickelnden europäischen Bildungsraum auch die Verpflichtung zur Erhaltung des kulturellen Reichtums und damit der doch sehr unterschiedlichen Universitätskulturen. Erst dann werden die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Ausbildungssysteme, eine Vereinheitlichung der Notengebung und die grenzüberschreitende Anerkennung erworbener akademischer Grade im Zusammenhang einer Entwicklung einheitlicher Maßstäbe für eine Qualitätssicherung akademischer Studiengänge als anzustrebende Ziele genannt. Hierher gehört auch die Absichtserklärung, die Ausbildungsstufen (Bachelor und Master) mit unterschiedlichen Befähigungsnachweisen auszustatten und die Betonung des Tatbestandes, dass ein erfolgreicher Abschluss der ersten Studienstufe den Zugang zur zweiten gewährleisten muss.

Was die Anerkennung im Ausland erworbener Hochschulgrade angeht, wurde in Berlin ein sog. "Diploma Supplement" diskutiert, das über Art und Qualität einer Ausbildung Auskunft geben soll. Interessant, dass in Berlin zwar ausdrücklich von einer Autonomie der Universitäten die Rede ist, nicht aber von der z.B. auch in der Schweiz ausdrücklich gewährleisteten individuellen Autonomie der Lehrenden und Lernenden.

Im Rückblick auf Berlin und die dort erzielten Ergebnisse hat der Verfasser dieser Zeilen ein durchaus gutes Gefühl, vor allem im Blick auf die nachdrücklich geforderte Freizügigkeit von Lehrenden und Lernenden und die ausdrücklich hervorgehobene Freiheit für jede Hochschule zu einer eigenen Ausgestaltung ihrer "Kultur".

Was "Bologna" und "Berlin" anbetrifft, sei nicht vergessen, dass es bei beiden Zusammenkünften von Bildungsministern aus Europa nicht um so etwas wie einen völkerrechtlichen Vertrag ging, sondern um politische Absichtserklärungen. Die politische Verantwortung liegt jetzt bei den Regierungen und dann vor allem bei den nationalen und - was die Schweiz anbetrifft - kantonalen Parlamenten.

Mit guten Gründen beschränken sich deshalb die Erklärungen von Bologna und Berlin auf Rahmenvorgaben und verzichten ausdrücklich auf eine Entwicklung einer europäischen Einheitsuniversität. Dagegen bemühen sie sich um eine gegenseitige Wertschätzung und vor allem um eine solcher Wertschätzung entsprechende Freizügigkeit.

Was die schweizerischen Universitäten und Hochschulen angeht, werden sie wie die ebenfalls den Traditionen Humboldts verpflichteten deutschen darum bemüht sein, am Anspruch auf eine **Bildung durch Wissenschaft** festzuhalten, d.h. am Prinzip eigenverantwortlichen Lehrens und Lernens als unveräusserlicher Voraussetzung für die Ausübung eines akademischen Berufs in eigener Verantwortung. Eine Ausbildung durch Wissenschaft kann aber nur im Rahmen einer **Einheit von Forschung und Lehre** gewährleistet werden, das schon deshalb, weil Lehre sich nur durch gleichzeitige Forschung zu erneuern vermag. Eine Universität ist eben kein Gymnasium höherer Ordnung.

Kurzum, eine Universität, die diesen Namen verdient, kann sich nicht damit begnügen, "fertige und abgemachte Kenntnisse" zu vermitteln; das schon deshalb, weil akademische Lehre rasch veraltet, wenn sie z.B. den Kontakt zur aktuellen Forschung verliert ⁹⁾.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist deshalb die Einsicht, dass Lehrende und Lernende bei allen Unterschieden in der Intensität des Denkens und Handelns mit Forschung zu tun haben. Aufmerksam zu machen ist auch auf die Möglichkeit, sich zurück zu ziehen, auch als Studierender, und sich auf selbst gewählte Probleme zu konzentrieren. Akademische Arbeit erschöpft sich eben nicht in einer Verbreitung von Wissenschaft oder in einer zielgerichteten Vorbereitung auf eine sog. Berufsfähigkeit im Rahmen bestimmter Produktions- oder Verwaltungsprozesse. Die "Obrigkeit" - sprich: die Bildungsbürokratie - sollte durch Bereitstellung zureichender Finanzen und Erlass zweckmässiger Organisationsgesetze die geistige Vielfalt einer Universität fördern und unfruchtbare Schulbildungen verhindern.

Das alles würde die Vermittlung berufspraktisch brauchbaren Wissens durchaus nicht behindern, aber den Willen zur Objektivität fördern, das Vermögen, sich selbst und vor allem sog. Selbstverständliches in Zweifel zu ziehen, die Grenzen eigenen und fremden Wissens einzuschätzen, die Bereitschaft, sich der Kritik zu stellen und nicht zuletzt die Neugier auf Neuland.

Erstes Ziel universitärer Lehre und Forschung ist also nicht die Anwendung von Forschungsergebnissen, sondern die Anleitung zu eigenem Forschen. Forschung und Lehre beschränken sich deshalb nicht zuerst und vor allem nur auf die Befriedigung angeblich wichtiger Bedürfnisse der sog. Praxis, sondern fragen je neu nach den Grundlagen.

Um diese Ziele, welche die Zukunft des Menschengeschlechts im Auge haben, zu erreichen oder doch nicht aus den Augen zu verlieren, muss die Universität immer wieder Distanz gewinnen zu den an sie gerichteten Erwartungen von Politik und Wirtschaft, hat aber auch die Verantwortung zu übernehmen für ökonomische und politische Folgen ihres Tuns, und immer wieder die kritische Prüfung der eigenen Interessen.

In der öffentlichen Diskussion über die Einführung der neuen Studienabschlüsse sind die möglichen Folgen der Reform, die in Bologna und Berlin angedeutet sind, auf das Selbstverständnis der Universität und ihres Bildungsauftrags nur unzureichend erörtert worden. Unser Heft will da aus der Sicht von Hochschullehrern verschiedener Disziplinen einen Denkansatz vermitteln und damit einer Verschulung und auch einer einseitigen Verzweckung der Wissenschaft Paroli bieten. M.E. geht es in diesem Zusammenhang um die Wahrung der Prinzipien der Lehr- und Lernfreiheit, um die Einheit von Forschung und Lehre, die vor allem im Rahmen des Bachelorstudiums bewusst eingeschränkt werden, und das nicht nur deshalb, weil ein Studienortwechsel während des Bachelorstudiums ebenso erschwert erscheint wie ein Studienwechsel. Es mag sein, dass verkürzte Studiengänge quantitativ messbare sog. Effizienzsteigerungen mit sich bringen, lässt aber auch danach fragen, ob die Bedeutung einer Universität anhand quantitativer Berechnungen etwa der Ausbildungskosten je Studierendem gemessen werden kann. Hier gehe ich einig mit dem ersten Präsidenten der Johns Hopkins University, Daniel C. Gilman, der in einer Rede im Jahr 1885 zum Problem ausführt ⁹⁾: *"If such a standard were allowable, the largest number of scholars taught by the cheapest teacher would be the greatest success"*.

Er fährt fort, nicht die möglichst grosse Anzahl von Studierenden sei das, was die Qualität einer Universität ausmache, sondern die Exzellenz ihrer Ausbildung. Ergo *"(The university) benefits society as well as individual men. It renders services to the community which no demon of statistics can ever estimate, no mathematical process ever compute."* Höchste Qualität von Ausbildung gewährleiste nur eine Bildung durch wissenschaftliche Forschung im Verein mit vorzüglichen Forschern. *"By their labors, knowledge has been accumulated, intellectual capital has been acquired."*

Welches ist also die eigentliche Aufgabe der Universität?

M.E. "Bildung durch Wissenschaft" als Bildung des selbstverantwortlichen, leistungsbereiten und begabten Akademikers.

Allen Autoren dieses Heftes geht es darum, die Aufgaben der Universität im Gegenüber der Erklärungen von Bologna und Berlin und auch der Bologna-Richtlinien der SUK vom 4.12.2003 zu definieren. Erst wenn das für alle Universitätsangehörige klar ist, kann gesagt werden, was von einem Universitätslehrer oder einem Studierenden gleich welcher Fachrichtung erwartet wird, welche Massstäbe an ihre Forschung und ihre Lehre anzulegen sind und was sie von anderen Ausbildungsstätten des tertiären Bereichs unterscheidet.

Anmerkungen:

- 1) Für den nachstehenden Beitrag verdanke ich vieles Hinweisen und verschiedensten Publikationen, die ich des mir zur Verfügung stehenden Raumes wegen nicht versichern kann. Wichtige Quellen nenne ich aber ausdrücklich.
- 2) Breiter zum Problem habe ich mich in einem Festschriftbeitrag für Reiner Preul, "Praxis mit System", Marburg 2005 geäußert. Dort werden auch die Quellen versichert.
- 3) Birgit Sandkaulen, La Bildung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr.271 vom 19. November 2004, S.10. Dieser Publikation verdanke ich auch wichtige Einsichten zu Fichtes Verständnis von akademischer Bildung.
- 4) H.J.Heydorn, Wilhelm von Humboldt, in: Drs./G.Koneffke (Hg.), Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung Bd.2, München 1973, 82 f.
- 5) Th.Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum, 7.Aufl., 1959, 146
- 6) Zum Problem s. K.Wegenast, Art. Tradition V, in: TRE 33, Berlin 2002, 724-732
- 7) Für diesen Abschnitt verdanke ich wichtige Einsichten der Publikation von Hartmut Schiedermaier, Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen, Köln 2003.
- 8) Zum Folgenden s. auch das Bulletin VSH Heft 2/3, 2002 "Welche Hochschulen braucht unsere Gesellschaft?" mit Beiträgen von K.W., Paul-Henri Steinauer, Jürgen Oelkers, Gerhard Schuwey und Werner Arber.
- 9) Die folgenden Zitate fand ich in einem Leserbrief an die FAZ von Prof. Georg Schild (FAZ 5 vom 7.1.2005, 36)

FELIX GRIGAT

Universität ohne Bildung

Wenn heute gedacht werden soll, dann muß auf jeden Fall „neu“ gedacht werden. „Neu denken“ klingt besser als „denken“. Das gilt auch für hochschulpolitische Symposien, auf denen natürlich nichts Beliebigen „neu“ gedacht werden kann, wie z. B. „Bologna“, sondern „Humboldt“. „Bologna neu denken“ macht noch nicht so viel her. Das ist für die Verfechter der Humboldtschen Idee der Universität tröstlich und auch allemal besser als der traurige Satz „Humboldt ist tot“, zu welchem sich einst ein Bundesbildungsminister hat hinreißen lassen. Wohlkalkuliert haben also die Hanns Martin Schleyer-Stiftung, die Heinz Nixdorf Stiftung und die Ludwig-Maximilians-Universität München ein gemeinsam von ihnen am 17. und 18. Februar in München veranstaltetes Symposium „Humboldt neu denken“ überschrieben.

Warum aber Humboldt „neu“ denken? Zur Entlastung des eigenen Denkens lassen wir die politisch und ökonomisch motivierten Begründungssurrogate auf sich beruhen, die an die Stelle einer Humboldtschen Universität so etwas wie eine Kampfmaschine für den internationalen Wettbewerb setzen wollen. Um dies zu tun, muß strukturiert, organisiert und politisch schlau gehandelt werden. Das ist, es muß klargestellt werden, etwas anderes als Denken. Bei solchen Ansätzen ist dann z. B. von der „Analyse globaler Wissensbedarfe“ und der „Fixierung von Wissensbedarfen, die in Deutschland gedeckt werden können“ die Rede. Von hierher ist es dann nur ein Katzensprung zu den „unternehmerischen Entscheidungsstrukturen in wissenschaftlichen Einrichtungen“, die der Präsident der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, für den Kampf mit den „international starken Wettbewerbern“ einforderte. Hier wird Humboldt so neu gedacht, daß von ihm nichts mehr übrig bleibt. Schädlich für gründliches Denken ist Tempo, das wiederum Bayerns Wissenschaftsminister Thomas Goppel einforderte: *„Ich unterstelle Professoren alles andere als Gemütlichkeit, aber ein bißchen Tempo zu machen hat noch niemandem geschadet.“*