

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

**Band:** 26 (2000)

**Heft:** 2-3

**Artikel:** Überlegungen zum Verhältnis von Universität und Bildung

**Autor:** Oelkers, Jürgen

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-894181>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 09.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

D'autres institutions, en particulier les hautes écoles spécialisées, doivent répondre à d'autres attentes sociales. C'est ce que, à juste titre, les autorités politiques ont voulu. L'intérêt général, et notamment une certaine clarté envers les futurs étudiants, veut maintenant que cette volonté se traduise dans les faits et que les missions assignées à chaque type d'institution soient mises en œuvre dans l'esprit de la réforme qui a été entreprise.

C'est dans cette perspective également que doit être lue la "Déclaration de Bologne": l'avenir de l'université européenne ne peut pas être de devenir une institution qui prépare à des professions déterminées dans une optique de spécialisation toujours plus grande. La société a, au contraire, plus que jamais besoin d'universitaires ayant une formation large, qui sont capables de comprendre, d'agir et de s'adapter, dans une perspective interdisciplinaire, à la hauteur de l'évolution complexe et rapide de la société d'aujourd'hui.

## Überlegungen zum Verhältnis von Universität und Bildung

Jürgen Oelkers

Das Schlagwort von der "Wissensgesellschaft" scheint der universitären Bildung neue Relevanz zu geben. Die Übersetzung von Wissenschaft in Wissen lässt sich nur mit verstärkten Bildungsanstrengungen bewerkstelligen. Weil die Universitäten der Ort der Wissenschaften sind, kommt ihnen erhöhte Bedeutung zu. Bildung im Sinne der Erzeugung und Verteilung von Wissen gilt als Wettbewerbsfaktor und – im günstigen Falle – als Standortvorteil. Auf ironische Weise erhält die sozialdemokratische Parole "Wissen ist Macht" kapitalistischen Glanz. Im globalen Wettbewerb scheint derjenige zu obsiegen, der über die beste Bildung verfügt, und das gilt für Personen und Systeme gleichermaßen, ohne noch länger soziale Klassen zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Bildung ist Zugang zu Wissen, und das gelingt umso besser, je "lernfähiger" der Prozess gehalten wird.

Dieses Argument ist auf merkwürdige Weise *unstrittig*. Es ist nicht wirklich empirisch bewiesen, hat aber hohe legitimatorische Macht, zumal verbunden mit neuen Medien und Lernformen, die erhöhte Wirksamkeit versprechen. Die zentrale Frage scheint zu sein, Lernzugänge zu öffnen und so Wissen oder Bildung zu verteilen. Aber der Glanz der Bildung ist zugleich ihr Schatten. Bildung ist kompetitive Individualisierung, mit der sich hohe investive Risiken verbinden, die lange mit Budgetsteigerungen bearbeitet werden konnten, ohne die Investitionen mit der Pflicht zu verbinden, Erfolg und Misserfolg nachzuweisen. Das erklärt, warum in der "Wissensgesellschaft" Fragen der *Effizienz* von Bildung aufgekommen sind, die früheren Generationen fremd gewesen wären. Gerade der internationale Investitionserfolg von Bildungsinstitutionen hat die Frage unwiderstehlich werden lassen, ob sich der Aufwand lohnt und effiziente Ressourcennutzung gegeben ist.

Allein diese *Frage* ist ein Affront gegenüber dem Selbstverständnis von Universitäten, das davon geleitet ist, Bildung als *Selbstzweck* zu verstehen, der weiterer Rechtfertigung nicht bedarf. Ob sich Wissenschaft lohnt, ist dann ebenso *anathema* wie die Frage, ob wissenschaftliche Bildung einen erkennbaren und sich rechnenden Nutzen hat. Auf der anderen Seite wird diese Frage umso mehr gestellt, je höher die Investitionen im Bereich der Universitätsausbildung und überhaupt der Bildungssysteme sind. Bildung wird als merkwürdiges Geschäft erkennbar, das Investitionen kennt, aber weder über Gewinn noch über Verlust Auskunft geben muss. Aber seit Mitte der achtziger Jahre scheinen bildungsökonomische Fragen unwiderstehlich zu sein, wenigstens ist ein Wechsel der grundlegenden Option erkennbar, die Erwartung *politischer* Progressivität ist durch die Erwartung *wirtschaftlicher* Effizienz nahezu ersetzt worden, und dies im internationalen Massstab.

Universitäre Bildung war bis zu Beginn der siebziger Jahre im deutschen Sprachraum *Elitenbildung*, im doppelten Sinne der Zugänglichkeit und der Niveauansprüche. Von Zweckfreiheit konnte glaubwürdig die Rede sein, weil die Verwendung der Ausbildung durch Elitenplazierung gesichert schien. Die unablässige Krisensemantik hat dieser Erwartung ebensowenig entgegengestanden wie die tatsächlichen Zyklen der Akademikerausbildung, vor allem weil die Zahlen klein waren und die Risiken letztlich berechenbar gehalten werden konnten.

Die Expansion der Höheren Bildung hat drei wesentliche Veränderungen mit sich gebracht: Abschlüsse der Höheren Bildung sind für grössere soziale Gruppen ausserhalb der vormaligen Bildungseliten zugänglich geworden. Die Selektivität des Bildungssystems nimmt durch die sozialen Öffnungen ab, ohne die Höhere Bildung als Abschluss zu entwerten. Die Elitenplazierung wird nicht länger mit der Patentierung, sondern mit individuellem Wettbewerb entschieden, für den das akademische Patent nur *ein* Faktor ist. Das hat historisch unwahrscheinliche Investitionen zur Voraussetzung, deren Effekt nunmehr zur Diskussion steht.

Die Entwicklung der Höheren Bildung ist paradox, weil akademische Abschlüsse zugleich aufgewertet *und* entwertet wurden. Der Drift geht nach oben, das heisst die unteren Abschlüsse verlieren rapide an Wert, während sich *mit* der Nachfrage die höheren Abschlüsse relativieren. Sie öffnen nicht mehr automatisch Zugänge zu den "akademischen Berufen". Hinzu kommt, dass die Abschlüsse formal betrachtet werden, vom Gebrauchswert her, ohne damit ein Konzept von "Bildung" zu verbinden.

Hinter den Entwicklungen der Expansion, Öffnung und Distribution steht keine "Idee" der Universität, mit der sich eine einheitliche und einigende Theorie der Bildung begründen liesse. Universitäten sind einfach notwendige Transits, die durch Privilegien geschützt werden. Man kann sie nicht unterbieten, allenfalls, wie der Fall der Fachhochschulen zeigt, können neue Formate eingeführt werden, die dem Prinzip der Bildungsverteilung nicht widersprechen, sondern das Prinzip bestätigen. Der interne Wettbewerb zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist einer um Privilegien, nicht um Bildung, versteht man darunter mehr als Abschlüsse.

Dieses "mehr" ist keine Nebensache. Damit ist die Frage verbunden, wie "Bildung" gestaltet und entwickelt werden kann, wenn das zentrale Konzept verschwindet.

Es ist auffällig, dass von *Wissens-* und nicht von *Bildungsgesellschaft* gesprochen wird. "Wissen" scheint objektivierbar zu sein, während "Bildung" schon von der Theorietradition her subjektiv besetzt ist (**Bollenbeck 1994, Oelkers 1998**) und so etwas Unberechenbares hat. Aber gerade die Wissensproduktion, also die Forschung, *ist* hochgradig unberechenbar und eine sehr individuelle Bildungserfahrung, so dass sich das Problem nicht so einfach zerlegen lässt, wie es der Dualismus von "Wissen" und "Bildung" anzuzeigen scheint. Universitäten sind gegenüber linearen Verwendungserwartungen sperrig, weil sie auf riskante und unabsehbare Weise herstellen, was eigentlich schon abgeschlossen erwartet wird. Verwendungserwartung und Forschungsprozess stehen in einer unökonomischen Spannung, die auf den Bildungsbegriff zurückverweist. Dies ist nicht zu verstehen im Sinne der reinen *Innerlichkeit* "wahrer Bildung", wohl aber im Sinne der robusten Distanz gegenüber externen Zwecksetzungen.

Wenn Universitäten *nicht* "bilden", also forschendes Lernen freisetzen, das sich selbständig machen soll und muss, verfehlen sie ihren Zweck. Die paradoxe Verfassung eines Zweckes der Zweckfreiheit widerspricht nicht dem Interesse der Verwertung, wohl aber der Verwendungskontrolle. Forschung ist im Ergebnis unabsehbar, auch weil jedes Ergebnis nichts ist als das nächste Problem, was nicht ausschliesst, dass bestimmte Problemlösungen nützlich sind. Aber der Nutzen bestimmt sich aus dem Ergebnis der *Forschung*, er kann nicht als Aussenerwartung steuern, ausgenommen, dass die Erwartung überhaupt besteht und normative Effekte hat.

In diesem Sinne ist *Freiraum* die Erfolgsbedingung, und zwar gerade weil sich erst im Lernprozess selbst entscheidet, was erfolgreich ist und was nicht. Dieser anfällige Lernprozess wird im Konzept der "Wissensgesellschaft" selten thematisiert, mindestens gilt dies für die bildungspolitische Diskussion. Sie unterstellt eine Transferwahrscheinlichkeit, die oft singulär ist oder nicht mit einfachen Erwartungen auf Dauer gestellt werden kann. Das gilt für den zeitlichen Aufwand wie für den Ressourceneinsatz gleichermaßen.

Beides ist nicht linear im Sinne von Abnehmererwartungen zu verknüpfen. Was genau sich wie rechnet, ist *unklar*, und dies nach jahrzehntelangen Anstrengungen. In bestimmten Hinsichten *ist* Bildung ein "Fass ohne Boden" (**Hanushek 1981**), es gibt keine Sättigungsgrenzen und auch keinen Grenznutzen, sondern fragile Routinen, die gefährdet sein *müssen*. Die zufällige Verknüpfung der besseren Erkenntnis widerspricht jeder Produktgarantie, wenn Neues entstehen soll, ist Kontrollverlust eine notwendige Bedingung.

Wo nichts wiederholt werden kann, ist Unberechenbarkeit die eigentliche Tugend, auch wenn dies in der nachträglichen Bilanzierung nicht aufscheint, die so tut, als sei Forschung etwas unbedingt Folgerichtiges. Aber viel wahrscheinlicher ist, dass eine klassische Einsicht der Bildungstheorie erfüllt ist, der Prozess entzieht sich der Prognose, und nur das ist spannend.

Wissenschaftliche Bildung ist nicht Rückgriff auf einen Kanon, sondern Umgang mit Problemen, die möglichst herausfordernd sein müssen, wenn sie sich mit angestrebter Lösungsmotivation verbinden sollen. Herausfordernde Probleme sind nicht mit Lernportionen zu bearbeiten, sondern verlangen anhaltende Zuwendung, die mit hoher Frustrationstoleranz verbunden ist.

Anders sind *cognitive emotions* (Scheffler 1991) wie theoretische Neugier oder begriffliche Kreativität nicht einsetzbar, ohne die Innovationen nicht möglich wären. Das schliesst, anders gesagt, eine Reduktion auf didaktische Technologie aus. Bildung mit und durch Forschung ist ein schöpferischer Vorgang, der sich erst *anschliessend* in Lehrprogramme umsetzen lässt, und das gilt für die Personen und die Disziplinen der Forschung gleichermassen. Der Effekt ergibt sich, er kann nicht erzwungen werden, Lernen ist korrigierende Verknüpfung und lockere Voraussicht, die hohe und dauerhafte Unsicherheit zu bearbeiten hat. *Abschliessend sichere* Resultate gibt es nicht, wohl aber nützliche Zwischenstationen, die den Weg voraussetzen.

Die *Erzeugung* ist zu unterscheiden von der *Vermittlung* des Wissens. Aber auch "Vermittlung" ist nicht gleichbedeutend mit Portionierung und Modularisierung. Anspruchsvolles Wissen ist tatsächlich ein investives Gut, das aber nicht einfach lexikalisch fixiert werden kann. Die Übersetzung in persönliche Verstehenshorizonte, also die *Verankerung in Bildung*, ist wiederum ein prekärer Lernprozess, der von seiner Fragilität her verstanden werden muss. Lernen ist gleichermassen Selektion wie Vergessen, die je neue Ordnung des Wissens nach überzeugenden Relevanzen, die getroffen oder verfehlt werden können. Daher ist öffentliche Bildung durch Wissenschaft, die zweite grosse Aufgabe der Universität neben der Forschung und der darauf bezogenen Lehre, eine eigene Gestaltungsaufgabe, die sich nicht nebenbei erfüllen lässt. Letztlich stehen die Universitäten vor dem Problem, wie sie das Wissensmanagement der Gesellschaft beeinflussen können, wenn es genügend andere Anbieter gibt, die keine universitären Standards voraussetzen und aber besseren Erfolg haben.

Dieser Kampf ist auch einer um Akzeptanz. Der Unterschied zwischen Volkshochschule und Universität muss sichtbar gemacht werden, und dies vor dem Hintergrund einer *prima vista* weit grösseren didaktischen Akzeptanz der Volkshochschule. Daher ist eine wesentliche Zukunftsaufgabe der Universität der Wettbewerb um öffentliches Wissen und seine Erneuerung nach Massgabe der Forschung und nicht lediglich der Verwendung. Was als öffentliche Wahrheit gilt und was nicht, muss durch Forschung und so durch universitäre Bildung bestimmt sein, auch wenn oder weil Esoterik in vielen Kreisen die weit höhere Plausibilität zugesprochen erhält. Letztlich stützen sich Universitäten auf eine *öffentlich akzeptierte Rationalität*, die es erlaubt, Forschungsfragen zu stellen und Antworten für aussichtsreich zu halten. Diese Annahme ist normativ, aber zugleich nur zu halten, wenn sie *durch* Forschung, den Strom neuen und überzeugenden Wissens, stabilisiert wird.

Die überlegende Rationalität der Wissenschaft muss sich überzeugend darstellen, anders dünnt die Zustimmung aus, die sich nicht einfach aus den einzelnen, bis zur Unkenntlichkeit verschiedenen Disziplinen speisen kann.

Daher sind *öffentliche Bildungsinteressen* die Grundlage für die Akzeptanz und fortlaufende Wahrnehmung von Wissenschaft und Forschung. Die Volksschule ist in diesem Sinne der Universität näher, als diese es gelegentlich wahrhaben will. Die temporäre Exklusivität von Forschung wird öffentlich toleriert, weil sie mit der Erfahrung der *Verbesserung* des Wissens verbunden ist. "Forschung" ist letztlich *dieses* Versprechen, das mit überzeugenden Beispielen unter Beweis gestellt werden muss.



Es geht also nicht nur um wissenschaftliche Wahrheit, sondern zugleich um deren Präsentation, die nicht Propaganda sein darf, sondern sich den Regeln der Wahrheitsfindung zu unterwerfen hat. Die starke Stellung der Wissenschaften in westlichen Gesellschaften ist also nicht nur eine Folge der Technologieoptimierung, sondern zugleich eine Besetzung der öffentlichen Kommunikation, die Wissenschaft als Wahrheitsgarant akzeptiert, auch wenn oder weil jedermann weiss, mit wieviel Irrtümern Wahrheit jeweils verbunden ist.

Diese Spannung ist eine *Bildungsspannung*, man versteht und handhabt sie umso besser, je mehr Wissenschaft die eigene Bildung bestimmt hat. "Bildung" ist nicht lediglich Ordnung von Faktizität, sondern das Verstehen der Aussagesysteme von Innen, unter der Voraussetzung von Niveau und in Tolerierung von Unsicherheit. Das permanente Lernen zwingt zu hypothetischer Faktizität, also zu vorläufigen Sicherheiten, die nachfolgend gefährdet sein können, je nachdem, welche Einsichten sich durchsetzen. Die Bildung hat daher wenig Festigkeit, ohne aus diesem Grunde beliebig zu sein. Wissenschaft und Universität sind verantwortliche Steuerungen im Prozess öffentlicher Bildung, die sich auf dem Markt der Meinungskonkurrenz behaupten müssen, ohne ihrerseits einzig den Spielregeln von Angebot und Nachfrage zu folgen. Das ist schwierig, weil die Nachfrage, verbunden mit Niveauansprüchen, erzeugt werden muss. Ohne einen vorbereitenden Sockel an Schulbildung ist dieses Geschäft unmöglich, was für eine Allianz der Bildungsinstitutionen spricht, die sich gemeinsam gegen die Trivialisierung der Bildung zur Wehr setzen müssen. Die hauptsächliche Sorge der Universität sollte also der Nachweis der Unersetzlichkeit wissenschaftlicher Bildung in öffentlicher Verantwortung sein.

Dabei stellen sich Fragen der Effizienz (**Grin 2000**), und zwar gerade *weil* öffentliche Gelder betroffen sind. Bildung als *public good* (**Winch 1996**) ist nicht dadurch vor Nachfragen geschützt, dass man das Gut als unantastbar bezeichnet. Freilich dürften angesichts der Unsicherheit der Resultate und der Vielfältigkeit der Aufgaben Gesamtrechnungen schwierig sein, zumal sich die Idealität der Wissenschaft der Berechnung entzieht. Aber das spricht nicht gegen Beschreibungen des *Outcome*, soweit diese sich zu internen Lernprozessen verwenden lassen. Transparenz ist eine der Tugenden der Forschung, und diese Tugend kann bei der Organisation von Wissenschaft und Lehre nicht einfach vernachlässigt werden. Allerdings ist damit keine Gewähr verbunden, die Kreativität der Forschung bändigen und in geregelte Bahnen leiten zu können. Forschung lebt davon, das *Unvorhergesehene* hervorzubringen, ohne für neue und überraschende Lösungen garantieren zu können.

Der nicht-lineare Zuwachs macht den eigentlichen Reiz aus, und der ist schwer zu verwalten und kaum zu ökonomisieren. Forschung muss launisch sein, vom Wechsel der Stimmung hängt vielfach die überzeugende Lösung ab, die soweit reicht, wie das unerwartete Problem übermächtig wird.

Die Erfahrung von Forschung hat Folgen für das Verständnis von schulischer Bildung (**Dewey 1985**), die sich nicht einfach darauf beschränken darf, Resultate oder Dogmen nachzuvollziehen. Das angebotene Wissen ist immer eine vollzogene Problemlösung, die erst dann verstanden ist, wenn der Prozess der Erkenntnis, der Kontext der Wissenserzeugung, transparent gemacht wird, was schulische Lehrmittel meist vermeiden.

Sie sind *lexikalisch* gehalten, in dem Sinne, dass auf knappem Raum definitive Wahrheiten angeboten werden, denen um den Preis der Verständlichkeit Lernfähigkeit abgesprochen werden muss. Der didaktische Zugang ist schnell, durchschnittlich und abschliessend, er garantiert nicht dafür, Niveausteigerungen anschliessen zu können. Genau das aber ist das Problem der Zukunft, die Revision des Wissens nach Massgabe anschliessender Lernprozesse auf besserem Niveau. Von "Wissensgesellschaft" kann keine Rede sein, wenn lexikalisches Internetwissen die Bildung beherrscht, also wohl rasche Zugänglichkeit gegeben ist, Niveauverlust aber weder registriert noch überwunden werden kann.

### Literatur

- Bollenbeck, G.:** Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main/Leipzig 1994.
- Dewey, J.:** The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Grin, F.:** Effectiveness and Efficiency in Education. In: J. Oelkers (Ed.): Futures of Education. Berne 2000. (im Druck)
- Hanushek, E.A.:** Throwing Money at Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.
- Oelkers, J.:** Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. In: J. Oelkers/F. Osterwalder/H. Rhyh (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim/Basel 1998, S. 45-70. (= Zeitschrift für Pädagogik, 38. Beiheft)
- Scheffler, I.:** In Praise of Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education. New York/London: Routledge 1991.
- Winch, Chr.:** Quality and Education. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers 1996. (= Journal of Philosophy of Education Monograph Series, Vol. 2)

## Interdisziplinarität an der Universität

Werner Arber

Bezugnehmend auf das Wort **Universitas** verstehen wir allgemein unter einer Universität eine akademische Lehr- und Forschungsstätte, an der prinzipiell alle Fachgebiete der akademischen Berufe gelehrt und gepflegt werden. Ein wissenschaftliches Fachgebiet wird dann gepflegt, wenn dessen akkumulierte Kenntnisse nicht allein den Studierenden weitergegeben werden, sondern wenn sie auch durch weiterführende Forschung gemehrt werden.

Dadurch gewinnt der Lehrbetrieb an Dynamik, so dass die Studierenden neben dem gelernten Sachwissen auch verstehen, wie solches Wissen erarbeitet und in seiner Stichhaltigkeit kritisch evaluiert wird.