

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht

Ludwig Huber
Bielefeld

Im September 2014 trat im Land Nordrhein-Westfalen ein neues Landeshochschulgesetz in Kraft, das den Hochschulen verbietet, eine generelle Anwesenheitspflicht für Studierende zu verhängen:

„Eine verpflichtende Teilnahme der Studierenden an Lehrveranstaltungen darf als Teilnahmevoraussetzung für Prüfungsleistungen nicht geregelt werden, es sei denn, bei der Lehrveranstaltung handelt es sich um eine Exkursion, einen Sprachkurs, ein Praktikum, eine praktische Übung oder eine vergleichbare Lehrveranstaltung.“ (Hochschulzukunftsgesetz vom 16.9.2014, § 64 (2a)).¹

Das Land Sachsen war mit einem noch weitergehenden Verbot (ohne Erwähnung von Ausnahmen) vorangegangen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein sind gefolgt (im Januar 2016); andere Bundesländer überlassen (noch) die Entscheidung den Hochschulen. Die Bestimmung im Landeshochschulgesetz NRW gilt für alle Hochschularten gleichermaßen, also für Universitäten und Fachhochschulen (Pädagogische Hochschulen gibt es in NRW nicht); problematisch aber erscheint sie besonders in ihrem Verhältnis zu Tradition und Selbstverständnis der Universitäten, aus denen denn auch vor allem die Proteste kommen.

Im Folgenden wird daher dieses Problem in erster Linie im Blick auf die Universität behandelt; die praktischen Folgerungen für den Umgang mit den Studierenden sind aber angesichts der heutigen Stellung und

¹ http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/HZG_mit_Begründung.pdf. Vgl. ebd. Zu den grundsätzlichen Freiheiten: „Die Freiheit der Forschung umfasst insbesondere Fragestellung, Methodik sowie Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung. Die Freiheit der Lehre umfasst insbesondere die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung wissenschaftlicher oder künstlerischer Lehrmeinungen. Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studienganges Schwerpunkte nach eigener Wahl zu setzen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher oder künstlerischer Meinungen auch zu Inhalt, Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen.“ (§ 4(2))

Funktion unbeschadet ihrer anderen Geschichte auch für die Fachhochschulen gedacht.

Studierendenvertreter fordern entsprechende Regelungen überall und berufen sich dabei auf das Grundrecht der Freiheit des Studiums oder das in der Tradition der deutschen Universität verwurzelte Prinzip der Lernfreiheit. Demgegenüber kamen und kommen empörte Reaktionen auf die neuen Gesetze und sarkastische Kritiken aus Teilen der Professorenschaft der Universitäten, vor allem aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, also von derselben Seite, von der zuvor gegen die Bologna-Reform als Verschulung des Studiums und Ende aller Freiheit protestiert wurde: „Uns bricht die Stammebelegschaft weg“ (Helmig, Philosophie, zitiert von Nowotny 2016); die Politik zeige „kein Verständnis dafür, was mit der regelmäßigen Anwesenheit auf dem Spiel steht“ (Martus 2016, Literaturwissenschaft); die Universität „anonymisiert sich in einem Grade, den ich beklagenswert finde“ (Osterkamp, Germanistik, zitiert von Scholz 2015); die „Freisetzung der Studierenden“ dokumentiere „Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Universität ... Wahrscheinlich wäre es stringenter gewesen, die Landesregierung NRW hätte einfach die Universitäten abgeschafft“ (Stichweh 2015).

Es steht also offenbar wirklich Vieles und Grundsätzliches auf dem Spiel. Die Diskussion darüber kann auf rechtlicher, universitätstheoretischer oder hochschuldidaktischer Ebene geführt werden.

1. Lernfreiheit und Anwesenheitspflicht: Der rechtliche Disput und seine Implikationen

Auf der ersten, der rechtlichen Ebene sei hier von einem Nichtjuristen nur das Nötigste resümiert.

Den obersten Bezugspunkt markiert das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ (Art. 5(3) GG). In Wissenschaft ist auch das wissenschaftliche Studium eingeschlossen: Studierende sind daher „keine Schüler und nicht bloße Objekte der Wissensvermittlung, sondern sollen selbständig Mitarbeitende, an der wissenschaftlichen Erörterung beteiligte Mitglieder der Universität sein“ (BVerfG, Urteil vom 29.5.1973, zitiert bei Horneber 2014: 162); sie haben damit grundsätzlich Teil an den Freiheiten der Wissenschaft (vgl. auch Preuß, 1967: 353, 357; Krause 1996: 551f; Thieme 2004: 99f; anders hingegen z.B. Glaser 2008).

Das Hochschulrahmengesetz hat entsprechend Studierfreiheit positiv ausformuliert:

„Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen.“

Diese klare Setzung wird auch von den Landeshochschulgesetzen übernommen, im erwähnten HZG NRW mit dem erwähnenswerten Zusatz, dass die freien Meinungen „auch zu Inhalt, Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“ geäußert werden dürfen (HZG NRW §4(4)), der auch Forschungs- und Lehrfreiheit behandelt). Im HRG folgt eine auslegungsfähige Einschränkung:

„Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane in Fragen des Studiums sind insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation und ordnungsgemäße Durchführung des Lehr- und Studienbetriebes und auf die Gewährleistung eines ordnungsgemäßen Studiums beziehen.“ (HRG von 1997, § 4 Abs. 4).

Was aber sind die zulässigen Einschränkungen? Kein Zweifel besteht ja, dass die Hochschulen, die wenn auch nach Hochschulart auf verschiedene Weise, doch allesamt „auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland“ „vorbereiten“ sollen (HZG NRW § 3; vgl. HRG von 1997, § 2), in Prüfungsordnungen die Fähigkeiten und Leistungen definieren können, die – mit den darin allenfalls eingeräumten Wahlmöglichkeiten – die Studierenden nachweisen müssen. Aber folgt daraus, dass sie auch in allen oder in den bestimmten Lehrveranstaltungen, die auf Prüfungen vorbereiten (sollen), regelmäßig anwesend sein müssen, anstatt z.B. sich auf andere Weise, durch selbstständiges Studium, dafür zu qualifizieren? An dieser Frage scheiden sich die Geister.

Die sehr ausführliche und elaborierte Begründung zu dem eingangs zitierten § 64 (2a) HZG NRW beanstandet eine sich ausweitende Praxis der Hochschulen zur Festsetzung solcher „Anwesenheitsobliegenheiten“ als unzulässigen und zumeist unverhältnismäßigen Eingriff in grundlegende Rechte der Studierenden. Mit dem generellen Verbot soll nunmehr „die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden gestärkt und der Umstand unterstrichen werden, dass hochschulische Lehre in einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden stattfindet“ (womit Anwesenheitsobliegenheiten nicht verträglich seien). Ferner soll den Studierenden je nach ihrer (sozialen) Situation mehr Flexibilität ermöglicht und die Verbesserung der Lehre stimuliert werden (wovor obligatorische Anwesenheit gleichsam schütze). Ausgenommen würden daher nur die aufgezählten Lehrveranstaltungsformen (und auch die nur nach jeweiliger Prüfung im Einzelfall), bei denen offensichtlich, an ihrer Struktur für jedermann erkennbar, die Lernziele nur durch Anwesenheit und Teilnahme erreicht werden

könnten. Beim „Seminar“ könne dies in der Regel nicht angenommen werden.

Horneber/Penz (2014) stärken diese Position m.E. überzeugend durch genaue Bezüge auf die Grundrechte hier, die Universitätsidee Humboldts da. Die entgegengesetzte Argumentation (z.B. bei Epping 2012) lautet, dass weitergehende Anwesenheitsobliegenheiten um der Berufsausbildung willen müssten auferlegt werden können und es in die Kompetenz der Hochschulen oder gar des einzelnen Hochschullehrenden falle, zu entscheiden, für welche Lehrveranstaltungen und -formen sie gälten. Seminare z.B. seien ebenfalls unverzichtbar, weil sie dadurch definiert seien, dass dort das wissenschaftliche Gespräch mit dem Dozenten geübt werde.

Dieser rechtliche Disput hat bedenkenswerte hochschuldidaktische Implikationen.

Zum einen ist er für die traditionelle Bewertung und gewöhnliche Ausgestaltung von Lehrveranstaltungsformen interessant: Für „Vorlesungen“ ist Anwesenheitspflicht nach allgemeiner Auffassung nicht zu rechtfertigen – weil sie meist der Konvention folgend bloße Präsentationen vor rezeptiv Lernenden sind. Würden sie anders gestaltet, so müsste die Hochschuldidaktik einwenden, könnte Anwesenheit dringlich und daher verbindlich werden. Für Labor, Praktikum, Exkursion ist Anwesenheit „offensichtlich“ unerlässlich, weil in ihnen kontextgebundene, auch praktische und sensumotorische Fähigkeiten geübt werden. Dazwischen steht das Seminar als Zwitter und im Zweifel.

Das HZG NRW wie andere, die ihm nachfolgen, erlaubt die Verpflichtung der Studierenden zur Anwesenheit in bestimmten Lehrveranstaltungen nur dann, wenn in ihnen Fähigkeiten zu erwerben sind, die anderswo nicht oder nicht so zuverlässig erworben werden können, also in den genannten Ausnahmen. Seminare werden nicht zu solchen gerechnet, zur Empörung von Lehrenden vor allem der Geistes- und Sozialwissenschaften. Sie könnten theoretisch dazu gerechnet werden, wenn sie dem Ursprung und der idealen Funktion dieser Lehrveranstaltungsform gemäß wirklich Lernorte darstellten, an denen und nur an denen die Fähigkeiten zu kritischem Denken, wissenschaftlichem Disput und gemeinsamer Erkenntnissuche erworben werden können.

Es muss befürchtet werden, dass die übergroße Mehrheit der Seminare ungeachtet ihres Namens diesem Anspruch nicht gerecht wird – allein schon wegen der großen Teilnehmerzahlen, die einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in diesem Sinne fast unmöglich machen, aber auch eventuell wegen ihres obligatorischen Charakters. Vielmehr sind sie vielfach verkommen zu Übungen oder Vortrags-, nämlich Referateserien

oder auch bloßen Projekten, die, was immer sonst ihre didaktischen Potentiale sind, doch nicht zu konsequenten Disputen führen. Die Beschwörung der Grundidee des Seminars – etwa bei Martus (2016) –, dass hier die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ in wechselseitiger Beobachtung ... gebildet“ und der „Erkenntnistand ... in der gemeinsamen Arbeit erzeugt“ werde (vgl. ähnlich prinzipiell Epping 2012) läuft daher, so berechtigt sie theoretisch ist (vgl. dazu z.B. Sullivan 2015), praktisch völlig ins Leere.

Wenn aber Seminare ihrem Namen in der Realität nicht entsprechen – anders als Labore oder Praktika, bei denen eine Beschränkung der Plätze (innerer NC) für ihre Funktionsfähigkeit sorgt –, dann kann man auch nicht aus ihrem bloßen Namen eine Anwesenheitspflicht für sie ableiten (vgl. Horneber/Penz 2014). Da müsste man vielmehr wenigstens jene „echten“ Seminare aus der Masse herausheben, die auf eine diskussionsfähige Teilnehmerzahl beschränkt und didaktisch so angelegt sind, dass die gemeinte gemeinsame Erkenntnissuche durch Diskussion (wieder) möglich wird. Für sie wäre auch nach der Begründung zu § 64 (2a) HZG NRW eine Anwesenheitsobliegenheit möglich.

Zum anderen manifestiert sich in den Argumentationen für Anwesenheitspflicht auch in vielen weiteren Veranstaltungen ein fundamentales, aber unthematisiertes Misstrauen gegenüber Prüfungen. Wären diese so angelegt, dass sie, wie eigentlich ihr Anspruch, die Ausbildungsziele, also Kompetenzen, vollständig und treffend erfassen, müssten die Wege dahin, hier also bestimmte Veranstaltungen, nicht verpflichtend gemacht werden, um sie zu gewährleisten. Soweit Anwesenheitspflicht als Kontrolle gebraucht wird, ob das gebotene Lernen wirklich stattfindet, wäre sie bei funktionierenden Prüfungen unnötig. Offenbar funktionieren diese unzureichend – das gibt der hochschuldidaktischen Kritik am herrschenden Prüfungswesen (vgl. Dany u.a. 2008; Schaper 2012) Recht.

2. Lernfreiheit und „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“: Zur Theorie der Universität

Der durch das Stichwort „Anwesenheitspflicht“ ausgelöste Streit rührt aber über Lehrveranstaltungen hinaus auch grundsätzliche Fragen einer Theorie der Universität auf. Es gehört zu den stillschweigenden, traditionell für selbstverständlich genommenen Voraussetzungen der Vorstellung von sowohl Hochschulbildung wie Hochschulsozialisation, dass die Hochschule ein Ort ist, an dem die Studierenden *in corpore* mit den Lehrenden und vor allem auch mit anderen Studierenden – „Kommilitonen“ ihres Studiums – zusammentreffen und innerhalb wie außerhalb von

Lehrveranstaltungen gemeinsam, miteinander und voneinander lernen und arbeiten. Stichweh (2015) beschreibt die Markierung und in unterschiedlichem Maße auch Abgrenzung eines Ortes (bzw. eines Campus), an dem Dozenten und Studierende zusammenkommen, als konstitutiv für die Entstehung der Universität und diese daher als eine „Anwesenheitsinstitution“. Die von Humboldt als Ziel vorgestellte „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ ist ohne leibliche Präsenz an einem besonderen Ort nicht denkbar (vgl. Liebermann 2015). Die Studierenden sollen nicht nur irgendein Wissen erwerben, sondern in die wissenschaftliche *community* hineinwachsen und in ihr mitarbeiten (vgl. Ludwig 2011; Tremp/Hildbrand 2012). Sie sollen ein „ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes ... Zusammenwirken“ (Humboldt 1809/10: 256), das Studium also als Lebensform erfahren, die Professoren durch Auseinandersetzung mit (möglichst: kritischen und kreativen) Studierenden ihrer Wissenschaft entwickeln können (Schelsky 1963: 91ff, mit weiteren treffenden Humboldt-Zitaten). Studierenden hilft es nicht, „Verkörperungen wissenschaftlicher Exzellenz“ nur „aus der Ferne zu beobachten“. Nur in der Zusammenarbeit und „Gegenwart von unterschiedlichen Personen“ können sie Wissenschaft als sozialen Prozess wahrnehmen (Martus 2016).

Aber ein solcher Ort ist die Hochschule nicht mehr selbstverständlich – und das primär wegen der Veränderungen in Zahlenverhältnissen und sozialen Funktionen der Hochschulausbildung.

Zum einen ist die Ausbreitung der digitalen Kommunikation im Begriff, die Hochschule in ganz anderem Sinne als mit der Formel vor 40 Jahren gemeint war zu einer *university without walls* zu machen. Sie wirkt sich zuvorderst aus im zunehmenden Ersatz von Teilen von oder ganzen Präsenzveranstaltungen oder gar vollständigen Studiengängen durch E-Learning – die MOOC sind nur der Gipfel davon –, den die Hochschulen selbst, ungeachtet der o.g. Theorie, energisch und als „Fortschritt“ vorantreiben. Zu ihr gehört aber auch die Nutzung von Laptop, Tablet und Smartphone außerhalb der formellen Lehre. Davon machen laut Zeithaushaltuntersuchungen die Studierenden umfassenden Gebrauch – an die drei Stunden pro Werktag, davon allerdings nur etwa eine halbe Stunde täglich direkt studienbezogen (Schulmeister 2011).

Entsprechend kann man sich ausrechnen, dass sie oft selbst dann nicht mit ihren Kommilitonen leibhaftig zusammen arbeiten, wenn sie körperlich am Ort sind, sondern weiterhin eher virtuell in ihren Netzwerken

nach drinnen und draußen kommunizieren.² Das Potential der digitalen Medien für die Steigerung der Informationsmöglichkeiten und die Flexibilisierung der Lernsituationen soll und kann gar nicht bestritten werden – auch das von mir überall vertretene Format des Forschenden Lernens profitiert erheblich davon. Unzweifelhaft ist doch wohl auch, dass sie sich mit Personen, mit Lehrenden und Peers, die Anstoß oder Feedback geben, verbinden müssen, damit daraus bildende Erfahrungen werden.

Zum anderen ist schon seit mindestens drei Jahrzehnten zu beobachten – und darauf ist die Anwesenheitsverpflichtung bereits eine Reaktion –, dass die Studierenden nicht nur diese Rolle wahrnehmen, nicht ihre Tage ganz vom Studium bestimmen lassen, nicht nur sozusagen in der Hochschule leben (vgl. Huber/Wulf 1989).³ Erwerbsarbeit, andere praktische Engagements, soziale Beziehungen, oft auch Familie beanspruchen ihre Anwesenheit ebenfalls. Allerlei Formen von Teil- und Teilzeitstudium haben sich folgenreich ausgebreitet, sind aber von den Universitäten in Deutschland kaum in positive Regeln gebracht worden (vgl. Bargel/Bargel 2014).

Gegen Entwicklungen dieser Größenordnung dürfte die Beschwörung der humboldtsch gedachten „Anwesenheitsinstitution“ wenig helfen, der Zwang zur Anwesenheit andererseits aber auch nicht, stünde er doch gerade der Idee von einem „ungezwungenen und absichtslosen Zusammenwirken“ in der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ gänzlich entgegen (vgl. HZG NRW § 64 (2a)-Begründung; Liebermann 2015). Studierende müssten dort vielmehr Räume vorfinden, in denen sie sich willkommen geheißen und wohl fühlen können. Sie müssten soziale Situationen innerhalb und außerhalb von „Lehre“ als solche erfahren, in denen sie gebraucht werden – oder aber vermisst, wenn sie nicht da sind.

² „Der Hintergrund ist nicht länger die moderne Organisation von Zeit und Raum in geschlossenen Settings (Fabrik, Schule, Familie usw.), zwischen denen es feststehende Interaktionsmuster gibt und in denen der Mensch positioniert ist. Das unternehmerische Selbst ist nicht in diesen Räumen positioniert, sondern bewegt sich in Netzwerken“ (Masschelein/Simons 2012, 34; vgl. auch Sullivan 2015).

³ Das hat meines Wissens aber in der Universität „vor Bologna“ nicht dazu veranlasst, nach einer generellen Verpflichtung zur Anwesenheit zu rufen. Sie hat vielmehr unverhältnismäßige Abbruchquoten toleriert und konnte, spitz gesagt, angesichts der über sie regelmäßig verhängten Überlast auch nur funktionieren, weil ein großer Teil der eingeschriebenen Studierenden absent war, je länger das Semester dauerte, desto mehr. Aber seinerzeit wurde sie auch noch nicht für die Zahl erfolgloser oder abbrechender Studierender rechenschaftspflichtig bzw. verantwortlich gemacht und ggf. mit Sanktionen belegt: Das hat sich geändert (vgl. z.B. HZG NRW § 58 (1): „Die Hochschulen sind dem Studienerfolg verpflichtet.“).

3. Lernfreiheit und Lehrfreiheit: Fragen und Anforderungen an die Hochschuldidaktik

Die Frage der Anwesenheitspflicht macht auch auf der Ebene der Hochschuldidaktik weitreichende Diskussionen notwendig.

Die Frage involviert nicht nur das Verhalten der Lernenden, sondern auch fundamentale Fragen der Lehrinhalte und -formen. Die Lernfreiheit ist nicht nur die „Kehrseite“ oder das „Spiegelbild“, wie oft gesagt (vgl. Horneber/Penz 2014: 162), sondern geradezu die Voraussetzung der Lehrfreiheit. Die Lernfreiheit geht, wie Schelsky (1963: 92ff) überzeugend darlegt, als die Freiheit der Studierenden wie der Lehrenden zur gemeinsamen Erkenntnissuche und Beteiligung an der Wissenschaft als immer unabgeschlossenem Prozess der Lehrfreiheit voran: Die „Forderung nach Einheit von Forschung und Lehre für den deutschen Universitätsprofessor [beruht] auf der vorausgesetzten Studienfreiheit des Studenten“ (ebd.: 76).

Auch ohne in der Begründung so weit zurückzugehen, kann man begreifen, dass die Lehrfreiheit als Recht auf die freie Wahl und Akzentuierung von Inhalten (im Rahmen der Ordnungen) sowie der Meinungsäußerung nicht durchzuhalten ist, wenn die Studierenden gezwungen werden, anwesend zu sein, um sie anzuhören. Dazu können sie nur verpflichtet werden, wenn die Lehrveranstaltungen eng einem vorgeschriebenen, ausbildungsnotwendigen Curriculum folgen. Dann jedoch stieße die Freiheit der Lehrenden, Neues und evtl. noch Ungesichertes zur Diskussion zu stellen, rasch an Grenzen.

Wenn aber, wie allmählich anerkannt wird, die Lehre nicht nur durch ihre Inhalte, sondern auch durch ihre Vermittlungsformen wirkt, dann gilt dies auch für die Methodenfreiheit. Die Lernfreiheit der Studierenden birgt insofern eine hohe Herausforderung an die hochschuldidaktische Haltung und Kompetenz der Lehrenden (vgl. Tremp in diesem Heft). Denn entsprechend zur Freiheit der Lehrenden, die Methoden ihrer Lehrveranstaltung zu bestimmen – mögen diese den Studierenden auch problematisch erscheinen –, müssen die Studierenden grundsätzlich die Freiheit haben, sich andere, günstigere Lernwege zu suchen (wofür sie heute im digitalen Lernen mehr Angebote finden). Ob sie gut beraten sind, das zu tun, und ob sie kompetent beurteilen können, warum welche Art von Lehre gut für sie ist, ist einer kritischen Diskussion bedürftig (vgl. Schulmeister 2015: 40ff) – aber diese Diskussion sollte man *mit* ihnen führen, nicht *über* sie!

Über die Freiheit, fern zu bleiben, könnte nur dann anders gesprochen werden, wenn sie grundsätzlich ein Recht hätten, über die Gestaltung der

Lehre in ihren jeweiligen Veranstaltungen mitzubestimmen; nach allgemeiner Auffassung schließt aber die Freiheit des Studiums ein solches Recht auf Partizipation nicht ein (vgl. Krause 1996: 551f; Thieme, 2004: 101). In die Diskussion *mit* den Studierenden sollte auch die moralische Frage einbezogen werden, ob nicht aus dem Umstand, dass ihnen die Gesellschaft in Deutschland ein kostenloses Studium gewährt, eine Art Verpflichtung gegenüber eben dieser Gesellschaft entsteht, die angebotenen Lehr- und Lernveranstaltungen auch zu nutzen.

Den Studierenden die Freiheit zu belassen, Lehrveranstaltungen fernzubleiben, bedeutet freilich nicht, dass es für sie auch generell gut wäre, dies zu tun. Selbstständig effektiv zu studieren, setzt eine hohe Motivation, und selbst schon eine hohe, von vielen erst noch zu entwickelnde Kompetenz und Selbstdisziplin (*conscientiousness*, „Gewissenhaftigkeit“) voraus. Zudem ist die potentielle Vielfalt von Sinneskanälen und Lernarten in sozialen Lehr-Lern-Situationen nicht so leicht zu ersetzen durch das Einzelstudium zu Hause, wäre es auch digital gestützt. Fernstudierende können davon ein Lied singen.

Schulmeister (2015) hat entsprechend in einem umfassenden und methodenkritisch differenzierten Review der internationalen Forschung⁴ bilanzieren können: Fernbleiben aus dem Unterricht ist ein weit verbreitetes, die Hochschuleinrichtungen stark irritierendes Problem. Mit höherer Anwesenheit korrelieren signifikant höhere Leistungen, meist an Noten gemessen, mit geringerer Anwesenheit steigende Durchfallquoten in Prüfungen (ebd.: 15ff). Die Kausalität zwischen Anwesenheit und Leistung ist damit allein noch nicht bestimmt; der wichtigste Faktor für den Leistungserfolg dürfte die o.g. *conscientiousness* im Studierverhalten sein, aber Anwesenheit in Lehrveranstaltungen wirkt daneben oder vermittelnd mit (ebd.: 22ff).

Die „Gewissenhaftigkeit“ wäre auch für das selbstständige Studium entscheidend, wenn es, wie oft beansprucht, zur Substitution von Präsenzlernen genutzt würde. Dies ist aber in der Regel nur bei sehr wenigen, zumeist leistungsstärkeren Studierenden der Fall (ebd.: 25ff). Viele der anderen Studierenden substituieren hingegen das Präsenz- durch das Selbststudium nur in der Prüfungsphase, um sich mittels überstützten Paukens auf diese vorzubereiten. Der „Absentismus“ (*absenteeism*) erweist sich im Fortgang dieser Analyse nicht als eine überlegte autonome Entscheidung, sondern als eine Strategie des „Ausweichens vor der Auf-

⁴ In diesem methodenkritisch differenzierten Review wurden knapp 300 Studien ausgewertet. Davon stammen gut zwei Drittel aus den Jahren nach 2000, mehr als die Hälfte aus den USA und kaum eine aus Deutschland.

gabe oder Aufschieben des Lernens“ (ebd.: 41). Dieser Strategie bedienen sich gerade die schwächeren Studierenden (aus Misserfolgsangst, Illusion, Schlendrian ...) und produzieren dafür mannigfache Entschuldigungen als Vorwand, unter anderem Krankheiten, aber auch die angeblich schlechte Qualität der Lehre (ebd.: 34ff). Dazu passt, dass Maßnahmen der Anwesenheitsverpflichtung und -kontrolle die Anwesenheit und die Leistung erhöht haben, und dies besonders bei den Schwächeren (ebd.: 45ff).

Dem oben erinnerten hehren Ideal einer Wissenschaftlergemeinschaft, in der auch die Studierenden von ihrer Lernfreiheit autonom Gebrauch machen und Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen, tritt hier also das Bild einer Ausbildungsinstitution gegenüber, in der die Lernenden zu solcher Selbstbestimmung und -kontrolle noch nicht fähig sind. Angesichts dessen hält Schulmeister – in Übereinstimmung mit vielen der von ihm analysierten Studien – es für gerechtfertigt, dass die Hochschule mehr pädagogische Verantwortung übernehme (ebd.: 51); durch bloße Überantwortung an „freie“ Entscheidung und Laissez-faire werde Autonomie nicht erreicht (ebd.: 4).

Für das amerikanische College, das sich gegenüber seinen zunächst meist noch minderjährigen Studierenden traditionell als eine pädagogische Institution verstanden hat und „in loco parentis“ handelt, ist eine solche Entscheidung allerdings viel leichter zu treffen als für die deutsche Universität. Diese begreift sich gegenüber ihren generell rechtlich mündigen Studierenden ebenso traditionell, seit Humboldt, dezidiert nicht als Schule, nicht als pädagogische Einrichtung. Sie gerät zwischen diesem überkommenen Konzept, das ja theoretisch sehr gute Gründe für sich hat, und der ihr angesichts der praktischen Probleme zugemuteten pädagogischen Verantwortung in ein Dilemma (vgl. Groppe 2016). Nicht erst heute: Carl Heinrich Becker, preußischer Kultusminister 1925–1930, orientierte seine Hochschulpolitik am Gedanken, dass die Hochschule inzwischen in großem Umfang Berufsausbildung leisten müsse, insofern auch Schule sei und pädagogische Verantwortung trage (Schelsky 1963: 231ff). Daher müsse dem „Grundirrtum“ der „Übertreibung der studentischen Lernfreiheit“ gewehrt werden:

„Die ungerregelte, wilde Lernfreiheit, wie wir sie jetzt haben, ist bei dem geistigen Zustand, in dem unsere Studenten auf die Hochschule kommen, ein Unfug, ein Raubbau mit Kraft und Zeit unserer Jugend“ (Becker 1919: 26f).

Schelskys Urteil dazu: Der „strikte Widerspruch zu den Grundlagen der Humboldtschen Universität ist ihm auch hier nicht aufgegangen“ (1963: 233). Auf diese Grundlagen bezogen kann daher auch heute noch z.B.

Liebermann (2015) fragen, ob nicht Anwesenheitspflicht und -kontrolle nur immer weiter die Infantilisierung der Studierenden noch fortsetze.

Schlussbemerkung

Die scheinbar so simple Frage „Anwesenheitspflicht ja oder nein?“ evokiert also einen viel weiteren Horizont grundsätzlicher Fragen zum Selbstverständnis der Hochschule, zur pädagogischen Verantwortung der Lehrenden und zum Verhältnis von planvoller Berufsausbildung und Bildung durch Wissenschaft. Es ist evident, dass diese hier nicht beiläufig „erledigt“ werden können. Nur dass mit der Verordnung von weitgehenden Anwesenheitspflichten hohe Werte auf dem Spiel stehen, sollte deutlich geworden sein. Angesichts dessen und der Fragwürdigkeit der Verordnung „leiblicher Präsenz“, die ja die motivationale und intellektuelle nicht ohne weiteres mit sich bringt (Liebermann 2015), möchte ich zu bedenken geben, ob nicht zunächst einmal noch andere Wege gesucht werden könnten, die mehr im Einklang mit der deutschen Universitätsidee stehen. Schulmeister selbst legt sich am Ende nicht fest, ob wirklich Verpflichtungen, deren Ambivalenz ihm sehr bewusst ist (ebd.: 47f), nötig oder nicht auch andere Mittel möglich sind: Feedback etwa oder auch nur schon Thematisierung (ebd.: 45).

Er gibt allerdings eine Präferenz für ein Monitoring ohne Sanktionen zu erkennen (ebd.: 50) und arbeitet als Berater an der Entwicklung eines Systems für ein Monitoring und eventuell individuelles Feedback an Studierende auf der Basis wenigstens ihrer Leistungspunkte.⁵ Auch mir scheint die Sanktionierung von Anwesenheit kein adäquates Mittel für „Bildung“. Bezüglich der Teilnahme an Lehrveranstaltungen käme es wohl vielmehr darauf an, den Studierenden die negativen Folgen des *absenteeism* zu vermitteln – für sich selbst, für die anderen und für die Lehrveranstaltungen.

Deutlich sollte ihnen werden, dass es bei Lehrveranstaltungen auch wirklich auf sie ankommt und dass lernende, diskutierende oder gar forschende Gruppen für ihren Fortschritt darauf angewiesen sind, dass ihre Glieder dabei kontinuierlich mitgehen. Es lohnt sich, das den Studierenden gegenüber ausdrücklich immer wieder zu sagen und theoretisch zu begründen. Wichtiger aber wäre natürlich, dass die Veranstaltungen selbst ihnen das Gefühl vermitteln, nicht nur aus formalen Gründen da sein zu sollen, sondern wirklich gebraucht zu werden – und das nicht nur

⁵ laut E-Mail an den Verfasser vom 15.5.2016

einmal pro Lehrveranstaltung für eine „Referat“ genannte zehnminütige PowerPoint-Präsentation.

Literatur

- AG Lehre der Jungen Akademie (2008): Zur Zukunft der Lehre an Universitäten in Deutschland. Empfehlungen der AG Lehre der Jungen Akademie an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina.
- Bargel, Tino/Bargel, Holger (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen Bielefeld: UVW.
- Becker, Carl Heinrich (1919): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig: Quelle&Meyer.
- Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Epping, Volker (2012): Präsenz als Leistungskriterium. Zur Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen, *Forschung und Lehre* 19(6), 458–460.
- Glaser, Andreas (2008): Die Studierfreiheit – Analyse eines ungeklärten Grundrechts in historischer und europäischer Perspektive, *Der Staat* 47, 213–240.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung, in: Sigrid Blömeke/Marcelo Caruso/Sabine Reh/Ulrich Salaschek/Jurik Stille (Hg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: B. Budrich, S. 57–76.
- Horneber, Jakob/Penz, Marco (2014): Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Zur Reichweite der Studierfreiheit, *Wissenschaftsrecht* (2), S. 150–172.
- Huber, Ludwig/Wulf, Manfred (1989): Studium nur noch Nebensache? Freiburg: Dreisam.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/10): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.), Werke. Bd. IV. Stuttgart: Cotta 1964, S. 255–266.
- Krause, Peter (1996): Das studentische Rechtsverhältnis, in: Christian Flämig/Otto Kimminich/Hartmut Krüger/Ernst-Joachim Meusel/Hans-Heinrich Rupp/Dieter Scheven/Hermann Josef Schuster/Friedrich Graf Stenbock-Fermor (Hg), Handbuch des Wissenschaftsrechts. 2. Aufl. Heidelberg: Springer, S. 547–570.
- Liebermann, Sascha (2015): Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht, *Forschung und Lehre* (3), 194–195.
- Ludwig, Joachim (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Potsdam: Universitätsverlag (Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik; 3).
- Martus, Steffen (2016): Geht einfach alle heim, *Süddeutsche Zeitung* 8.2.16, 14.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2012): Globale Immunität. Oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: Diaphanes
- Nowotny, Philipp (2016): Unerhört. Immer mehr Länder kippen die Anwesenheitspflicht im Studium. *Süddeutsche Zeitung* 29.3.16, 14.

- Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Bonn: HRK (Typskript).
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Scholz, Anna-Lena (2015): Studieren, ohne da zu sein, *Tagesspiegel* 13.4.2015.
- Schulmeister, Rolf (2015): Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Typskript Hamburg. URL <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf>
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hg) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster: Waxmann.
- Stichweh, Rudolf (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution, *Forschung und Lehre* 2, 85.
- Sullivan, William M. (2015): The coming digital disruption: seizing the moment for teaching and learning, in: Heidi Schelhowe/Melanie Schaumburg/Judith Jasper (Hg.): Teaching is touching the future. Academic teaching within and across disciplines. Bielefeld: UVW, S. 27–37.
- Thieme, Werner. (2004): Deutsches Hochschulrecht. 3. Aufl. Köln: Heymann.
- Tremp, Peter/Hildbrand, Thomas (2012): Forschungsorientiertes Studium - universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung., in: T. Brinker/P. Tremp (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–116.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-56-4

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Rektor Max Horkheimer auf dem Frankfurter Universitätsfest im Jahr 1952 (Archivzentrum der Universitätsbibliothek Frankfurt a.M., Nachlass Max Horkheimer, <http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/horkheimer.html>)

Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium

Peter Tremp, Sarah Tresch:

Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung7

Rudolf Stichweh:

Akademische Freiheit in europäischen Universitäten.

Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems 19

Jan Masschelein:

Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“.

Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie37

Harald A. Mieg:

Akademische Freiheit an Fachhochschulen:

Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung54

Peter Tremp:

Lehrfreiheit und didaktische Expertise68

Ludwig Huber:

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht81

Götz Fabry, Christian Schirlo:

Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen.

Das Beispiel Humanmedizin94

Timo Becker, Sebastian Kaiser-Jovy:

Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung

im Rahmen der Hochschulbildung 104

FORUM

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Klaus Watzka:

Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung
von Studiengängen? 114

GESCHICHTE

Peer Pasternack:

25 Jahre Aufarbeitung, Erforschung und Dokumentation der
akademischen Medizin in der DDR. Sichtachsen durch ein Literaturfeld 127

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 147

Autorinnen & Autoren 181

Autorinnen & Autoren

Timo Becker, Prof. Dr., Professor für Ästhetik und Management, Rektor der Hochschule für Kunst, Design und Musik in Freiburg. eMail: timo.becker@hkdm.de

Götz Fabry, Dr. med., Arzt und Akademischer Oberrat an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. eMail: fabry@uni-freiburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Bielefeld. eMail: lwhuber@gmx.de

Jan Masschelein, Prof. Dr., Direktor „Laboratory for Education and Society“, Leiter Forschungsgruppe „Education Culture and Society“ an der Universität Leuven (Belgien). eMail: jan.masschelein@kuleuven.be

Sebastian Kaiser-Jovy, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaft, insbesondere Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn. eMail: sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

Harald A. Mieg, Prof. Dr., Professor für Forschung und Innovation an der Fachhochschule Potsdam, Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, Privatdozent an der ETH Zürich. eMail: harald.mieg@hu-berlin.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Institut für Hochschulforschung (HoF), Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Christian Schirlo, Dr. med., Arzt und Stabsleiter an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich. eMail: christian.schirlo@dekmed.uzh.ch

Rudolf Stichweh, Prof. Dr., Dahrendorf Professur 'Theorie der modernen Gesellschaft', Direktor 'Forum Internationale Wissenschaft', Universität Bonn. eMail: rstichweh@yahoo.de

Matthias-Wolfgang Stotzer, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Matthias.Stotzer@eah-jena.de

Peter Tremp, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: peter.tremp@phzh.ch

Sarah Tresch, Dr. phil., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: sarah.tresch@phzh.ch

Klaus Watzka, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Personalwirtschaft an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Klaus.Watzka@eah-jena.de