

Lehrfreiheit und didaktische Expertise

Peter Tremp
Zürich

In seiner Darstellung der „Entwicklung der deutschen Universitäten“ (1902) gliedert der (Universitäts-)Historiker Friedrich Paulsen die Geschichte dieser Institution in drei Abschnitte. Bedeutsames Strukturierungskriterium ist das Prinzip der Lehrfreiheit: Während „das Zeitalter der territorial-konfessionellen

Universitäten“ (Mitte 16. bis Ende 17. Jahrhundert) dadurch charakterisiert sei, dass die Lehre „in der mittelalterlichen Gebundenheit“ verblieben sei, ist das „Zeitalter der Entstehung der modernen Universität“ (18. Jahrhundert) durch „das Durchdringen des neuen Prinzips der Lehrfreiheit“ bestimmt. Im 19. Jahrhundert dann – dies der dritte Abschnitt – zeige sich die „Vorherrschaft der wissenschaftlichen Forschung“ (Paulsen 1902: 39), mit welcher auch der konfessionelle und territoriale Charakter definitiv abgestreift wurde. Damit wird Lehrfreiheit als ‚core value‘ betont, der sich im Laufe der Jahrhunderte in der Universität etabliert hat.

Lehrfreiheit ist auch im vorliegenden Beitrag wesentliches Thema. Gefragt wird nach ihrer Verbindung mit didaktischer Expertise. Wenn auch der Beitrag einer historischen Chronologie folgt, so ist damit nicht der Anspruch einer historisch-systematischen Aufarbeitung verbunden. Vielmehr wird eine These expliziert: Die didaktische Expertise ist das gegenwärtige Komplementär zur Lehrfreiheit.

Dabei wird in drei Etappen argumentiert: In einer ersten Etappe werden die Freiheitsräume der Lehre betont, die selbst in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität gegeben waren. Gleichwohl ist Lehrfreiheit eine Errungenschaft. Zudem macht die sich im 17. Jahrhundert etablierende Didaktik gerade darauf aufmerksam, dass Lehre ihre Gestaltungsräume richtig nutzen sollte. Mit der pointierten Forschungsorientierung der Universitäten wird in einer zweiten Etappe die didaktische Könnerschaft weitgehend an Forschungsexpertise gebunden, Lehre wird zum ‚Forschenden Lehren‘ und also als Teil des Forschungsprozesses verstanden. Die Universität ist in erster Linie wissenschaftliche, nicht pädagogische Anstalt. Mit der Bildungsexpansion und damit einhergehend verän-

derden gesellschaftlichen Erwartungen sind in einer dritten Etappe andere Ansprüche an die Lehre gestellt. Zwar bleibt Lehrfreiheit ‚core value‘ der Universität, didaktische Expertise wird nun aber mit Bezug auf hochschuldidaktische Forschungen zunehmend eingefordert.

Durchdringende Aneignung – Formalisierung mit didaktischen Freiräumen

Lehrfreiheit ist eine Errungenschaft und gehört zu den zentralen akademischen Grundprinzipien: Sie bezeichnet das Recht auf Selbstbestimmung der Inhalte und Zugangsweisen. Die Etablierung der Lehrfreiheit wird zwar dem 17. Jahrhundert zugeschrieben, aber bereits die mittelalterliche Universität zeigt einige Gestaltungsräume. Oder wie Jürgen Miethke festhält: Es gab bereits im Mittelalter „keine verbotenen Fragen, allenfalls verbotene Antworten“ (Weber 2008: 49).

Universitäre Wissenschaft im Mittelalter und früher Neuzeit meint hauptsächlich die Kultivierung eines anerkannten – und insofern: gesicherten – Wissens. Studieren bedeutete also die Aneignung und Durchdringung dieses Wissensbestandes. Lectio und Disputatio waren die beiden eng aufeinander bezogenen Lehrformen der mittelalterlichen Universität. Die Vorlesung – so ließe sich vereinfachend sagen – diente dazu, den Text überhaupt darzustellen und zu erklären, die Disputation beabsichtigte die Anwendung und Vertiefung durch Diskussion in einer stark mündlich geprägten Lernkultur. Die Disputation war also eine Einübung in das gelehrte Argumentieren, eine Stärkung des Gedächtnisses und prozessualer Wahrheitsfindung (Füssel 2015: 74). Mit ihren klaren Regeln und der strengen Formalisierung lässt sich die Disputation auch als Lehr- und Studienform einer „Kultivierung des Hinterfragens“ begreifen.

Die Lehrmethoden der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität kennen also Gestaltungsformen, die nicht bei der bloßen Affirmation stehen bleiben, sondern Gegengründe suchen. Zwar soll damit das Wahre umso leuchtender erscheinen, doch bietet diese durchdringende Aneignung geradezu Möglichkeiten der kritischen Betrachtung.¹

Ein frühes Beispiel findet sich in den autobiographischen Schriften Abaelards (1079–1142), wenn er schreibt:

„Schliesslich kam ich nach Paris, dem alten Mittelpunkt der logischen Studien, und zwar wurde Wilhelm von Champeaux mein Lehrer; seine Logikvorlesungen waren damals berühmt und verdienten es auch. Ich studierte eine Zeitlang bei ihm und war anfangs lieb Kind; später wurde ich ihm mehr als

¹ Vgl. Fisch (2015: 22), der von einer „durchdenkenden Aneignung von Tradition“ schreibt.

lästig, suchte ich doch etliche seiner Thesen zu widerlegen und gestattete mir, Gegengründe aufmarschieren zu lassen, was mir einige Male im Wortgefecht einen klaren Sieg über den Professor einbrachte. Ein solcher Sieg empörte auch die Kommilitonen, die schon einen Namen hatten, und sie empörten sich umso stärker, da ich der Jüngste war und noch kein so langes Studium hinter mir hatte“ (Abaelard 1987: 10).

Tatsächlich waren einige Vorgaben zu beachten, und bestimmte Werke durften nicht Lehrgegenstand sein. Doch die Disputation war gleichzeitig „stets ein Element der freieren Oralität mit inhaltlich entsprechend kritischem Potential“ (Weber 2002: 146). Damit ist eine Freiheit des Denkens angelegt, und sei dies auch bloß zum Zwecke des Studiums – nicht der neuen Wahrheitsfindung. Unorthodoxe Überlegungen wurden ins Spiel gebracht – damit sie widerlegt werden konnten. Zudem boten auch die Privatkollegien erweiterte Möglichkeiten des Umgangs mit kritischen Inhalten. „Man darf vermuten, dass die Bevorzugung der Privatkollegien vor den öffentlichen Vorlesungen durch viele Professoren nicht nur finanzielle Gründe hatte, sondern auch freiere Lehre ermöglichen sollte“ (Weber 2008: 47). Es lassen sich also Beispiele anführen, die zeigen, dass auch ohne explizite Lehrfreiheit einige Gestaltungsmöglichkeiten bestanden, so dass die von Paulsen erwähnte „mittelalterliche Gebundenheit“ der Lehre relativiert werden darf.

Die Geschichte der Lehrfreiheit als expliziter Anspruch (*libertas philosophandi*) beginnt dann erst im 17. Jahrhundert. Für Weber hat sich die allmähliche Etablierung dieser Lehrfreiheit nicht zuletzt aus den Fortschritten im didaktischen Denken herausgebildet: „Professoren beanspruchten, den jeweiligen Besonderheiten der studentischen Zielgruppe und des Stoffes angemessen Rechnung tragen zu können, während Kirche und Staat sich auf allgemeine Vorgaben beschränken sollten“ (Weber 2008: 42). Tatsächlich erscheinen im 17. Jahrhundert einige bedeutsame Publikationen zur Didaktik, allen voran die „Große Didaktik“ von Comenius (1592–1670), welcher der Universität ein eigenes Kapitel widmet und diese also ebenfalls als „didaktisches Feld“ betrachtet.

Die institutionelle Verankerung der Lehrfreiheit zeigt sich dann insbesondere in den damaligen „Reformuniversitäten“ Halle (gegründet 1694) und Göttingen (gegründet 1734) (vgl. Müller 2008); ein bemerkenswertes Dokument bildet die Geburtstagsrede auf den König und Universitätsgründer Friedrich I des Philosophen und Juristen Nicholas Gundling an der Universität Halle von 1711, ein beredtes Plädoyer auf Lehr- und Forschungsfreiheit an Universitäten (Müller 2008: 60ff; Wilholt 2012: 74f).

Forschungsorientierung der Universität – forschendes Lehren als didaktischer Grundmodus

Forschungsorientierung als moderne Losung

Die ‚moderne‘ Universität der letzten 200 Jahre zeichnet sich insbesondere durch ihre Forschungsorientierung aus. So heißt es beispielsweise bei Humboldt: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da“ (Humboldt 1956: 378)².

Gleichzeitig ist mit dieser beidigen Verpflichtung auf die Wissenschaft (für den Professor also auch nicht auf die Lehre!) der Anspruch an die Lehre kein pädagogischer, sondern in erster Linie ein wissenschaftlicher. Entsprechend sind Fragen zur methodischen Gestaltung der Lehre kaum Thema bei Humboldt. Es ist auch gar nicht notwendig, dass Professoren gute Lehrer sind: Sie müssen gute Wissenschaftler sein. Und weil Professoren und Studierende für die Wissenschaft da sind, ist ihr Verhältnis auch kein pädagogisches, sondern ein wissenschaftliches.³

Bereits die oben erwähnte Geburtstagsrede von Gundling macht auf die enge Verknüpfung von Forschungsfreiheit und Lehrfreiheit aufmerksam. Gleichzeitig ist Lehrfreiheit aber auch eng mit Lernfreiheit verbunden, ja die Lernfreiheit geht – in der Interpretation der Humboldt-Texte durch Schelsky – der Lehrfreiheit voran:

„Die Lernfreiheit – nicht die Lehrfreiheit – ist daher das primäre, Professoren und Studenten in sozialer Gleichheit vereinigende, soziale Grundgesetz der Humboldtschen Universität. [...] Während die Lehrfreiheit der Universität zu meist nur von aussen bedroht werden kann, ist die Lernfreiheit also ein Grundrecht der Universität, das von innen her dauernd gefährdet und von Professoren und Studenten sozusagen gegenseitig verteidigt werden muss“ (Schelsky 1963: 92).

² Bei Karl Jaspers findet sich 1946 fast eineinhalb Jahrhunderte später eine sehr ähnliche Überlegung. In seiner Schrift „Die Idee der Universität“ heißt der erste Satz: „Die Universität hat die Aufgabe, die Wahrheit in der Gemeinschaft von Forschern und Schülern zu suchen“ (Jaspers 2016: 109).

³ Für Schimank kann das traditionelle Desinteresse an der Lehre aber nicht mit Humboldts Konzeption einer „Einheit von Forschung und Lehre“ alleine erklärt werden: „Dass seine Forderung nach der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ [...] zur Rechtfertigung eines systematischen Desinteresses an der Qualität und Qualitätsverbesserung der Lehre herhalten musste und bis heute herhält, hat er zwar vermutlich nicht gewollt, aber doch angesichts seiner an anderen Stellen erkennbaren realistischen Einschätzung der Lehrbefähigung und -begeisterung vieler damaliger Professoren mit einer gewissen Fahrlässigkeit in Kauf genommen“ (Schimank 2009: 15).

Die Lernfreiheit ist aber auch akademische Pflicht gegenüber der Wissenschaft. Denn der Student ist – in der Konzeption Humboldts – nicht dem Professor gegenüber verpflichtet, sondern (ebenfalls) der Wissenschaft (ebd.: 95). Der Student ist als Mit-Forscher, mindestens aber als kritischer Diskutant angesprochen.

In dieser Konzeption ist also auch die Rolle der Studierenden definiert. Bei Fichte werden diese dann sogar zur Gefährdung der Lehrfreiheit, wenn sie diese Rolle nicht adäquat auszuüben verstehen und Trinkgelage oder Schlägereien als „Ehrenpunkte“ gelten. So heißt es in seinem Eröffnungsvortrag als Rektor des akademischen Jahres 1811 unter dem bezeichnenden Titel „Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit“: „Dass durch eine solche Sitte, wenn sie überhandnimmt und herrschend wird, die akademische Freiheit in allen Punkten angegriffen und vernichtet, ja das ganze Wesen der Universität aufgehoben wird, ist unmittelbar klar“ (Fichte 1812: 17).

Insgesamt verbirgt sich dahinter auch ein elitäres – und eben nicht: pädagogisches – Konzept: Wer an der Universität nicht reüssiert, der zeigt gerade, dass er eben nicht an diese Institution gehört.⁴ Die Verantwortung für Studierenerfolg wird damit ausschließlich den Studierenden zugeschrieben. Mit der Hodegetik entwickelt sich dann auch eine Diskussion und Literaturgattung, welche sich an die Studierenden richtet, das Studium richtig anzugehen und mit der Lernfreiheit adäquat umzugehen. Denn: „Das Vertrauen [...] in die Wahrheitssuche, Bildungswilligkeit, Lern- und Selbstregulationsfähigkeit der Studenten war hoch und eher normativ als empirisch begründet“ (Huber 1983: 119).

Insgesamt ist diese Universität geprägt durch eine Konzeption, die in ihrer Forschungsorientierung eine elitäre „Bildung durch Wissenschaft“

⁴ Über die notwendigen Anpassungsleistungen an die nicht-pädagogische Institution Universität schreibt der Hochschulforscher Schimank noch über seine eigene Studienzeit in den 1970er Jahren: „Ich erinnere mich an meinen eigenen Studienbeginn 1974, und ich stamme nicht aus dem Bildungsbürgertum, sondern war einer der überangepassten Aufsteiger: Das Wichtigste war mir, dass es endlich anders wurde als in der Schule; und ich verachtete geradezu diejenigen – wenigen – Lehrenden, die sich im Sinne der eben erst aufgetakelten Hochschuldidaktik bemühten, uns den Weg in das Fach einfacher zu machen. Ich wollte es schwierig haben, weil das das untrügliche Zeichen dafür war, in der Wissenschaft angekommen zu sein. Und deshalb tolerierte ich nicht nur nach heutigen Maßstäben schlechte Lehre, sondern wollte diese genau so haben. Dass ein Professor seine Lehre ohne didaktisches Bemühen vollzog, erlebte ich als stillschweigende Anerkennung meiner intellektuellen Potenz: er hielt mich offenbar nicht für didaktik-bedürftig. Dass ich gegen schlechte Lehre nicht protestierte, bedeutete wiederum eine Anerkennung des Professors als Forscher: Denn ich verlangte nicht nach dem Lehrenden, der er nicht sein wollte. Aus dieser Anerkennungsver-schränkung zogen somit beide Seiten, mit Bourdieu formuliert, Distinktionsgewinne“ (Schimank 2009: 14).

beabsichtigt und das Professoren-Studenten-Verhältnis als personales, nicht aber pädagogisches, sondern wissenschaftliches Verhältnis sieht. Der Professor vertritt eine wissenschaftliche (Teil-)Disziplin, ausschließlich für diese steht er ein. Die Lehrfreiheit wird ebenso aus der Forschungsfreiheit abgeleitet wie die Lehre aus der Forschung.⁵ „Forschen des Lehren“ wird zum didaktischen Grundmodus, mit Forschungsexpertise wird gleichzeitig eine didaktische Könnerschaft unterstellt.

Die Hochschule: Eine pädagogische Anstalt?

Die Kritik an dieser Konzeption einer Universität ist insbesondere dadurch motiviert, dass die pädagogische Funktion dieser Institution und damit auch eine andere gesellschaftliche Erwartung betont wird – und zugleich wird die Annahme einer didaktischen Könnerschaft dank Forschungsexpertise nicht geteilt.

So fasst beispielsweise die Schrift „Über das Verderben auf deutschen Universitäten“ (1836) des Lehrerbildners Diesterweg bereits im Titel einen zentralen Vorwurf an diese Institution zusammen. Für Diesterweg soll die Universität in erster Linie eine „pädagogische Anstalt“ (Diesterweg 1999: 306) sein, gefordert ist also eine „pädagogische Universität“: „Eine Universität ist um der Studierenden willen da. Ihr Wert beruht auf der Wirkung auf dieselben“ (ebd.: 325).

Für Diesterweg ist denn klar: „Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss ein guter Lehrer sein“ (ebd.: 302). Und daran anschliessend heisst es: „Vereinigt sich beides in derselben Person, desto besser; aber es ist nicht nötig, so wie es auch sehr selten ist“ (ebd.: 302).⁶ Auch für Diesterweg gehören eine solide Basis und ein gründliches wissenschaftliches Wissen zur notwendigen Voraussetzung der universitären Tätigkeit, denn im Studium soll insbesondere ein „wissenschaftlicher Geist“ und die „Selbstthätigkeit des Denkens“ (ebd.: 302) eingeübt werden. Die zentralen Voraussetzungen für Hochschullehrer sind hier didaktisch-methodischer Art, hier verbinden sich nicht Forschung und Lehre, sondern Lehre, Studium und Erziehung.

Lehrfreiheit wird hier problematisch, weil sie sich mit Forschungsfreiheit verbündet: Wenn in der universitären Lehre „funknagelneue Wahr-

⁵ Hierbei handelt es sich um eine Universitätskonzeption, nicht um eine allgemeine grundrechtliche Regelung. Die rechtliche Fundierung macht kein Junktim zwischen der Lehrfreiheit und der Forschungsfreiheit. Im Zentrum der verfassungsrechtlich Diskussion steht im 19. Jahrhundert die Lehrfreiheit (Kaufhold 2006: 87ff).

⁶ Ein besonderes illustratives Beispiel für die Nicht-Übereinstimmung von Forschungs- und Lehrexpertise ist – gemäss Diesterweg (1999) – der Philosoph Hegel.

heiten, wie sie vielleicht in der vorhergehenden Nacht in einem wenn auch noch so begeisterten Hirne entsprungen sind“ (ebd.: 304) vorgetragen werden, so sei dies eben nicht pädagogisch gedacht. Entsprechend dürfe man „den Professoren allein es nicht überlassen, was sie zu lesen Lust haben. Das ist nicht Freiheit, das ist Willkür“ (ebd.: 305).

Und betreffend „Lernfreiheit“ bemerkt Diesterweg: „Mit Grund lässt sich nach meinem Ermessen gegen diese Freiheit nichts sagen“ (ebd.: 305). Dennoch macht er für die damit verbundenen „Bedenklichkeiten“ einige Vorschläge, insbesondere schlägt er die Festlegung der Reihenfolge der Vorlesungen vor sowie Präsenzplichten (ebd.: 306) Später unterscheidet er auch zwischen „vernünftiger Freiheit, die man leidenschaftlichen Jünglingen gestattet, und Libertinage“ (ebd.: 307). Und nach einer langen Darstellung der damaligen Universität bilanziert Diesterweg:

„Nein, ihr Guten, diese akademische Freiheit preiset ihr allein. Kein Besonnener, kein Kenner, kein Freund der Jugend kann sie loben. Nicht wie Schulungen wollen wir sie disziplinieren, aber doch leiten. Die Möglichkeit der Verirrung muss bleiben, weil an sie die Möglichkeit der Entwicklung der Freiheit gebunden ist; aber die positiven Institutionen dürfen nicht fehlen, die die Kraft des Jünglings in edle Richtungen mit Sicherheit hinlenken“ (ebd.: 329–330)⁷.

Bildungsexpansive Universität und Curricularisierung des Studiums – Anspruch an Lehrexpertise

Die Hochschulentwicklung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist geprägt durch eine enorme Expansion der Studierendenzahlen. Damit einher geht die Übernahme ergänzender Funktionen durch diese Institution. In diesem Zusammenhang wird Lehr- und Lernfreiheit zu einem bedeutsamen Thema.

Allerdings reichen diese Diskussionen schon weiter zurück, wird doch bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Steigerung der Studenzahlen zum Gegenstand der hochschulpolitischen Diskussion. Damit verbunden ist auch die Frage nach den Zielsetzungen des universitären Studiums. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und mit Berücksich-

⁷ Selbstverständlich ruft eine solche Kritik ihrerseits wieder Antworten hervor. So heißt es beispielsweise in einer Streitschrift von Heinrich Leo („Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten“, 1836), in der er Diesterweg auch Verleumdung und Unkenntnis vorwirft: „Ihnen die Freiheit, deren sie bedürfen, rauben, ihnen durch Aufdrängen individueller Fürsorge und pedantischer Aufmerksamkeit eine gewaltsame, schiefe, sie aus ihrer Natur herauswerfende Richtung geben, wäre Seelenverrath. – Lieber lasse man hundert von dem ordinären Menschenpack zu Grunde gehen, als dass man einen aus diesem Adelsstand der Geisterwelt mit einer unpassenden Behandlung zu Grunde richtet“ (Leo 1836: 50).

tigung einiger Anregungen aus der hochschulpädagogischen Bewegung hat beispielsweise Carl Heinrich Becker, als vormaliger Professor nun im preußischen Kulturministerium tätig und wichtige Stimme in der Hochschulpolitik, den berufsvorbereitenden Charakter des universitären Studiums ins Zentrum gerückt:

„Zwei Grundirrtümer liegen hier zutage. Einmal der von der Vorherrschaft der Forschung herrührende Gedanke, dass die Universität nur Forscher, d.h. Gelehrte, auszubilden habe.⁸ Die Universität ist aber auch eine Ausbildungsstätte für die wissenschaftlichen Berufe. 95 % unserer Studenten werden in ihrem ganzen Leben niemals forschen. Sie verlangen aber von uns eine Berufsausbildung für die Praxis. Gewiss sollen auch sie einen wissenschaftlichen Hauch von der Hochschule mit ins Leben nehmen. Einmal im Leben soll die materialistische Zweckeinstellung ihrer Arbeit unterbrochen und der Trieb gegen das Schema F des berufsmäßigen Daseins in ihnen geweckt werden; aber darüber darf in der hohen Schule der Zweck der Schule, d.h. die Berufsausbildung, nicht vernachlässigt werden. Die Universitätslehrer vergessen zu leicht, dass in die Universität als Gelehrtenschule die Schule für die höheren Berufe eingebaut ist. Beide Aufgaben können nicht mit den gleichen Methoden erfüllt werden“ (Becker 1920: 25).

Damit ist didaktische Expertise gefragt, denn die stark berufsmäßig ausgerichteten Studienanteile müssten nicht von den forschungsstarken Professoren ausgerichtet werden, sondern von tüchtigen Lehrern. Becker wendet sich denn auch gegen die elitäre und unpädagogische Vorstellung, wonach Wissenschaft nur für die Geweihten sei und als „Dornenhecke voll Mühsal und Arbeit“ die Ungeeigneten fernhalte, damit nur „der wirklich Würdige [...] den Weg zum Allerheiligsten“ finden sollte (ebd.: 24).

Für Becker ist die Freiheit von Lehre und Forschung zwar wichtiger Eckpfeiler der Universitäten, aber eben kombiniert mit didaktischem Können. Damit nimmt er vorweg, was zu einem zentralen Thema in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden wird und sich mit der Bildungsexpansion akzentuiert.⁹ Denn tatsächlich rückt die immer größere Anzahl Studierender in den 1960er Jahren die Frage nach dem Berufsbezug und damit insbesondere nach der Gestaltung des Studienangebots und also der Studiengänge ins Zentrum der Diskussion. So verabschiedet beispielsweise der deutsche Wissenschaftsrat „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ (Wissen-

⁸ „Der zweite Grundirrtum liegt in der Übertreibung des Begriffes der studentischen Lernfreiheit“ (Becker 1920: 26).

⁹ Die Erhöhung der Studierendenzahlen führt insbesondere dazu, dass die informelle Kommunikation zwischen ihren Mitgliedern fast völlig zusammengebrochen und „Wissenschaft als Medium der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden nicht mehr erfahrbar“ sei (Huber 1983: 127).

schaftsrat 1966). Damit steht auch die Bedeutung der Lernfreiheit zur Debatte – und auch die Lehrfreiheit.

Job-Günter Klink hält in einem Beitrag unter dem Titel „Studium zwischen Planung und Freiheit“ – erschienen im Beiheft „Hochschuldidaktik“ der „Zeitschrift für Pädagogik“ – fest, dass er mit seinen Thesen und Ausführungen wohl vor wenigen Jahren noch als „Widersacher der sogenannten akademischen Freiheit“ (Klink 1968: 101) angesehen worden wäre. Jetzt aber werde er auch gestützt beispielsweise durch die bereits erwähnten „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums“ (1966), wo „einer Ideologie von Studierfreiheit, Zweckfreiheit und gesellschaftlicher Unbezogenheit der Hochschulen das Modell einer gesellschaftsbezogenen Hochschule als Ausbildungsstätte“ (Klink 1968: 103) entgegengestellt wird.

Die damaligen Überlegungen und Konzeptpapiere bringen insbesondere eine Curricularisierung voran: Zielsetzungen des Hochschulstudiums, gesellschaftliche Erwartungen an die Absolventinnen und Absolventen sowie wirtschaftliche Verwertbarkeit werden zu Referenzüberlegungen. Es ist nicht mehr das persönliche Verhältnis zwischen Professor und Student, sondern die „Ausbildungsfunktion“ der Hochschule insgesamt, welche nun ins Zentrum rückt. Didaktik wird nun auch auf der Ebene von Studiengängen zum Thema.

Zwar wird explizit noch an zentralen Traditionen der modernen deutschen Universität festgehalten – in den erwähnten „Empfehlungen“ beispielsweise auch an der Einheit resp. Verbindung von Forschung und Lehre –, gleichzeitig wird die studentische Verantwortung eingeschränkt¹⁰ und das Studium deutlich strukturiert. Zudem wird auf ein „ungelöstes Problem“ hingewiesen: „Methodik und Didaktik des wissenschaftlichen Unterrichts [wurden] bisher kaum zum Gegenstand besonderer Untersuchungen gemacht“ (Wissenschaftsrat 1966: 35).

Von der sich nun etablierenden Hochschuldidaktik werden Antworten erwartet auf drängende Fragen der Studienganggestaltung ebenso wie auf Vermittlungsprozesse, auf welche die Disziplin Pädagogik – so die damalige Einschätzung – keine Antworten geben könne. So entwickelt sich pa-

¹⁰ Die studentischen Forderungen der damaligen Zeit betonen – unter dem Begriff der Lernfreiheit und unter Bezugnahme auf die Forschungsorientierung der Hochschulen – eine Beteiligung an Universität und Wissenschaft und entsprechend Zugang zu den materiellen Voraussetzungen: „Angesichts der Tatsache also, dass wissenschaftliche Arbeit nicht mehr von ihren materiellen Voraussetzungen getrennt gedacht werden kann, ist nur derjenige frei in Wissenschaft und Forschung, der an jenem materiellen Substrat der Wissenschaft teilhat und an der Verfügung über ihn teilnimmt“ (Nitsch 1965: 201). Gefordert wird, dass die rechtlich fixierten Hierarchien aufgelöst werden.

parallel zu den Veränderungen in der Studienlandschaft die Hochschuldidaktik mit einer Reihe von Initiativen, Zentren und Diskussionsformaten (Leitner 1984). Die Forderung nach didaktischer Expertise wird lauter, und sie findet Eingang in verschiedene Dokumente. Hochschuldidaktik¹¹ wird zum wissenschaftlichen Arbeitsfeld, das sich zwar vorerst disziplinär nicht etablieren kann, aber analog zu wissenschaftlichen Disziplinen wissenschaftliche Austauschformate (Publikationen, Tagungen etc.) pflegt. Gefordert werden nun auch Forschungen zu Lehren und Lernen an Hochschulen.

Selbstverständlich wird diese Entwicklung auch kritisch kommentiert. Für Schelsky beispielsweise wird mit dem Eindringen der Fachschulung die Humboldtsche Konzeption verabschiedet: „Der Lehrbetrieb ist in seinem Wesen gegen alle Grundsätze der Humboldtschen Universität gerichtet: Er hebt prinzipiell bei allen Beteiligten, den Studenten, Assistenten und Professoren, die Lern- und Lehrfreiheit auf“ (Schelsky 1963: 208). Werden Universitäten zu „berufsvorbereitenden“ Anstalten und also die traditionelle Aufteilung in wissenschaftliche Vorbildung an der Universität und auf Praxis bezogene Ausbildung als Referendarzeit abgelöst, so werde „die soziale Isolierung der Wissenschaft, die ‚Freiheit‘ der Universität, unvermeidbar“ (ebd.: 209) aufgehoben.

Andere wiederum kritisieren die hochschuldidaktischen Bemühungen und Ansprüche als dieser Bildungsstufe unangebrachte Pädagogisierung und lehnen eine systematische Einübung ab.¹² Sie wiederholen damit Argumente, die bereits gegen die Hochschulpädagogik vorgebracht wurden und die Becker damals ironisierte: „‚Hochschulpädagogik‘ – welchen deutschen Professor überläuft es nicht kalt bei diesem Wort?“ (Becker 1920: 24).

Mit der Bologna-Reform, welche u.a. Fragen der Strukturierung des Studiums aufgreift und damit ebenfalls unterstreicht, dass die einzelnen Lehrveranstaltungen resp. Professorinnen und Professoren eine Funktion im Rahmen eines komponierten Studiengangs haben, wird die „Curricularisierung“ weiter geführt, hochschuldidaktische Fragen werden erneut

¹¹ Während im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts der Begriff der „Hochschulpädagogik“ Leitbegriff war, so ist es nun die „Hochschuldidaktik“.

¹² Jaspers („Die Idee der Universität“) beispielsweise formuliert im Kapitel „Unterricht“ grundsätzliche Vorbehalte gegenüber methodischer Einübung: „Die Situation der Vorlesung treibt im Lehrer selbst hervor, was ohne sie verborgen bliebe. Der Lehrer zeigt sich unbeabsichtigt in seinem Denken, seinem Ernst, seinem Fragen, seiner Betroffenheit. Er lässt wirklich an seinem geistigen Innern teilnehmen. Aber dieser hohe Wert ist verloren, wenn er gewollt wird. Dann entsteht sogleich Ziererei, Rhetorik, Pathetik, Künstlichkeitsformeln, Effekte, Demagogie, Schamlosigkeit. Daher gibt es keine Regeln, wie eine gute Vorlesung zu machen sei“ (Jaspers 2016: 143–144).

ins Zentrum gerückt. Die Hochschuldidaktik kann inzwischen auch tatsächlich auf einige Ergebnisse hinweisen, welche für die Gestaltung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen bedeutsam sind.

Die Lehrfreiheit bleibt auch in dieser Phase ein ‚core value‘ der Hochschulen, sie wird nun aber mit dem Anspruch an didaktische Expertise verbunden.¹³ So erwähnt beispielsweise der deutsche Wissenschaftsrat die Lehrfreiheit in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) explizit in einer einzigen Passage, um damit ein Missverständnis auszuräumen:

„Die Lehrenden tragen die Verantwortung für Studium und Lehre gemeinsam. Offenheit, Kooperationsbereitschaft und ein Klima wechselseitiger konstruktiver Kritik sind hierzu unabdingbar. Freiheit von Forschung und Lehre darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Ausgestaltung der Lehre in das Belieben des einzelnen Lehrenden gestellt sei“ (Wissenschaftsrat 2008: 64)¹⁴.

Lehrfreiheit, so können wir für diese „curriculare Phase“ zusammenfassen, wird nun mit Lehrexpertise verbunden – wenn diese auch nicht Teil eines ‚core value‘ wird, sondern notwendiger Anspruch. Die Lehrexpertise ihrerseits findet in der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ihre zentrale Referenz, mit Implikationen auf akademische Qualifizierungs- und Laufbahnwege.

Die Lehrfreiheit kennt somit im Laufe ihrer Geschichte unterschiedliche Ausprägungen und Referenzpunkte. Sie ist eine Errungenschaft der „universitas magistrorum et scholarium“ und damit zu Beginn eng mit Studienfreiheit verknüpft. Im 19. Jahrhundert verschieben sich die Gewichtungen der akademischen Freiheiten: Mit der Etablierung und Verbreitung der modernen Forschungsuniversität komplementiert sich Lehrfreiheit dann hauptsächlich mit Forschungsfreiheit resp. Forschungsexpertise – Forschung und Lehre bilden die neue Einheit. Mit der beschriebenen dritten Phase geraten die Studierenden wieder vermehrt ins Blickfeld: Allerdings kaum mehr mit ihren Freiheiten, sondern vor allem als Lernende mit Qualitätsansprüchen an das Bildungsangebot der Hochschulen.

¹³ Für Ann-Kathrin Kaufhold (2006: 300) ist dann Lehrfreiheit heute insbesondere ein „dienendes Grundrecht“: „Sie besteht in erster Linie zugunsten der Lernenden – freilich ohne diesen eigene subjektive Rechte zu verleihen – und im Interesse der Allgemeinheit“.

¹⁴ Interessanterweise wird „Lehrfreiheit“ in den „Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten“ (Wissenschaftsrat 2007) kein einziges Mal erwähnt.

Literatur

- Abaelard (1987): Die Leidensgeschichte und der Briefwechsel mit Heloisa. Eberhard Brost (Hg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Becker, Carl Heinrich (1920): Gedanken zur Hochschulreform (2. Aufl.). Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1999): Die Lebensfrage der Zivilisation (Fortsetzung). Oder: Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe der Zeit, in: Gert Geissler/Klaus Goebel/Manfred Heinemann/Ruth Hohendorf/Peter Menck/Horst F. Rupp/Gerd Hohendorf /Karl H. Günther (Hg.), Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Sämtliche Werke, Band 19. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, S. 295–334.
- Fichte, Johann Gottlieb (1812): Ueber die einzig moegliche Störung der akademischen Freiheit: eine Rede beim Antritte seines Rektorats an der Universität zu Berlin; den 19ten Oktober 1811 gehalten von J. G. Fichte. Berlin: Wittich.
- Fisch, Stefan (2015): Geschichte der europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna. München: Beck.
- Füssel, Marian (2015): Lehre ohne Forschung? Zu den Praktiken des Wissens an der Universität der Frühen Neuzeit, in: Martin Kintzinger/Sita Steckel (Hg.), Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne. Basel: Schwabe, S. 59–87.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in Ludwig Huber (Hg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.
- Humboldt von, Wilhelm (1956): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/1810), in: Ernst Anrich (Hg.), Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 375–386.
- Jaspers, Karl (2016): Schriften zur Universitätsidee. Herausgegeben von Oliver Immel. Basel: Schwabe.
- Kaufhold, Ann-Kathrin (2006): Die Lehrfreiheit – ein verlorenes Grundrecht? Zu Eigenständigkeit und Gehalt der Gewährleistung freier Lehre in Art. 5 Abs. 3 GG. Berlin: Dunker und Humblot.
- Klink, Job-Günter (1968): Studium zwischen Planung und Freiheit. Zeitschrift für Pädagogik (8. Beiheft), 102–119.
- Leitner, Erich (1984): Hochschul-Pädagogik: Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. Frankfurt am Main; Bern: Peter Lang.
- Leo, Heinrich (1836): Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten. Eine Streitschrift. Leipzig: Brockhaus.
- Müller, Rainer Albert (2008): Von der „Libertas philosophandi“ zur „Lehrfreiheit“. Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, in: Rainer Albert Müller und Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel: Schwabe, S. 57–67
- Nitsch, Wolfgang et al. (1965): Hochschule in der Demokratie: Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Berlin: Luchterhand.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: Asher und Co.

- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schimank, Uwe (2009): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Eröffnungsvortrag der Fachtagung "Studienqualität" der HIS GmbH am 25./26. März 2009 in Hannover.
- Weber, Wolfgang E. J. (2002): Geschichte der europäischen Universität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, Wolfgang E. J. (2008): Funktionale Freiheit und Novitätsfurcht. Zur Frage der Wissenschaftsfreiheit im 17. Jahrhundert, in: Rainer Albert Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart. Basel: Schwabe, S. 39–56.
- Wilholt, Torsten (2012): Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen. Berlin: Surhkamp.
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen; URL <http://digital.ub.uni-paderborn.de/ihd/id/419929>
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf>
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>

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

Peter Tresp, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: peter.tresp@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