

# **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](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto: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](http://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](http://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](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 Einleitung .....7

*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 Autonomie .....37

*Harald A. Mieg:*

Akademische Freiheit an Fachhochschulen:

Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung .....54

*Peter Tremp:*

Lehrfreiheit und didaktische Expertise .....68

*Ludwig Huber:*

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht .....81

*Götz Fabry, Christian Schirlo:*

Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen.

Das Beispiel Humanmedizin .....94

*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



**Peter Tresp  
Sarah Tresch  
(Hrsg.)**

# **Akademische Freiheit**

**„Core Value“ in Forschung, Lehre und Studium**



# Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen

## Zur Einleitung

**Peter Tremp**  
**Sarah Tresch**  
Zürich

Akademische Freiheit gehört zu den ‚core values‘ von Hochschulen. Sie ist vergleichbar mit dem Hippokratischen Eid für Mediziner (Scott 2014: 55f.): Sowohl akademische Freiheit als auch der Hippokratische Eid bilden zentrale berufsethische Referenzpunkte, die allerdings nicht immer vollumfänglich gelten können und in komplexen Situationen begründet strapaziert werden müssen. Entsprechend bleibt akademische Freiheit stets in Diskussion: Trotz langer Tradition ist sie in der konkreten Auslegung umstritten – und wird immer wieder als bedroht erachtet.

## Zweimal Bologna

Zur 900-Jahr-Feier der ältesten Universität versammelten sich im Jahr 1988 Universitätspräsidenten und -rektoren in Bologna, um Grundsätze für ihre Institutionen zu verabschieden, „deren Beachtung es gegenwärtig und künftig erlauben wird, ihrer Aufgabe nachzukommen“ (Magna Charta 1988). Betont wird insbesondere die notwendige Autonomie der Universitäten gegenüber politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten und die „Freiheit der Forschung, der Lehre und der Ausbildung“ als eine „Grundvoraussetzung des universitären Lebens“ (ebd.). Die ebenfalls in Bologna unterzeichnete europäische Hochschulreform nimmt in ihrem Auftaktdokument – die Bologna-Deklaration von 1999 – Bezug auf diese Jubiläumsfeier, wenn sie festhält:

„Die europäischen Hochschulen haben ihrerseits die Herausforderungen angenommen und eine wichtige Rolle beim Aufbau des europäischen Hochschulraumes übernommen, auch auf der Grundlage der in der Magna Charta Universitatum von Bologna aus dem Jahre 1988 niedergelegten Grundsätze. Dies ist von größter Bedeutung, weil Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderun-

gen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ (Bologna-Deklaration 1999).

Zentral geht es bei der Bologna-Reform um die Weiterentwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und damit um die ‚Vergleichbarkeit‘ der Institutionen und Studienabschlüsse. Bei der Umsetzung der festgehaltenen Maßnahmen (zwei Hauptzyklen, Leistungspunktesystem etc.) soll die Autonomie der Universitäten beachtet werden.

„Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen“ (Bologna-Deklaration 1999).

Dennoch: Die Bologna-Deklaration unterscheidet sich in ihren Zielsetzungen und Betonungen deutlich von der Magna Charta von 1215. Akademische Freiheit wird zwar erwähnt, ist aber nicht mehr zentrales Thema. Nach Scott (2014) lässt sich dies mit der inzwischen veränderten politischen Lage in Europa erklären, wo nach dem Mauerfall und dem Zusammenbruch der osteuropäischen politischen Systeme andere Themen bedeutsam werden – auch in der Hochschulpolitik.

Gleichwohl bleiben ‚Akademische Freiheit‘ und die damit verbundene ‚institutionelle Autonomie‘ wichtige Themen rund um den Bologna-Prozess und prägen auch die Auseinandersetzung um ‚Universitäts-Modelle‘. Insbesondere die European University Association (EUA) hat in verschiedenen Deklarationen ‚academic autonomy‘ unterstrichen und ihre Bedeutung für die erfolgreiche Entwicklung von Universitäten betont ([www.university-autonomy.eu](http://www.university-autonomy.eu)). Akademische Freiheit wird hier als Teil einer notwendigen Autonomie von Hochschulen verstanden, welche sich auf Organisation, Finanzen und Personal bezieht. Die von der EUA vorgelegten Studien untersuchen den Gestaltungsraum der Universität als Institution, was beispielsweise die Auswahl der Studierenden, die Einführung neuer Studienprogramme oder deren inhaltliche Ausrichtung betrifft. Mit dieser Konkretisierung nimmt die EUA auch einige Themen auf, welche im Zusammenhang mit der Umsetzung der Bologna-Reform diskutiert wurden.

Bedeutsam in unserem Zusammenhang ist, dass akademische Freiheit insbesondere auch in internationalen Qualitätsstandards und Richtlinien der ‚European Association for Quality Assurance in Higher Education‘ ENQA Beachtung findet. Denn mit der Bologna-Deklaration verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten auch zu einer „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ (Bologna-Deklaration 1999).

Damit werden auch die Qualitätssysteme, die sich im Zusammenhang mit veränderten Universitätsmodellen und neuen Steuerungssystemen seit den 1980er Jahren etabliert hatten, ‚europäisiert‘. Akademische Freiheit wird als Hochschulstandard festgehalten, Akkreditierung wird zu ihrem Prüfstein.

## **Akkreditierung als Prüfstein**

Auf Länderebene wird sodann spezifiziert, welche Hochschulstandards gelten und wie der Hochschulstatus inhaltlich bestimmt und rechtlich geregelt ist. Sie verweisen auf ‚core values‘ von Hochschulen. Gehört die Freiheit in Lehre und Forschung dazu? Wird sie explizit als Standard genannt, wenn es um die Frage geht, was eine Hochschule als Hochschule auszeichnet? Eine Begutachtung der Akkreditierungsgrundlagen von Deutschland, Österreich und der Schweiz soll hierzu eine erste Antwort geben.

Die Akkreditierungseckwerte sind in allen drei Ländern in den Hochschul(rahmen)gesetzen festgeschrieben, die sich wiederum an den Grundrechten ausrichten. Im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland steht in Art. 5 Abs. 3 Satz 1: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung“. In Österreich ist die akademische Freiheit in Art. 17 des Staatsgrundgesetzes festgeschrieben: „Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“. Und in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft ist in Art. 20 entsprechend festgehalten: „Die Freiheit der wissenschaftlichen Lehre und Forschung ist gewährleistet“. Ausgehend von diesen ähnlichen Grundrechten wird länderspezifisch aufgezeigt, welche weiteren Bestimmungen leitend sind.

### **Deutschland**

In Deutschland benötigen nur private Hochschulen eine institutionelle Akkreditierung, sofern sie den Status einer Hochschule anstreben. Die staatlichen Hochschulen sind nicht zur institutionellen Akkreditierung verpflichtet; dort werden Akkreditierungen von Studiengängen (Programmakkreditierungen) und von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung) durchgeführt ([www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)). Ihre Akkreditierung übernehmen Agenturen, die vom Akkreditierungsrat zugelassen sind. Die institutionelle Akkreditierung der nichtstaatlichen Hochschulen hingegen übernimmt der Wissenschaftsrat (WR).

In seinem ‚Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen‘ bezeichnet der WR die akademische Freiheit als eine zentrale Voraussetzung für die Hochschulformigkeit: „Lehre, Forschung und Kunstausübung finden unter den Bedingungen der grundgesetzlich garantierten Freiheit der Wissenschaft und der Kunst statt. [...] Die Studier- und Lernfreiheit der Studierenden ist gewährleistet“ (WR 2015: 10f.). Die Hochschulvoraussetzungen umschreibt er mit sieben Prüfbereichen, wovon sich zwei direkt auf die akademische Freiheit beziehen. Im Prüfbereich ‚Leistungsstruktur, Organisation und Qualitätsmanagement‘ ist festgehalten:

„Leistungsstruktur und Organisation einer Hochschule müssen die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sicherstellen. Entscheidend dafür ist zum einen ein diese Anforderung respektierendes Verhältnis zwischen der Hochschule und deren Trägereinrichtung und Betreiber. Zum anderen setzt die Gewährleistung akademischer Freiheitsrechte voraus, dass die Leitungs- und Selbstverwaltungsstrukturen innerhalb der Hochschule so beschaffen sind, dass sich die Hochschulmitglieder ihrem jeweiligen Status entsprechend an den akademischen Entscheidungsprozessen beteiligen können. Schließlich muss die Hochschule über eine wissenschaftsadäquate und ihren spezifischen Anforderungen genügende Organisationsstruktur sowie über ein funktionsgerechtes Qualitätsmanagement verfügen“ (WR 2015: 29).

Mit Prüfkriterien wird umschrieben, wie dieser Standard konkretisiert wird. Beurteilt wird etwa, ob die Hochschule vor Einflüssen Dritter geschützt ist, ob alle Hochschulmitglieder sich an der akademischen Selbstverwaltung beteiligen können, eine Trennung zwischen Hochschulleitung und Trägerschaft sichergestellt ist, die akademische Freiheit in den Ordnungen der Hochschule verankert ist oder ob das Qualitätsmanagement als eine strategische Aufgabe verstanden wird. Der zweite Prüfbereich ‚Personal‘ verweist insbesondere auf die Freiheitsrechte der Professorinnen und Professoren:

„Unabdingbar ist ein akademischer Kern an hinreichend qualifizierten hauptberuflichen Professorinnen und Professoren, die als Grundrechtsträgerinnen und -träger die Freiheit von Lehre, Forschung und Kunstausübung garantieren und durch die Übernahme wichtiger Basisaufgaben die Funktionsfähigkeit einer Hochschule sicherstellen“ (WR 2015: 31).

Geprüft wird hier, ob genügend Professuren als Garant des akademischen Kerns vorhanden sind, wie sich ihre Anzahl zum Umfang der Aufgaben in Lehre, Forschung und Selbstverwaltung verhält, wie hoch die Anteile der Teilzeit- und Vollzeitprofessuren sind, ob die Einstellungsvoraussetzungen für hauptberufliche Professorinnen und Professoren auch dem Anspruch der Hochschule entsprechen, wie sich ihre Arbeit in die Bereiche Lehre und Forschung aufteilt und ob das Berufungsverfahren wissen-

schaftsgeleitet und transparent gestaltet ist. Kurz: In Deutschland müssen (zumindest) nichtstaatliche Hochschulen den Beweis erbringen, die Freiheit von Forschung und Lehre als Institution sowohl für ihr Personal auch für ihre Studierenden sicherzustellen. Eine besondere Stellung kommt dabei den Professorinnen und Professoren zu.

## Österreich

Wie in Deutschland sind es die privaten Hochschulen, die für eine Hochschulzulassung eine institutionelle Akkreditierung benötigen. Zudem sind auch die Fachhochschulen in dieser Pflicht. Damit wird die Erfüllung der Akkreditierungsvoraussetzungen bescheinigt. Eine Erstakkreditierung beinhaltet sowohl eine institutionelle Akkreditierung als auch eine Akkreditierung der einzelnen Studiengänge. In Österreich ist die Akkreditierung zentralisiert und wird von der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) ausgeführt ([www.aq.ac.at](http://www.aq.ac.at)).

Für die Fachhochschulen sind in der Fachhochschul-Akkreditierungsverordnung neun Prüfbereiche und entsprechende Kriterien festgelegt (AQ 2015a). Inhaltlich dieselben Prüfbereiche und Kriterien gelten für private Universitäten (AQ 2015b). Hier ist lediglich ein einziger Hinweis auf die Wissenschaftsfreiheit (dieser Begriff wird akademischer Freiheit gleichgesetzt) zu finden. Im Prüfbereich ‚Organisation der Hochschule und ihrer Leistungen‘ lautet eines der Kriterien: „Die Organisations- und Entscheidungsstrukturen gewährleisten die einer Hochschule entsprechende Autonomie des Lehr- und Forschungspersonals“ (AQ 2015a: 8).

## Schweiz

Nochmals anders gestalten sich die Akkreditierungsbestimmungen in der Schweiz. Eine institutionelle Akkreditierung ist seit dem 1. Januar 2015 für jede Hochschule Pflicht, sofern sie sich als ‚Universität‘, ‚Fachhochschule‘ oder ‚Pädagogische Hochschule‘ bezeichnen möchte, Bundesbeiträge beziehen will und eine Programmakkreditierung anstrebt (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG). In den nachgelagerten Akkreditierungsrichtlinien des Hochschulrates werden die Voraussetzungen für die institutionelle Akkreditierung konkretisiert. Dazu gehört auch die Wissenschaftsfreiheit: „Sie [die Hochschule] gewährleistet die Freiheit und die Einheit von Lehre und Forschung.“ Diese Voraussetzung ist in einem der insgesamt 18 Qualitätsstandards aufgenommen:

„Die Aktivitäten der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs entsprechen ihrem Typ, ihren spezifischen Merkmalen und ihren

strategischen Zielen. Sie beziehen sich hauptsächlich auf die Lehre, die Forschung und die Dienstleistungen und werden gemäß dem Prinzip der Freiheit und Unabhängigkeit unter Einhaltung des Mandats der Hochschule oder der anderen Institution des Hochschulbereichs ausgeübt“ (Hochschulrat 2015: 11).

Abgestützt auf diesen Qualitätsstandard legt die Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) als zentrales Akkreditierungsorgan fest, nach welchen Kriterien der Standard beurteilt wird. Das Prinzip der Freiheit und Unabhängigkeit wird geprüft, indem etwa nachgewiesen werden muss, dass die Herkunft der Finanzierung transparent ist, die Ausgestaltung von Lehre und Forschung nicht in Abhängigkeit steht von externen finanziellen Partnern, dass die finanziellen Mittel auf alle Tätigkeitsbereiche verteilt werden, die Hochschule selbstbestimmt ihre Mitarbeitenden auswählt und führt und dass die Möglichkeit für Mitarbeitende besteht, Verstöße gegen den Freiheitsgrundsatz zu melden ohne Risikobehaftung (vgl. AAQ 2016).

In allen drei Ländern lässt sich also die Verankerung der akademischen Freiheit in Forschung und Lehre als Grundrecht in den nachgelagerten Hochschulgesetzen bis hin zu den Prüfinstrumenten der institutionellen Akkreditierung nachweisen. Akademische Freiheit wird als Voraussetzung und als Qualitätsstandard in den Akkreditierungsbestimmungen der drei Länder genannt, sie erscheint allerdings nur als eine unter weiteren Prüfbereichen und -kriterien. Gemessen an ihrer Verankerung in den Grundrechten verliert sie ein Stück weit an Bedeutung.

Eine nicht ganz stringente Herleitung von den Grundrechten in die nachgelagerten Rechtsgrundlagen und Leitfäden zeigt sich etwa in den unterschiedlichen Bezeichnungen und in der Akzentuierung der Freiheitsdimensionen Lehre, Forschung und Studium. Akademische Freiheit wird in unterschiedliche Qualitätszusammenhänge gestellt und mit Fragen zu Finanzen, Personal, Strukturen, Führung, Prozessen oder Qualitätsmanagement verbunden. Die Akkreditierungsbestimmungen verweisen somit auf eine vielschichtige Herangehensweise, wie die akademische Freiheit als Grundrecht und als wesentliches Hochschulmerkmal auf ihre gelebte Praxis geprüft wird.

Dass die Akkreditierungsbestimmungen selbst zum Prüfstein der akademischen Freiheit werden können, verdeutlichte der jüngst erfolgte Entscheid des Bundesverfassungsgerichts in Nordrhein-Westfalen (Bundesverfassungsgericht, 2016). Dem Rekurs einer Hochschule hat das Gericht stattgegeben und ein negatives Akkreditierungsgutachten für ungültig erklärt. Begründet wurde das Urteil, dass zwar das Grundrecht der Wissen-

schaftsfreiheit den Vorgaben von Qualitätssicherung durch Akkreditierungsverfahren nicht entgegensteht. Wesentliche Entscheidungen aber wie die Festlegung von Qualitätskriterien dürfen nur durch den Gesetzgeber erfolgen, Akkreditierungsagenturen seien hierzu nicht berechtigt. Sie gehören zu den staatlich festgelegten Rahmenbedingungen.

## **Wissenschaftliche Freiheitsgrade durch Grundfinanzierung**

Gestaltungsräume und Freiheitsgrade von Hochschulen sind eng mit Finanzierungsmodalitäten verbunden, dies verdeutlichen nicht zuletzt die genannten Akkreditierungsbestimmungen. So ist eine ausgewogene Balance von staatlichen Grundmitteln und wettbewerblich erworbenen Mitteln für die Sicherung guter Hochschulleistungen unabdingbar. Entsprechend lauten auch die Empfehlungen der Wissenschaftsräte von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der deutsche Wissenschaftsrat spricht sich dezidiert für eine ausreichende Grundfinanzierung aus:

„Nur eine angemessene Grundfinanzierung vermag Sicherheit und Langfristigkeit zu gewährleisten und damit auch ‚risikoreiche‘, unkonventionelle und zeitaufwendige Forschung abzusichern sowie Forscherinnen und Forschern den Wechsel von Forschungslinien zu ermöglichen“ (WR 2011: 35).

„Die Hochschulen sollten so finanziert werden, dass sie die Durchführung guter Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung sowie ggf. weiterer Kernaufgaben wie Transfer-, Service- bzw. Infrastrukturleistungen kontinuierlich, projekt- und programmunabhängig leisten können“ (WR 2011: 44).

Der österreichische Wissenschaftsrat hält in seinen Empfehlungen entsprechend zur Hochschulfinanzierung, insbesondere zur Forschungsfinanzierung fest, dass Drittmittel ihre Bedeutung verlieren, „wenn sie zu einem großen Teil der Kompensation sonst fehlender Mittel dienen und ihre reine Quantität schon als Ausweis wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit angesehen wird“ (Österreichischer Wissenschaftsrat 2014: 41). Auch der schweizerische Wissenschaftsrat spricht sich für ein angemessenes Verhältnis zwischen Grundbeiträgen und Drittmitteln aus (SWIR 2013).

Die Wissenschaftsräte sind sich also einig, dass eine solide Grundfinanzierung wesentlich zur Qualität der Hochschulen beiträgt. Nun sehen allerdings neue Finanzierungsmodelle vor, die Grundfinanzierung zu reduzieren und stärker auf externe Finanzquellen auszurichten. Drittmittel ergänzen dadurch nicht mehr die Grundmittel, sondern ersetzen diese zunehmend. Die Hochschulen sind so stärker auf externe Geldgeber angewiesen und damit dem Risiko ausgesetzt, ihr Ansehen als unabhängige Forschungs- und Bildungseinrichtung zu gefährden. Für die Schweiz beispielsweise zeigte eine kürzlich durch das Schweizer Radio und Fernseh-

hen erstellte Recherche die Verflechtungen zwischen Universitäten und der Privatwirtschaft, die sich etwa in Sponsoringverträgen, Forschungsmandaten oder Nebenbeschäftigungen niederschlagen. Bestätigt wurden einige Befürchtungen, die vor wenigen Jahren zum sogenannten ‚Zürcher Appell‘ (2013) geführt haben. Ausgehend von den Grundfragen „Was ist eine Universität? Welche Funktion hat eine Universität in der Gesellschaft?“ stellten die Unterzeichneten die Forderung, „dem kostbaren und von der Verfassung geschützten Gut der akademischen Freiheit und Unabhängigkeit Sorge zu tragen und das wissenschaftliche Ethos nicht mit problematischen Kooperationen zu gefährden“.

Die Frage nach dem Verhältnis von Grundfinanzierung und wettbewerblich vergebenen Forschungsgeldern stellt sich auch bei staatlichen Förderinitiativen wie etwa der Exzellenzinitiative oder nationalen Forschungsschwerpunkten. Auch hier wird angemahnt, genügend Gelder für die Grundfinanzierung der Hochschulen und ihrer Leistungen sicherzustellen.

Die erfolgte Fokussierung auf Finanzierungsfragen, was akademische Freiheit betrifft, erscheint beinahe als Antwort auf die genannten Vorbehalte. Sie zeigen zudem, wie drei Handlungsebenen der Wissenschaftsfreiheit zum Tragen kommen: (1) *die Ebene des Staates* und seiner Pflicht, für geeignete Rahmenbedingungen einer freien Hochschulforschung und -lehre zu sorgen; (2) *die Ebene der Hochschulen*, die aufgefordert sind, die zugesprochenen öffentlichen Gelder entsprechend ihren Aufgaben, die sie im Dienst der Allgemeinheit leisten, einzusetzen und ihre Pflicht, freie Wissenschaft wahrzunehmen sowie (3) *die Ebene der einzelnen Forschenden und Dozierenden*, die ihre individuell verfügbaren Ressourcen verantwortungsvoll in ihrem Wirkungsfeld Forschung und Lehre nutzen sollten.

## **Institutionelle und innere Unabhängigkeit**

Staatliche Hochschulen verfügen heute über eine hohe Autonomie. Sie sind weitgehend frei, die zugesprochenen öffentlichen Gelder entsprechend ihrer Aufgaben, die sie im Dienst der Allgemeinheit leisten, einzusetzen. Ihre Unabhängigkeit und Glaubwürdigkeit sind in diesem Zusammenhang zentrale Qualitätskriterien.

Der Rechtswissenschaftler Markus Müller, einer der Erstunterzeichner des ‚Zürcher Appells‘, hat die Bedeutung dieser Unabhängigkeit betont und einen Vergleich mit der ‚richterlichen Unabhängigkeit‘ gezogen: Er unterscheidet zwischen der institutionellen und der inneren Unabhängigkeit: Die ‚institutionelle Unabhängigkeit‘ wird mittels institutioneller

Sicherungen geschaffen (beispielsweise kein Weisungsrecht der Exekutive, Ausstandsregeln etc.). Die ‚innere Unabhängigkeit‘ der Richterinnen und Richter spielt sich dagegen weitgehend im Verborgenen ab, man kann nie restlos sicher sein, dass diese gegeben ist. „Am Ende bleibt nichts anderes übrig, als sich auf den Anschein zu verlassen“ (Müller 2014: 386). Und auf die Hochschule übertragen: „Man muss von außen jederzeit den Eindruck gewinnen, dass tatsächlich freie Wissenschaft betrieben wird“ (ebd.: 386f.). Die Hochschule darf also keinen Anschein der Abhängigkeit erwecken.

Dies ist sowohl ein Anspruch an die Institution als auch an jeden einzelnen Wissenschaftler und jede einzelne Wissenschaftlerin. In der Forschung entscheiden sie selbst, wie sie mit den für sie verfügbaren Ressourcen umgehen und welche Forschungsfragen sie hauptsächlich bearbeiten. In der Lehre stehen die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Gestaltung der Veranstaltungen im Zentrum. Dieser Verantwortung entspricht auch die Pflicht, im Austausch mit der Scientific Community die eigenen Entscheidungen und Tätigkeiten – und die innere Unabhängigkeit – immer wieder zu überprüfen. Mit dem Recht auf akademischen Freiraum ist auch die Frage verbunden, welche Abhängigkeiten vorhanden sind und wie diese Abhängigkeiten das wissenschaftliche Tun beeinflussen. Dazu gehört beispielsweise auch, sensibel mit Fragen von Befangenheiten oder Nebentätigkeiten umzugehen.

## **Die Beiträge im Überblick**

Akademische Freiheit gilt nicht absolut, ist aber bedeutsamer Referenzpunkt akademischer Tätigkeit. Dies dokumentieren die Beiträge in diesem Band.

*Rudolf Stichweh* stellt die Multiplizität der Begriffe und der Semantiken akademischer Freiheit vor und rekonstruiert damit gleichzeitig eine Strukturgeschichte des Universitäts- und des Wissenschaftssystems. Diese reicht bis in die Gegenwart mit ihrer ausgeprägten Autonomiesemantik.

*Jan Masschelein* plädiert dafür, die Universität als pädagogische Form zurückzufordern, also als *Hochschule*. Denn für ihn ist die akademische Freiheit insbesondere dort gefährdet, wo sich ein Regime von Begriffen wie ‚Accountability‘ und ‚Impact‘ festmacht. Die Zurückforderung der Universität als Schule bestehe im Versuch, mittels alter und neuer Techniken und Praktiken pädagogische Formen zu entwickeln, die entschleunigen, wachsam und aufmerksam machen und es ermöglichen, die Zukunft zu gestalten.

*Harald Mie* geht der Frage nach, wie sich die Idee der akademischen Freiheit mit dem Auftrag und dem Wirken der Fachhochschulen vertragen. Diese kennen eine starke Berufs- und Praxisorientierung und unterscheiden sich auch in anderen Aspekten von Universitäten. An Fachhochschulen gilt – so Mie – akademische Freiheit als Mythos wie als Schutzgut – und kann als regulative Idee verstanden werden, die als solche nicht hochschultypenspezifisch gilt.

*Peter Tremp* erörtert die These, dass Lehrexpertise das moderne Komplementär zur Lehrfreiheit sei. Mit der Bildungsexpansion und damit einher gehend veränderten gesellschaftlichen Erwartungen seien andere Ansprüche an die Lehre gestellt. Zwar bleibe Lehrfreiheit ‚core value‘ der Universität, zunehmend werde aber unter Rekurs auf hochschuldidaktische Forschungen auch didaktische Expertise eingefordert.

*Ludwig Huber* diskutiert Anwesenheitspflicht für Studierende unter rechtlicher, universitätstheoretischer oder hochschuldidaktischer Perspektive. Ausgangspunkt dieser Reflexionen bildet das kürzlich in Kraft getretene Landeshochschulgesetz des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, das den Hochschulen verbietet, eine generelle Anwesenheitspflicht für Studierende zu verhängen. Damit, so Huber, stehe Grundsätzliches auf dem Spiel.

*Götz Fabry* und *Christian Schirlo* diskutieren die akademische Freiheit des Lehrens und Lernens am Beispiel des Medizinstudiums. Die Studiengänge der Medizin sind professionsorientiert und stehen damit im Spannungsfeld von bildungspolitischen und universitären sowie gesundheitspolitischen und berufsspezifischen Anforderungen. Die individuelle Lehrfreiheit der Lehrenden sei zwar – so die beiden Autoren – maximal eingeschränkt, doch viele dieser Einschränkungen seien notwendig. Umgekehrt wachsen gleichzeitig die Aufgaben und auch die Notwendigkeit für Lehrende, sich auf Fakultätsebene und darüber hinaus in die Gestaltung des Medizinstudiums aktiv einzubringen.

*Timo Becker* und *Sebastian Kaiser* gehen in ihrem Beitrag von der Feststellung aus, dass sich Studiengänge zunehmen auf spezifische berufliche Tätigkeiten hin ausrichten und sich damit mit den Gesetzen eines (Bildungs-)Marktes konfrontiert sehen, dessen Relevanz sie ansonsten allzu gerne in Abrede stellen. Hochschulen geraten damit auch in Widerspruch zu ihrem traditionellen Selbstverständnis, welches durch Autonomie und akademische Freiheit geprägt sei. Die beiden Autoren plädieren für eine Hochschulausbildung, welche „das kreative und kritische Denken, die Vielseitigkeit der Gedanken, die nachdenkliche Strenge und die Vorstellungskraft“ ins Zentrum rücken – und damit paradoxerweise gleichzeitig den praktischen Nutzen vergrößern.

Die Ausgabe dieser Zeitschrift geht auf eine Tagung zurück, welche Anfang Februar 2016 an der Pädagogischen Hochschule Zürich stattgefunden hat und von der gastgebenden Hochschule sowie der Pädagogischen Hochschule Bern großzügig unterstützt wurde. Wir danken der Redaktion der Zeitschrift für die Möglichkeit, die Gastherausgeberschaft für diese Ausgabe des Journals übernehmen zu dürfen. Sie haben uns dabei – entsprechend dem bearbeiteten Thema – einen großen Gestaltungsraum übertragen und uns gleichzeitig in unkomplizierter und zuvorkommender Art und Weise unterstützt.

Ein sehr herzlicher Dank geht an unsere Kollegen Hans-Jürg Keller und Dominik Allensbach für ihre wertvolle Hilfe und den fachlichen Rat sowie an Jonna Truniger und Anina Bochsler für Übersetzungs-, Lektorats- und Transkriptionsarbeiten. Vor allem aber dürfen wir uns bei allen Autoren bedanken: Sie haben mit ihren Beiträgen diese Ausgabe überhaupt erst möglich gemacht.

## Literatur

- AAQ (2016): Institutionelle Akkreditierung Dokumentation; URL [http://aaq.ch/download/akkreditierung\\_alle%20institutionelle\\_akkreditierung/2016-01-01\\_Dokumentation-Institutionelle-Akkreditierung\\_DE.pdf](http://aaq.ch/download/akkreditierung_alle%20institutionelle_akkreditierung/2016-01-01_Dokumentation-Institutionelle-Akkreditierung_DE.pdf) (15.04.2016).
- AQ Austria (2015a): Fachhochschul-Akkreditierungsverordnung beschlossen in der 27. Sitzung des Board der AQ Austria am 28. Mai 2015. Wien; URL [www.aq.ac.at/de/akkreditierung](http://www.aq.ac.at/de/akkreditierung) (15.4.2016).
- AQ Austria (2015b): Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung beschlossen in der 27. Sitzung des Board der AQ Austria am 28. Mai 2015. Wien; URL [www.aq.ac.at/de/akkreditierung](http://www.aq.ac.at/de/akkreditierung) (15.4.2016).
- Bologna-Deklaration (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna. URL [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bologna\\_1999.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf) (25.7.2016).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874. Stand am 20. April 1999; URL [www.bj.admin.ch](http://www.bj.admin.ch) (15.04.2016).
- Bundesverfassungsgericht (2016): Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen. Pressemitteilung vom 18. März 2016. URL <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> (22.6.2016).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Stand März 2010; URL [www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de) (15.4.2016).
- Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG vom 30. September 2011. Stand am 1. Januar 2015; URL <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/n/20070429/index.html> (15.04.2016).
- Hochschulrat (2015): Richtlinien des Hochschulrates für die Akkreditierung im Hochschulbereich (Akkreditierungsrichtlinien HFKG) vom 28. Mai 2015. Stand am 1. Juli 2015; URL <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20151363/201507010000/414.205.3.pdf> (15.4.2016).

- Magna Charta der Universitäten (1988). Bologna. URL <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/german> (25.7.2016).
- Müller, Markus (2014): Akademische Freiheit: Sorgen um ein bedrohtes Gut, in: Peter V. Kunz/Jonas Weber/Andreas Lienhard/Iole Fargnoli/Jolanta Kren Kostkiewicz (Hg.), *Berner Gedanken zum Recht*. Bern: Stämpfli, S. 381–403. URL [https://edit.cms.unibe.ch/unibe/portal/fak\\_rechtwis/b\\_dep\\_oefre/inst\\_oefre/content/e7593/e50192/e71848/e85294/e85657/AkademischeFreiheit.pdf?preview=preview](https://edit.cms.unibe.ch/unibe/portal/fak_rechtwis/b_dep_oefre/inst_oefre/content/e7593/e50192/e71848/e85294/e85657/AkademischeFreiheit.pdf?preview=preview) (2.3.2016).
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2014): Die Vermessung der Wissenschaft. Messung und Beurteilung von Qualität in der Forschung. Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat. URL [http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Messung\\_Endver\\_sion\\_inkl%20Cover.pdf](http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Messung_Endver_sion_inkl%20Cover.pdf)
- Scott, Peter (2014): A Tale of Two Bolognas: Academic Freedom in Modern Entrepreneurial Universities. *Journal of the European Higher Education Area*(3), 47–64.
- Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger RGBI; URL [www.ris.bka.gv.at](http://www.ris.bka.gv.at) (15.4.2016).
- SWIR (2013): Leistungsmessung und Qualitätssicherung in der Wissenschaft. 3/2013. Bern: SWIR. Erster Teil: Zielgerichteter und vernünftiger Einsatz von Leistungsmessung und Evaluation in der Wissenschaft – Zehn Thesen. Vom Rat verabschiedet am 25. Juni 2013.
- WR (2011): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung; [www.wissenschaftsrat.de/download](http://www.wissenschaftsrat.de/download) (15.4.2016).
- WR (2015): Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen; [www.wissenschaftsrat.de/download](http://www.wissenschaftsrat.de/download) (15.4.2016).
- Zürcher Appell (2013): Internationaler Appell für die Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit; [www.zuercher-appell.ch](http://www.zuercher-appell.ch) (15.4.2016)

# Akademische Freiheit in europäischen Universitäten

## Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems

**Rudolf Stichweh**  
Bonn

### 1. Multiple Semantiken und Begriffe akademischer Freiheit

Der Beitrag ist ein Versuch, die Multiplizität der Begriffe und der Semantiken akademischer Freiheit vorzustellen.

Dies im Blick auf eine Institution, die eine achthundertjährige Geschichte hat, in der sich zeigt, wie komplex die Verständnisse akademischer Freiheit über diese Jahrhunderte hinweg waren und wie mehrschichtig diese Begrifflichkeit ist. Es erweist sich, dass das Studium der historischen Semantik akademischer Freiheit zugleich eine Rekonstruktion der Strukturgeschichte des Universitätssystems und des Wissenschaftssystems erlaubt.

Es wird sich eine interessante Verschiebung zeigen, wenn man diese 800 Jahre europäischer Universitätsgeschichte mustert. Die Semantiken der Freiheit, wenn auch das Wort ‚Freiheit‘ noch nicht da ist, spielen von Anfang an in der Geschichte der europäischen Universität eine Rolle. Es sind aber am Anfang eher Semantiken der Macht und der Privilegierung, mit denen sich diese Thematiken verbinden. Dann haben wir eine lange Phase, ca. von 1500 bis 1900, in der wir der Ausformulierung einer Multiplizität von Begrifflichkeiten, die mit akademischer, wissenschaftlicher und universitärer Freiheit zu tun haben, zusehen können. Und nach 1900, oder vor allem in den späteren Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, beobachten wir einen erneuten semantischen Wandel.

Es ist auffällig, dass das Wort ‚Freiheit‘ sehr viel seltener im Zusammenhang mit Wissenschaft, Hochschule und Universität zu hören ist, dass in erheblichem Umfang die Autonomiesemantik an die Stelle der Freiheitssemantik getreten ist. Dies geschieht nicht ausnahmslos, wir finden beide Begriffe nach wie vor, aber es zeichnet sich ein gewisser Wechsel in den Betonungen und den Schwerpunktsetzungen ab. Diesen gilt es zu erklären.

## 2. Der Mehrebenencharakter akademischer Freiheit

Bevor wir in diese eher historische Darstellung der verschiedenen Facetten der Geschichte akademischer Freiheit eintreten, ist ein systematisch besonders wichtiger Punkt herauszuarbeiten. Dieser betrifft das, was man als den ‚Mehrebenencharakter‘ akademischer Freiheit bezeichnen sollte: Es sind, wenn wir über akademische und wissenschaftliche Freiheit, über die Freiheit von Forschung und Lehre und Lernen sprechen, sehr verschiedene Referenzebenen im Spiel – und diese werden zu historisch verschiedenen Zeitpunkten und in sachlich unterschiedenen Formulierungen thematisch.

Es gibt einerseits die grösste, umfassendste Ebene. Diese ist impliziert, wenn man über ein vollständiges Funktionssystem wie Wissenschaft oder Hochschulerziehung (als tertiäres Subsystem des Erziehungssystems) und von der Freiheit und Unabhängigkeit dieses Funktionssystems spricht. Dies ist die Makroebene der Semantik akademischer Freiheit.

Zweitens beziehen sich die Formulierungen häufig auf etwas, was eine Stufe darunter liegt. Dann geht es um Organisation und Korporation, um die einzelne Universität, die einzelne Hochschule oder einen Verbund von Lehrenden und Lernenden. Autonomie und Freiheit kann dann die der einzelnen Organisation/Korporation oder die Autonomie und Freiheit eines Verbundes von Organisationen sein.

Dann gibt es eine dritte Bezugsebene, die historisch eine bedeutende Rolle spielt. Das ist die Vorstellung, dass akademische Freiheit etwas mit der Selbständigkeit oder der Autonomie einer Profession zu tun hat. Und zwar Autonomie der Profession sowohl denjenigen gegenüber, die sie als Klienten betreut, wie auch gegenüber anderen Mächten in der Gesellschaft und im Staat. Das hängt auch damit zusammen, dass diejenigen, die in diesem Sinne Freiheit beanspruchen, sich selbst als eine Elite von Praktikern verstehen. Das ist die moderne Fassung, die Fassung des 20. und 21. Jahrhunderts, dass Wissenschaftler und Universitätsprofessoren sich gleichsam als unabhängige Entrepreneurs verstehen, die in der Organisation Universität ein eigenes kleines Unternehmen verwalten und der Universität gegenüber Freiheiten beanspruchen.

Von der Seite der professionellen Elitepraktiker in der Universität kann man auf die andere Seite wechseln, die der Studierenden, für die gleichfalls über Jahrhunderte hinweg Formen akademischer Freiheit beansprucht worden sind. Das ist ein anderes, interessantes Moment dieser Semantik, dass diese Semantik sowohl die Seite der Lehrenden wie die Seite der Studierenden beschreibt, aber in sehr verschiedener Weise auf-

fasst. Auf der Seite der Studierenden geht es typischerweise um die Ausgestaltung, Formung und Art der Lebensführung in einer bestimmten Lebensphase. Es ist in diesem Fall die Altersgruppe im Lebenszyklus, die bestimmte Sonderrechte beansprucht und bestimmte Sonderformen der Lebensführung praktiziert und in diesem Sinn akademische Freiheit beansprucht. Und schliesslich ist eine letzte Referenz zu beachten: Dass akademische Freiheit in ganz vielen ihrer Verwendungen zunächst die Rechte von einzelnen, von Individuen, gerade auch das Moment der individuellen Einzigartigkeit meint, auf das man einen Anspruch hat, weil und wenn man ein Individuum ist.

Es ist dieser Mehrebenen-Charakter akademischer Freiheit, der historisch und systematisch immer zu beachten ist. Es geht im Folgenden immer auch um die Vielfalt von Funktionszuweisungen, um die Vielfalt von Verständnissen, die sich historisch mit akademischer Freiheit verknüpfen, von denen einige wieder verschwunden sind, aber viele bis in unsere Gegenwart präsent sind.

### **3. Gelehrsamkeit als Universalmacht**

Die Vorstellung von ‚Gelehrsamkeit als Universalmacht‘ ist das älteste Verständnis, das mit der Entstehung der europäischen Universität im späten 12. Jahrhundert, frühen 13. Jahrhundert bereits sichtbar wird. Die Gesellschaft jener Zeit ist eine Gesellschaft, in der eigentlich nur Kirche und Staat Mächte von grosser Bedeutsamkeit sind. ‚Mächte von grosser Bedeutsamkeit‘ heisst in dieser historischen Situation ‚Mächte von universeller oder europaweiter Bedeutsamkeit‘. Genau dies war für Kirche und Staat charakteristisch, dass sie als Kaisertum und Papsttum nicht lokale und regionale Mächte, sondern universale Mächte der europäischen Welt jener Zeit waren. Und mit der Entstehung der Universität verknüpft sich bei einigen Autoren von vornherein die Idee, dass jetzt mit der Gelehrsamkeit, der Scholastik, mit dem akademischen, gelehrten Wissen, neben Kirche und Staat eine dritte Macht von universeller Relevanz auftritt (Roes 1949; Stichweh 1991a). Und das ist vermutlich die erste Form von akademischer Freiheit, die historisch bedacht worden ist.

Gelehrsamkeit nicht als etwas Subordiniertes, das im Dienst des Staats und der Kirche steht, obwohl beides auch der Fall ist. Aber dass sie ausser dem Sachverhalt, dass die Gelehrsamkeit im Dienst der Kirche und des Staats steht, zugleich als eine dritte eigenständige Macht neben Kirche und Staat tritt. Das ist ein Verständnis, das von Vornherein präsent ist. Es dokumentiert sich historisch und rechtspraktisch in der Form, dass alle europäischen Universitäten über viele Jahrhunderte hinweg immer

nur in der Form gegründet werden können, dass sie im Gründungsakt eine doppelte Privilegierung durch Kaiser und Papst erfahren. Also ist es die doppelte Privilegierung durch die beiden anderen Universalmächte, die gewissermassen die Universität als dritte Universalmacht in die europäische Gesellschaft des Mittelalters einführt.

Es geht hier also nicht um Freiheit in einem modernen Verständnis. Statt der Freiheit der Moderne die Verleihung eines Privilegs. Ein Privileg ist ein Vorrecht, eine Übermacht, ein Vorrang, eine grössere Bedeutsamkeit als sie anderen zukommt. Freiheit im modernen Verständnis ist eher ein Abwehrrecht und nicht ein Vorrecht. Aber es ist auffällig und charakteristisch für die mittelalterliche Situation, dass wir eher mit Freiheit als Privileg zu tun haben, dass die Verleihung von Privilegien eine mit Macht ausgestattete Institution hervorbringt. Und dass die Macht dieser Institution auch mit der Ausformulierung eines eigenständigen gelehrten Standes im System der europäischen Gesellschaft zu verbinden ist. Das ist die Startsituation der europäischen Universität.

#### **4. Korporation, korporative Autonomie und Sondergerichtsbarkeit**

Mit diesem Moment der Etablierung der Gelehrsamkeit als einer eigenständigen, universellen Macht, die von vornherein nicht eine provinzielle oder regionale, sondern gesamteuropäische Macht war, verknüpft sich eine zweite Institution. Es kommt, wie in vielen anderen Hinsichten im System der europäischen Gesellschaft, zur Etablierung von Korporationen. Die Universität besteht aus Korporationen von Lehrenden und Korporationen von Studierenden, sie besteht aus Magistern und Scholaren. Sie hat immer diesen Doppelcharakter. Sie setzt sich zusammen aus Korporationen von Lehrenden und Studierenden. Manchmal ist es eine einzige Korporation, die beide Gruppen einschließt, typischerweise sind es aber in der Geschichte der europäischen Universität zwei Korporationen, die in ein Austauschverhältnis, ein Verhältnis der wechselseitigen Bezugnahme und der Erbringung von Dienstleistungen der einen Seite für die andere Seite treten.

Dieser Korporationscharakter ist charakteristisch für Europa, so wie in der europäischen Gesellschaft alle bedeutsamen Funktionen – Handwerker, Kaufleute, Geistliche – in der Form von Korporationen organisiert sind. Und es gibt eine Verknüpfung dieses korporationsrechtlichen Charakters der frühen europäischen Universitäten mit dem Fremdenrecht. Universitäten waren wie auch viele der anderen Korporationen: Korporationen von Fremden an einem Ort, der für die meisten Mitglieder dieser

Korporation nicht der Ort ihrer Geburt und unmittelbaren Zugehörigkeit war. Die Universität war von ihrem Startpunkt an eine Fremdenuniversität, weil die Universität einer der wenigen Orte der mittelalterlichen Gesellschaft war, wo nicht etwa die dem Ort Zugehörigen sich zu Bildungsanstrengungen versammelten, sondern die Beteiligten von weit her kamen, typischerweise Fremde waren, oft sogar ausnahmslos Fremde waren (Studienverbot für Einheimische an der Universität der eigenen Stadt).

Korporationsrecht und die Freiheit der Universität, die Freisetzung von vielen Zwängen der zeitgenössischen Gesellschaft, haben mit dieser fremdenrechtlichen Bestimmtheit zu tun (Stichweh 1991b). Die Freisetzung, die Privilegierung der Universität in rechtspraktischen Hinsichten nimmt vor allem die Form an, dass die Universität ein Eigenrecht hat, dass die Mitglieder der Universität nicht der normalen Gerichtsbarkeit der Städte unterworfen sind, in denen die Universitäten angesiedelt sind, sondern die Mitglieder der Universität, wenn es zu Rechtsstreitigkeiten kommt, das Recht haben, diese Rechtsstreitigkeiten vor einer eigenen Gerichtsbarkeit der Universität auszutragen.

Das hat in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Situation gravierende Folgen gehabt, u.a., weil es Lizenzen und Freiheiten eingeführt hat, die niemandem anderen in der zeitgenössischen Situation zugestanden waren. Das konnte zu Rowdytum, Rüpelei, auch zu physischen Auseinandersetzungen zwischen Studierenden und Bürgern der Stadt, führen, die oft die Folge hatten, dass sie ungeahndet blieben. Dies hielt sich über Jahrhunderte hinweg, weil die Studierenden einer eigenen Gerichtsbarkeit unterstanden, die, weil die Universität ihre Studierenden nicht verlieren wollte, vielfach die Augen zudrückte, wenn es zu solchen Auseinandersetzungen zwischen Bürgern der Stadt und Studierenden gekommen war.

## 5. **Libertas academica**

Die nächste Überlegung bezieht sich auf die semantische Variante der *libertas academica*, zunächst war es *libertas scholastica*, aber langsam setzt sich *libertas academica* durch. Und hier treffen wir zum ersten Mal auf diesen modernen Begriff ‚akademische Freiheit‘, natürlich zuerst in Latein, da Latein die Sprache der Universität bis ins 17. und 18. Jahrhundert hinein ist. Und es ist eine Einschränkung zu machen: Vom 16. Jahrhundert an kann man nur noch in Grenzen von der europäischen Universität sprechen, die meisten im Folgenden diskutierten Umbrüche vollziehen sich vornehmlich an den protestantischen Universitäten des europäischen Kontinents. Wir haben eine scharfe Scheidung in der Situation des 16. und 17. Jahrhunderts zwischen den protestantischen und den katholi-

schen Universitäten. Das ist eine Bifurkation, die katholischen Universitäten gehen einen ganz anderen Weg, auf dem von akademischer Freiheit in dem hier thematischen Verständnis nicht im gleichen Masse die Rede sein kann. Und auch die englischen Universitäten bleiben bis weit in das 19. Jahrhundert hinein um vieles traditioneller, sind in vielen Hinsichten weiterhin eine kollegiale, fast klösterliche Institution des mittelalterlichen Typs, während die protestantischen Universitäten des europäischen Kontinents viel rapideren Transformationen unterliegen und deshalb zu den Universitäten werden, in denen sich das Verständnis wissenschaftlicher und akademischer Freiheit institutionalisiert, das hier der Gegenstand der Überlegungen ist.

*Libertas academica*, als ein Begriff, der im 16. und 17. Jahrhundert an Bedeutung gewinnt, hat vor allem mit der Freiheit der Lehre zu tun. Das ist vermutlich der erste Akzent, der die frühneuzeitliche Situation deutlich von der mittelalterlichen unterscheidet. Es bedeutet, dass man die Freiheit gewinnt, Themen und Formen der Behandlung von Themen zu wählen, die nicht durch den Lehrauftrag (der Name der Professur), der einem erteilt worden ist, bereits selbstverständlich mitdefiniert werden. Nicht bereits der Lehrauftrag entscheidet darüber, was ich im Unterricht genau vortrage, sondern es hat der Lehrende, der sich auf *libertas academica* berufen kann, einen gewissen, oft grossen Spielraum in der Wahl der Fächer, der Themen und der Formen der Behandlung von Themen. Das ist eine Freiheit, die in der späteren Entwicklung des 17. bis 19. Jahrhunderts, vor allem in der der deutschen Universität, immer weiter zuge-spitzt wird.

## 6. Res publica literaria

Eine parallele interessante Entwicklung betrifft stärker die Makroebene der sich ausdifferenzierenden Hochschulerziehung und die Makroebene des sich ausbildenden Wissenschaftssystems. Das ist eine Semantik, die vor allem im 17. und 18. Jahrhundert im Vordergrund steht und unter Titeln wie *res publica literaria* oder in den nationalsprachlichen Fassungen als *république des sciences* oder *Gelehrtenrepublik*, formuliert wird. Diese Semantik vollzieht im Grunde eine Neuformulierung der Vorstellung der Gelehrsamkeit als Universalmacht.

Im mittelalterlichen Schema ging es noch um das Zusammenwirken der drei grossen Mächte von universeller Bedeutung. Die *res publica literaria* betont viel stärker, als das im Mittelalter der Fall war, das Moment der Absonderung und der Eigenständigkeit der Strukturbildungsprinzipien der Kommunikation der Gelehrten. Sie stellt viel stärker auf das

Moment ab, dass die Gelehrten Europas unter sich – und zwar alle Gelehrten überall in Europa – eine eigenständige Kommunikationsgemeinschaft bilden, die als Kommunikationsgemeinschaft zugleich als Republik beschrieben wird. Also unter Benutzung einer politischen Semantik, die die Gelehrtenrepublik gewissermassen neben die politische Republik treten lässt, wobei diese in politischen Termini beschrieben wird, aber dies geschieht, um die Formen ihrer politischen Strukturierung deutlich vom Staat zu unterscheiden (Stichweh 2003).

Der Staat des 17. und 18. Jahrhunderts ist fast überall selbstverständlich ein monarchischer Staat, während hinsichtlich der Gelehrtenrepublik gerade das republikanische Moment, also die Gleichberechtigung aller und die gleichverteilten Mitwirkungschancen aller, die ein Mitglied der Gelehrtenrepublik sind, betont wird. Die Benutzung der klassischen aristotelischen Lehre der Regierungsformen, die Demokratie, Aristokratie und Monarchie als prinzipielle Möglichkeiten vorsieht, hat hier vor allem den Effekt, dass sie die Außergewöhnlichkeit der demokratisch-republikanischen Form der Selbstregierung der Gelehrten besonders deutlich ins Profil treten lässt. Die Gelehrsamkeit verkörpert eine politische Form, die im Staat überwiegend für unrealisierbar gehalten wird (Pocock 1975).

## 7. *Libertas philosophandi*

Der nächste Schritt in der Evolution der Semantik der akademischen Freiheit, der hier zu erwägen ist, ist der Wechsel von *libertas academica* zu *libertas philosophandi*. Und das geschieht erneut unter Verwendung lateinischer Worte, aber es wird als Begriff in einer Situation prominent – in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – in der die Universitäten und die Wissenschaft zu den Nationalsprachen wechseln. In diesem Umbruch vollzieht sich ein wichtiger Stellenwechsel, der in die moderne wissenschaftliche und universitäre Situation hinüberführt, die die Situation ist, in der wir heute leben. *Libertas philosophandi* formuliert den Aufstieg eines bestimmten Wissenstyps, der in die Aufklärung des späten 18. Jahrhunderts gehört.

Es gibt jetzt Wissenssysteme und Wissenschaften wie die Theologie und das Recht und die Medizin. Und dies waren jene Wissenssysteme, die zu dem Zeitpunkt bereits für fünf Jahrhunderte die Wissensstruktur der europäischen Universitäten bestimmt hatten. Aber in der Aufklärung tritt neben Recht, Theologie und Medizin etwas in vieler Hinsicht Neues, nämlich die philosophische Freiheit, die *libertas philosophandi*, die sich das Recht nimmt, das, was in Recht, Theologie und Medizin dogmatisch gelehrt wird – es gibt feste Lehrbestände, jeder muss sie weitergeben und

benutzen und mit ihnen verbindet sich das Moment einer kollektiven Bindung – aus einer anderen Perspektive neu aufnimmt.

Für den Philosophen gilt (und das ist eine radikal neue Auffassung der Rolle des Philosophen), dass er diese dogmatisierten Lehrbestände des Rechts, der Theologie und der Medizin und auch die anderer Wissenschaften, die zeitgenössisch existieren, einem kritischen, untersuchenden, forschenden, in Frage stellenden Blick zu unterwerfen berechtigt ist. In dieser Auffassung ist Philosophie noch nicht eine Disziplin unter anderen Disziplinen, ist vielmehr ein wissenschaftsuniverselles Vermögen der Kritik des Wissens der anderen Disziplinen, ein Vermögen der Infragestellung, ein suchender, forschender Blick, der Dogmen nicht unbefragt hinzunehmen bereit ist, sondern sie dem kritischen Zugriff der jetzt beginnenden wissenschaftlichen Forschung zu unterwerfen berechtigt ist.

Der wichtigste Autor für diese Umstellung ist zweifellos Immanuel Kant in „Der Streit der Fakultäten“ (1798) und einer Reihe seiner anderen Schriften (Kant 1975). Immanuel Kant kann mit Recht als der erste Autor gelten, der diese *libertas philosophandi* als Recht eines aufsteigenden Systems wissenschaftlicher Disziplinen, die als wissenschaftliche Disziplinen von philosophischem Geiste sind, reklamiert. Dieses System besteht aus philosophischen oder wissenschaftlichen Disziplinen (für einen kurzen historischen Augenblick sind ‚philosophisch‘ und ‚wissenschaftlich‘ bedeutungsgleich), die auf Kritik und Forschung verpflichtet sind und die Freiheit beanspruchen, die dogmatischen Wissensbestände der europäischen wissenschaftlichen Tradition einem reflektierten, auf Forschung gestützten Zugriff zu unterwerfen. Dies war ein Umbruch, der eine Freiheit reklamierte, die seit jenem Augenblick für uns bestimmend geblieben ist.

## 8. Fach- und Freiheitsuniversitäten

Eine andere Unterscheidung mit einem pragmatischeren, institutionellen Sinn, die wir in der Universität des späten 18., frühen 19. Jahrhunderts finden, ist die Unterscheidung von Fach- und Freiheitsuniversitäten (Boell 1782: 51–57). Diese verfolgt aus einem leicht verschobenen Blickwinkel dieselbe gerade diskutierte These.

Es existieren in Europa Fachuniversitäten. Und in denen geschieht vor allem dies, dass die Fächer mit ihren Wissensbeständen, in ihren Traditionsbeständen, in der fachlichen Form, in der sie vorhanden sind, an junge Leute, junge Männer, weitergegeben werden, die sich einer beruflichen Ausbildung unterziehen. Aber neben den Fachuniversitäten gibt es vereinzelt auch Freiheitsuniversitäten. Und eine wichtige Bestimmungsgrös-

se dieser Freiheitsuniversitäten, die es dann im späten 18. Jahrhundert gibt – und da dient vielen Autoren Göttingen als die bestimmende Universität jener Tage als ein Beispiel –, ist, dass an dieser Universität jeder, der an ihr als Lehrer tätig ist, die Berechtigung besitzt, die Gegenstände seiner Lehre selbst und selbständig zu wählen. Das heisst auch, dass man durch seinen Lehrauftrag, durch das, wofür man von der Universität angestellt worden ist, nicht mehr zwingend gebunden ist, nur dieses Fach in der Lehre vertreten zu dürfen. Sondern, dass eine Freiheit besteht, auch über die Grenzen des eigenen Faches hinauszugehen und im Lehrbetrieb der Universität Gegenstände, Themen, Fächer zu vertreten, die man aus der Freiheit der Lehre wählt, eine Freiheit, die nicht durch den Lehrauftrag, der einem erteilt worden ist, eingeschränkt werden darf.

## **9. Lehr- und Lernfreiheit**

Es führt ein gut erkennbarer Weg von der ‚Freiheitsuniversität‘ im gerade diskutierten Sinn zur Institutionalisierung von Lehr- und Lernfreiheit im 19. Jahrhundert. Erneut sind die deutschen Universitäten, die in dieser Zeit auch in anderen Hinsichten zu den bestimmenden Universitäten werden, die Orte, an denen man dieses neu sich herausbildende Verständnis verfolgen kann: Die Institutionalisierung von Lehr- und von Lernfreiheit als zweier Auslegungen des Begriffs akademischer Freiheit, als zweier, voneinander unterscheidbarer, aber komplementär aufeinander zugeordneter Verständnisse dieses Leitbegriffs. Diese Komplementarität von Lehr- und Lernfreiheit ist der Kern des für das 19. Jahrhundert charakteristischen Begriffs akademischer Freiheit, als etwas, was jetzt eine Interrollenbeziehung meint. Akademische Freiheit ist etwas, was die Lehrenden betrifft und ihnen Rechte einräumt.

Und es ist gleichermaßen etwas, was die Studierenden betrifft und auch ihnen Rechte einräumt. Auf der Seite der Lehrenden ist es die Freiheit der Wahl der Themen und die Freiheit der Wahl der Behandlung der Themen. Es geht um die selbständige Auffassung des Stoffes und die Auffassung des Stoffes aus dem Geist der Forschung heraus. Des Unterrichtsstoffes nicht mehr als eines traditionsverhafteten Wissensbestandes, sondern als eines Stoffes, dem man – aus dem Geist der Forschung heraus – laufend eine neue Form verleiht. Für die Studierenden entsteht ein komplementäres Recht, das als Lernfreiheit formuliert wird. Studierende sind nicht an Curricula gebunden, die die Universität des 19. Jahrhunderts nur in Grenzen kennt, sondern sie sind frei, aus dem von diesen frei gewählten Lehrangebot der Lehrenden ihrerseits sich dasjenige auszusuchen, was ihnen für ihren Bildungsprozess als geeignet erscheint. Es wird

dann die akademische Freiheit als der Kern der Interrollenbeziehung als eine gleichwertige Freiheit gedacht, aus der Freiheit der Lehrenden ergibt sich die Freiheit der Lernenden. Beide sind in Bildungsprozesse verwickelt, beide sind in Forschungsprozesse verwickelt. Sie sind zwar nicht in gleicher Weise beteiligt, weil die einen lernen und die anderen lehren, aber dennoch sind sie in vielen Hinsichten gleichwertig und beide mit gleichartigen Freiheiten ausgestattet.

## 10. Freiheit von Forschung und Lehre

Dies verknüpft sich mit einer anderen Schlüsselbegrifflichkeit des 19. Jahrhunderts. Das ist die Unterscheidung von Forschung und Lehre. Und diese Unterscheidung verkörpert allein deshalb eine neue Semantik, weil der Begriff der Forschung seinerseits ein neuer Begriff ist. Erst nach 1790 ist von ‚Forschung‘ im heutigen Sinn die Rede (Stichweh 1984: 67–74). Noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts wird mit Blick auf wissenschaftliche Neuheiten und die Suche nach ihnen eher von Veränderungen und Verbesserungen gesprochen, aber das Wort ‚Forschung‘ kommt nicht vor. Vermutlich existiert Forschung als wissenschaftliche Praxis, in der Experimentalphilosophie genauso wie in der Orientalistik und Erforschung des Alten Testaments.

Aber Forschung als Semantik, als Begriff, als eine normativ erwartete Tätigkeitsform des Wissenschaftlers ist vor 1790 nicht da, wird dann aber schnell zu einer selbstverständlichen Erwartung an jeden einzelnen, der an der Universität tätig ist. Und ‚Forschung‘ meint, dass man bestimmte Methoden einsetzt, mittels deren man das vorhandene Wissen einer laufenden und systematischen Überprüfung unterzieht und dass diese systematische und methodengestützte Überprüfung des vorhandenen Wissens vor allem auf Kritik und Erweiterungen ausgeht. Forschung bedeutet, dass das Ziel des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen die Hinzufügung neuen Wissens ist. Das schließt die Überprüfung alten Wissens und seine eventuelle Ersetzung durch neues Wissen ein. Dies ist von jetzt ab der Kern dessen, was in der Universität geschieht und führt zu einer Ausdehnung des Freiheitsbegriffs auf das Dual von Forschung und Lehre.

Gerade wenn wir uns die Tradition der deutschen Universität anschauen, die wiederum für eine gewisse Zeit die bestimmende Institution im europäischen Kontext war, haben wir diese beiden Duale. Wir haben die Vorstellung der Einheit von Forschung und Lehre. Damit ist offensichtlich gemeint, dass, wenn Forschung so bestimmend ist, wie dies jetzt gefordert wird, auch die Lehre vom Geist der Forschung durchdrungen sein muss. Das heisst, der Universitätslehrer wird nicht etwa als jemand

gedacht, der gewissermaßen privat forscht und im öffentlichen Unterricht forschungsferne Traditionsbestände weitergibt. Sondern, es wird eine Einheit von Forschung und Lehre gesucht. Das heisst, dasjenige, mit dem man in der Forschung im laufenden Geist der Kritik und der Neufundierung befasst ist, ist auch dasjenige, das man im Lehrvortrag den Studierenden zur Anschauung bringt. Der Lehrvortrag ist sogar ein Medium und eine Methode der Forschung. In der Durchführung des Lehrvortrags vollzieht sich das laufende Neudurchdenken der wissenschaftlichen Gegenstände. Und der Freiheitsbegriff dehnt sich auf Forschung und Lehre aus, so dass dieser Einheit von Forschung und Lehre auch eine Freiheit von Forschung und Lehre entspricht.

## **11. Freiheit der Wissenschaft**

Wir haben weiterhin – und dieser Prozess beginnt in der Welt des 19. Jahrhunderts gut beobachtbar und zieht sich in das 20. und ins 21. Jahrhundert hinein – die Entstehung von Vorstellungen über Freiheit der Wissenschaft. Diese Entwicklung hat mit etwas zu tun, was in der Folge immer bestimmender wird: Es nimmt das Bewusstsein davon zu, dass Wissenschaft und Universität sich auch voneinander unterscheiden.

Diese Differenz ist über Jahrhunderte hinweg nicht so sichtbar gewesen. Wenn man von Gelehrsamkeit spricht, von Gelehrsamkeit als Universalmacht, wie das die mittelalterliche Situation tut, dann ist die Institution des Wissens und das Wissen, das von dieser Institution verwaltet wird, so gut wie ununterscheidbar. Es ist in dieser gesellschaftlichen Situation die Universität fast die einzige Institution, die mit gelehrtem Wissen zu tun hat.

Aber in der Welt des 19. Jahrhunderts wird immer sichtbarer, dass es auch um eine Pluralisierung der Orte des wissenschaftlichen Wissens geht, dass die Universität nicht die einzige Institution ist, an der wissenschaftliches Wissen vorkommt. Und es beginnt sich die Vorstellung durchzusetzen, dass die Wissenschaft ein Wissenssystem *sui generis* ist, das nicht selbstverständlich mit den Universitäten als Organisationen deckungsgleich ist, die nur noch einer unter mehreren Organisationstypen sind, in denen Wissenschaft vorangetrieben wird.

Es vollzieht sich im 19. Jahrhundert die Entstehung von Forschungsinstituten, von denen einige nicht mehr an den Universitäten angesiedelt werden. Es beginnt die Institutionalisierung von Forschung in Unternehmen, die sogenannte Industrieforschung. Und die Akademien der Wissenschaft werden im 19. Jahrhundert in immer mehr Staaten eingerichtet, als nationale Akademien und nicht mehr in der kosmopolitischen Form

der frühen Neuzeit, und sie werden in dieser Form als Institutionen der Forschung für die Wissenschaft wieder wichtiger (Stichweh 2014).

Ein Resultat dieser sozialstrukturellen Pluralisierung der Wissenschaft ist, dass die Freiheit der Wissenschaft und die Freiheit der akademischen Lehre und Forschung nicht mehr als derselbe Sachverhalt aufgefasst werden können.

## **12. Autonomie, Selbstverwaltung und Selbststeuerung der Wissenschaft**

Es bilden sich – und wir treten in die Situation des 20. Jahrhunderts ein – Vorstellungen über die Autonomie der Wissenschaft aus. Das Wort ‚Autonomie‘ verdrängt in der Folge häufig das Wort ‚Freiheit‘. Dieser Vorgang dokumentiert einen Vorgang der Verwissenschaftlichung. Ein technischer Terminus der Sozialwissenschaften tritt (teilweise) an die Stelle einer historischen Semantik. Dieser relativ technische Terminus wird bald selbst zu einem normalsprachlichen Begriff, so wie wir heute selbstverständlich über Hochschulautonomie sprechen.

Wissenschaft ist nicht mehr mit der Universität identisch, wenn auch die Universität die wichtigste Institution des wissenschaftlichen Wissens bleibt, aber Wissenschaft ist ein Wissenssystem *sui generis*, zu dem durch Forschung unablässig Neues hinzugefügt wird. Es handelt sich um ein dynamisches, sich selbstorganisierendes System des Wissens und der Erneuerung des Wissens und für dieses System kann Autonomie oder Freiheit beansprucht werden. Diese Autonomie des Wissens bedeutet, dass in die Problemerzeugung und Problembearbeitung durch das Wissenschaftssystem andere Instanzen nicht zu intervenieren berechtigt sind, weil dies eine Eigenkompetenz der Wissenschaft ist, die nur im System selbst verwaltet werden kann.

Selbstverwaltung und Selbststeuerung der Wissenschaft sind zwei weitere Begriffe, die im 20. Jahrhundert die Semantik der Freiheit und Autonomie ergänzen. Peer Review ist eine Schlüsselinstitution der Selbststeuerung, die in diesem Zusammenhang entsteht. Der Hintergrund ist die Finanzabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung, die entsteht, wenn Wissenschaft vermehrt auf Mitarbeiter und Instrumente angewiesen ist. Da die erforderlichen Finanzmittel aber nicht als Folge der Durchführung des Projekts verdient werden können, benötigt die Wissenschaft externe Finanzzuweisungen, die unhintergebar limitiert sind. Für die Auswahl der Projekte, die diese limitierten Finanzmittel erhalten, stellt sich die Alternative von Fremdbestimmung oder Selbstselektion (im System und nach Prämissen des Systems). Für diese Selbstselektion zu fördern-

der Projekte erweist sich ‚Peer Review‘ als die Institution, die die Autonomie der Wissenschaft garantiert.

### **13. Hochschulautonomie – Professionelle Autonomie**

Parallel zur Ausbildung einer eigenen Semantik der Freiheit von Wissenschaft entstehen präzisere Verständnisse von Hochschulfreiheit als einer institutionellen Form sui generis. Auch hier wird erneut das Word ‚selbst‘ prominent. Selbststeuerung und Selbstverwaltung sollen auch für Hochschulen gelten – und dies betrifft sowohl die einzelne Hochschule in der Beziehung zu dem Hochschulträger, der sie politisch und ökonomisch kontrolliert, wie es ein regionales und nationales System von Hochschulen im Verhältnis zu politischen und ökonomischen Kontexten der Steuerung betrifft. Das Muster ist immer dasselbe. Es werden von außen Erwartungen an die Hochschulen adressiert. Diese Erwartungen, wenn sie sich geltend machen wollen, müssen immer den Weg über oder durch die Autonomie der Hochschule gehen und sie können nie als Erwartungen in der Form des Durchgriffs einfach durchgesetzt werden.

Und gleichzeitig gewinnen Formen professioneller Autonomie innerhalb der Hochschule an Bedeutung, so dass erneut der Mehrebenencharakter akademischer Freiheit vor Augen tritt. Auch dem einzelnen Professor, Wissenschaftler, Lehrenden, der an der Hochschule tätig ist, tritt die Hochschule als eine von außen auf seine Tätigkeit einwirkende Verwaltungseinheit gegenüber.

Und insofern wiederholt sich die Frage der Autonomie innerhalb der Hochschule als Frage der professionellen Autonomie des einzelnen Forschers, der in der Hochschule, die nicht im engeren Sinne eine bürokratische Institution sein darf, darauf bestehen wird, dass der Einzelforscher in Schlüsselfragen der Entscheidung, wie und worüber man forscht, wie und worüber man lehrt, eine Fremdbestimmung nicht zu akzeptieren bereit ist. Insofern wiederholt sich die Autonomie, die als Autonomie der Hochschule nach außen formuliert wird, innerhalb der Hochschule als Anspruch der professionellen Einzelpraktiker gegenüber ihrer eigenen Organisation, dass sie ein Eigenrecht beanspruchen, weil sie Professionelle sind.

### **14. Studentische Freiheit**

Abschließend sind zwei Punkte zu erörtern, die spezifisch die Situation des 20. und 21. Jahrhunderts betreffen. Zunächst geht es um die Frage:

Was ist eigentlich aus der studentischen Freiheit geworden? Es geht dabei um eine Grundkonstellation, die im 17. Jahrhundert beginnt und bis weit in das 20. Jahrhundert dauert. Die akademische Freiheit der Wissenschaftler wird als etwas gedacht, was durch eine ihr entsprechende akademische Lernfreiheit, aber auch Lebensfreiheit der Studierenden ausbalanciert wird. Das ist eine der wichtigsten soziologischen Bestimmungen der kontinentaleuropäischen protestantischen Universität vom 17. bis zum 20. Jahrhundert – und diese Bestimmung scheint in der Gegenwart nicht mehr zuzutreffen.

In den beiden Hinsichten, die historisch beobachtbar sind, der Freiheit der Studierenden als Lernfreiheit, als Freiheit, den eigenen Bildungsprozess nach selbstgesetzten Gesichtspunkten selbst steuern zu können, wie auch als Freiheit einer weitgehend uneingebundenen Lebensform, die keine andere gesellschaftliche Gruppe so kennt, können wir sagen, dass diese Thematik in der Gegenwartsgesellschaft enorm an Bedeutung verloren hat.

Es ist zunächst offensichtlich, dass von Lernfreiheit seit Bologna (und in vielen Hinsichten schon früher) nicht mehr ernsthaft die Rede sein kann. Und dies nicht nur wegen Bologna, sondern, weil Momente der Beruflichkeit, der Qualifizierung, der Substitution des Bildungsbegriffes durch den Begriff des Humankapitals dazu führen, dass die Universität denjenigen, die hier studieren, später in der Gesellschaft eine Tätigkeit und eine erfolgreiche Lebensführung nach dem Abschluss ihres Studiums gewährleisten soll.

Es ist weiterhin offensichtlich, dass diese Entwicklungen, die natürlich auch etwas mit dem Größenwachstum der Universität zu tun haben und sehr viel mit der Inklusionsfrage, also damit, dass immer grössere Teile eines Altersjahrgangs Studien an der Universität vollziehen, dass diese Umstellungen auf Qualifizierung, Beruflichkeit, Humankapital, Einbettung in gesellschaftliche Institutionen jenseits der Universität das Thema der studentischen Freiheit als Lernfreiheit weitgehend zurückgedrängt haben, so dass dies heute kaum noch ein Bestandteil der ernsthaften Semantik akademischer Freiheit ist.

Diese Semantik ist zweifellos erhalten geblieben auf der Seite der Wissenschaft, der Lehrenden, der Professoren, der vielen anderen Forschenden. Sie hat aber als epistemische Freiheit und Freiheit der selbstreferentiellen Schließung der Bildungsprozesse der Studierenden enorm an Bedeutung verloren. Hinsichtlich der Lebensform der Studierenden wird die Antwort auf dieselbe Frage in verschiedenen Hochschulsystemen verschiedener Länder sehr unterschiedlich ausfallen (Stichweh 2016).

Wir haben beispielsweise im amerikanischen Hochschulwesen, das in manchen Hinsichten nach wie vor das strahlendste, am meisten begehrte Beispiel akademischer Bildung in der gegenwärtigen Welt ist, immer noch eine Persistenz dieser Vorstellung, dass das Studium an der Universität mit den vier Jahren College, außer dass es ein Bildungsprozess ist, zugleich für vier Jahre eine Ungebundenheit und Freiheit der Lebensführung erlaubt, die anderswo in der Gesellschaft nicht beansprucht werden kann. In den europäischen Universitäten ist die Einbettung dessen, was die Studierenden jeden Tag tun, in die übrigen Alltagsvollzüge der Gesellschaft, auch die frühe Einbettung der Studierenden in eine Art von Vorbereitlichkeit (Jobs, Praktika, Kontaktaufnahme zu Organisationen), die sich parallel zum Studium etabliert, etwas, was dieser Freiheit und Ungebundenheit der studentischen Lebensform die Grundlage entzogen hat.

## **15. Die Freiheit der Wissenschaft und die ‚Grand Challenges‘ der modernen Gesellschaft**

In den letzten zwanzig Jahren wird immer häufiger die gesellschaftliche Bedeutung der Wissenschaft in ihrem Beitrag zur Lösung der großen gesellschaftlichen Probleme gesehen. Zur Kennzeichnung der Problemlage beginne ich mit einem interessanten Vortrag, den Rudolf Virchow 1877 gehalten hat: „Die Freiheit der Wissenschaft im modernen Staat“ (Virchow 1877). Das ist eine der grossen, immer wieder zitierten Stellungnahmen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Und Virchows Argument hinsichtlich der Freiheit der Wissenschaft ist, dass er sagt, wir besitzen eine uneingeschränkte Freiheit der Wissenschaft, soweit es um Probleme geht, um die Erzeugung von Problemen und die Frage, über welche Probleme wir forschen.

Die Problemautonomie der Wissenschaft ist nicht nur ein innerer Vorgang, also etwas, was in der Universität und der Wissenschaft garantiert werden muss, sondern sie fasst Probleme auch als etwas auf, über das man in der Gesellschaft ungeschützt sprechen kann. Und darin sieht Virchow 1877 den Kern der Freiheit in der Wissenschaft, in der Freiheit der Problemerzeugung und Problembearbeitung. Dieses ist das Innengeschehen der Universität mit einer kommunikativen Öffnung nach außen, zu einer interessierten Öffentlichkeit.

Interessant ist, dass Virchow in diesem Vortrag 1877 die Freiheit der Lehre relativiert. Das hat mit dem Selbstbewusstsein, mit der Erkenntnis-sicherheit der Naturwissenschaften der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu tun. Virchow sagt, dasjenige, was wir im besten Fall in den Na-

turwissenschaften erzeugen, ist gesichertes, stabilisiertes Wissen, ist verlässliches Wissen, von dem wir behaupten können, dass die Forschung, die sich darauf richtet, abgeschlossen ist. Dieses geben wir in die Gesellschaft hinein, auch gewissermassen mit dem Anspruch, dass jeder in der Gesellschaft sich dieses Wissen zu eigen machen muss. Wenn wir wirklich mit gesichertem Wissen zu tun haben, ist es fast eine Verpflichtung, dass alle Mitglieder der Gesellschaft dieses gesicherte Wissen ihrer Lebensführung zugrunde legen müssen.

Aber insofern können wir für dieses Wissen nicht einfach Freiheit beanspruchen, sondern müssen verantwortlich mit ihm umgehen. Das heisst, wir haben hier eine Konstellation, in der die Seite der Probleme gewissermassen die Innenseite des Wissenschaftssystems beschreibt. Und die Freiheit des Wissenschaftssystems bezeichnet den Bereich, in dem man frei, aber ohne zu starke, zumindest ohne verbindliche Einwirkung auf die Gesellschaft operieren kann. Die Seite des gesicherten Wissens, das was gelehrt wird, ist das, was die Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft herstellt, eine Verknüpfung, die für die Gesellschaft Bindungseffekte einschließt. Und für diese Seite relativiert Virchow die Freiheit.

Die Situation des frühen 21. Jahrhunderts unterscheidet sich radikal von der von Virchow diagnostizierten Konstellation. Andere gesellschaftliche Institutionen und Funktionssysteme, die die Wissenschaft von außen beobachten, fragen seltener nach dem gesicherten Wissen der Wissenschaft, auf welches sie ihr Handeln zu stützen beabsichtigen. Stattdessen haben sie sich die Problemsprache der Wissenschaft zu Eigen gemacht. Gesellschaft besteht nicht mehr aus Institutionen, die durch das gesicherte Wissen der Wissenschaft zusätzlich stabilisiert oder auch erneuert werden. Gesellschaft besteht vielmehr aus Tausenden von ungelösten Problemen, unter denen einige wiederum als ‚Grand Challenges‘ ausgezeichnet werden. Und die gesellschaftliche Aufgabe und Bedeutung der Wissenschaft ist darin zu sehen, dass sie ihre Forschungen darauf hin orientiert, zur Beschreibung und Lösung dieser Probleme relevante Beiträge zu leisten.

Diese Beschreibung der Beziehung der Wissenschaft zu den Funktionssystemen ihrer gesellschaftlichen Umwelt macht Einflussmöglichkeiten sichtbar. Man kann Problemdefinitionen und -relevanzen definieren und dann Steuerungsmöglichkeiten suchen, die die Wissenschaft auf die Bearbeitung dieser Probleme, insbesondere der vermuteten ‚großen Probleme‘ verpflichten.

Es ist eine offene Frage, was unter diesen Bedingungen der Begriff der ‚Freiheit der Wissenschaft‘ bedeutet. Vielleicht liegt es nahe, die

Kantische Argumentation wieder aufzunehmen und dafür zu plädieren, dass es eine ‚philosophische‘ Form des Wissens braucht, die das, was anderswo ein stabiles Dogma ist, im kritischen Geist der Forschung voraussetzungslos prüft und dies im Dialog mit einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit tut, die für ‚philosophische‘ Argumente zugänglich ist. Da aber die Ordnung der Gesellschaft keine Ordnung dogmatisierter Wissensbestände mehr ist, sondern eine Ordnung der als zentral erachteten ‚Grand Challenges‘ der modernen Gesellschaft, bestünde die Aufgabe dieser ‚Neuen Philosophie‘ vermutlich darin, diese Ordnung der bedeutsamen gesellschaftlichen Probleme nicht als eine externe Gegebenheit zu übernehmen, sondern diese Problemdefinitionen ihrerseits einer prinzipiellen Infragestellung zu unterwerfen.

Diese neue ‚Philosophie‘ wäre dann wohl eine Art interdisziplinär reich instrumentierte Sozialwissenschaft, die der Gesellschaft auf der Basis wissenschaftlichen Wissens noch einmal anders sagt und deutlich macht, welches ihre relevanten Probleme sind, Probleme, die die Gesellschaft als wissenschaftlich ‚ratifizierte‘, aber dann als gesellschaftseigen definierte Probleme wiederum der Wissenschaft zur Bearbeitung übergibt. Das ist zirkulär und insofern unabschliessbar. Probleme werden nicht unbedingt gelöst, aber sie evolvieren laufend, Lösungen sind allenfalls Zwischenzustände in dieser Evolution.

### **Literatur**

- Boell, Friedrich Philipp Carl (1782). Das Universitätswesen in Briefen. Erlangen.
- Kant, Immanuel (1783/1975). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Wilhelm Weischedel (Hg.), Kant. Werke, Band 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51–61.
- Kant, Immanuel (1798/1975). Der Streit der Fakultäten, in: Wilhelm Weischedel (Hg.), Kant. Werke, Band 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 261–393.
- Pocock, John G.A. (1975). The Machiavellian moment: florentine political thought and the atlantic Republican tradition. Princeton: Princeton University Press.
- Roes, Alexander von (1949). Die Schriften des Alexander von Roes. Weimar: Böhlau.
- Stichweh, Rudolf (1984). Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1991a). Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16.–18. Jahrhundert). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1991b). Universitätsmitglieder als Fremde in spätmittelalterlichen und frühmodernen europäischen Gesellschaften, in: Rudolf Stichweh (Hg.), Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte. Berlin: Suhrkamp 2010, S. 84–110.
- Stichweh, Rudolf (2003). Genese des globalen Wissenschaftssystems. *Soziale Systeme* 9(1), 3–26.

- Stichweh, Rudolf (2014). Wissenschaftliche Akademien aus soziologischer Perspektive. Organisierbarkeit und Organisationen im Wissenschaftssystem der Moderne. *Acta Historica Leopoldina* 64, 79–89.
- Stichweh, Rudolf (2016). Studentische Lebensführung, in: Erika Alleweldt/Anja Röcke/Jochen Steinbicker (Hg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 140–147.
- Virchow, Rudolf (1877). Die Freiheit der Wissenschaft im modernen Staat (Rede, gehalten in der dritten Sitzung der fünfzigsten Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu München am 22. September 1877). Berlin.

# Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“<sup>1</sup>

## Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie

Jan Masschelein  
Leven

In einem Interview, das im Vorfeld der Tagung „Akademische Freiheit in Forschung und Lehre“ aufgenommen worden war, sagte der Rechtsprofessor Markus Müller, dass es keine Hochschule ohne Wissenschaft im Sinne von unabhängiger, autonomer und selbstkritischer Wahrheitssuche gebe (Müller 2015).

Wenn man sich der Frage der akademischen Freiheit von einem pädagogischen Standpunkt aus nähert, dann dürfte es jedoch auch lohnenswert sein, den Umkehrschluss dieser Aussage zu betrachten. Diesem zufolge gibt es keine unabhängige Wissenschaft, keine Autonomie ohne die Hochschule, sofern diese in erster Linie als öffentlicher pädagogischer, d.h. als „schulischer“ Raum aufgefasst wird. Dies impliziert des Weiteren, dass „*akademische* Forschung“ wesentlich und konstitutiv nicht an eine Institution gebunden ist, sondern an Praktiken des kollektiven und öffentlichen Studierens, d.h. an Bildungspraktiken als Praktiken, die „Schule“ in gewisser Weise im Sinne der griechischen *scholé* („freie Zeit“ oder „Muße“) formen.

Die deutsche Sprache bringt dies treffend auf den Punkt: Die Universität ist eine *Hochschule*. Damit ist nicht gesagt, dass wissenschaftliche Forschung und kritisches Denken für die Hochschule nicht von Bedeutung seien – ganz im Gegenteil –, aber die Hochschule ist kein wissenschaftliches Forschungsinstitut, denn Forschungsinstitutionen können ohne Weiteres auch außerhalb des Hochschulkontexts existieren und tun dies auch.

Die im Folgenden dargelegten Überlegungen sind lediglich als Denkansatz zu verstehen und erheben nicht den Anspruch, der Komplexität und den verschiedenen mit der Thematik verbundenen Aspekten gerecht zu werden. Vielmehr sind sie als Einladung gedacht, die Frage der akademischen Freiheit auf andere Weise anzugehen. „Akademische Freiheit“

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel beruht teilweise auf Überlegungen, die bereits bei anderen Gelegenheiten präsentiert wurden und in enger Zusammenarbeit mit Maarten Simons entstanden. Aus dem Englischen übersetzt und lektoriert von Jonna Truniger.

soll dabei nicht primär (oder gar ausschließlich) als die Freiheit Einzelner bezüglich dessen, was sie erforschen, lehren oder lernen wollen, aufgefasst werden, sondern als das, was im Betrieb der Hochschule als eines bestimmten Orts der öffentlich-kollektiven Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen entsteht.

Akademische Freiheit wird dabei in dem Maße garantiert und verwirklicht, in dem Forschung in Verbindung mit und unter der Öffentlichkeit einer bestimmten „Gesamtheit von Studierenden“ (*universitas studii*) durchgeführt wird, d.h. im Kontext von pädagogischen oder schulischen Formen, die nicht nur Orte der Bildung, sondern auch Orte der intensiven Auseinandersetzung, des Nachdenkens, der Achtsamkeit und der Umsicht sind. Denn wie Wilhelm von Humboldt (1810/1903: 382–383) ehemals bereits festhielt, ist dies nicht zuletzt auch dem wissenschaftlichen Fortschritt zuträglich, mehr noch als die Verortung der Forschung in einer wissenschaftlichen Akademie. Zudem wird es auf diese Weise möglich, die öffentliche Rolle von Hochschulforschung jenseits der Gegenüberstellung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung zu betrachten und in Hochschulbildung mehr als nur die Ausbildung junger Menschen zu sehen.

Vor diesem Hintergrund soll nachstehend die These vertreten werden, dass die akademische Freiheit als solche nicht deshalb in großer Gefahr ist, weil Hochschulen zunehmend von anderen Geldgebern als dem Staat finanziert werden, sondern vielmehr, weil heute sämtliche Arten der finanziellen Förderung, einschließlich jener durch öffentliche Einrichtungen, zunehmend an Bedingungen geknüpft werden, welche die Entwicklung einer ganz bestimmten gewinnorientierten, auf Effizienz getrimmten Mentalität, gewissermaßen ein „kalkulierendes Ethos“, erforderlich machen.

Eine vielleicht noch größere Gefahr besteht indes darin, dass pädagogische Formen neu als „Lernumgebungen“ aufgefasst werden, die eine ganz ähnliche Geisteshaltung verlangen. Im Gegensatz dazu wird argumentiert, dass die Forderung nach akademischer Freiheit darin bestehen sollte, die Universität als pädagogische Form zurückzufordern, also als *Hochschule*.

## **1. Schule und zwei Arten des Vernunftgebrauchs**

Um die einleitend skizzierten Überlegungen genauer ausführen zu können, ist zunächst eine kurze Klärung des Begriffs „Schule“ vonnöten. Danach soll zur theoretischen Grundlegung auf einige nach wie vor sehr nützliche Unterscheidungen Kants eingegangen werden.

Der Schulbegriff wird nachfolgend nicht verwendet, um auf eine Institution – so, wie wir sie seit der Entstehung der Nationalstaaten kennen – Bezug zu nehmen, sondern er bezieht sich auf eine bestimmte Versammlung oder Zusammenkunft von Menschen und Dingen, in der eine bestimmte Art des Zeitverbringens manifest wird, nämlich diejenige der freien Zeit oder Muße im Sinne der griechischen *scholé*. Diese Zeit der *scholé* ist abgegrenzt von der produktiven Zeit des *oikos* (der Wirtschaft) und der gesellschaftlich-politischen Zeit der *pólis*.

Dennoch ist diese Mußezeit nicht einfach als Synonym für „Freizeit“ aufzufassen, sondern als Zeit für Studium, Übung und Denken – Zeit, die befreit ist von jeglicher unmittelbar produktiven Beschäftigung und Zweckbindung, Zeit, die nicht von (direkten) ökonomischen, politischen und ideologischen Interessen in Beschlag genommen wird. Es ist eine Zeit des Aufschiebs, welche die übliche Ordnung der Dinge *vorübergehend* außer Kraft setzt und alle Beteiligten zu Studierenden macht, ungeachtet der Familie oder der Nation, der sie angehören. Es ist eine Zeit der Profanierung, in der die Dinge (Sprache, Zahlen, Praktiken etc.) aus ihren gewohnten Zusammenhängen oder Verwendungszwecken herausgehoben werden und quasi offen auf den Tisch gelegt werden (vgl. Masschelein/Simons 2013, 2015).

In seiner Abhandlung „Was ist Aufklärung?“ brachte Kant (1784) Aufklärung mit einer bestimmten Art von Freiheit in Verbindung, nämlich mit der Freiheit, „von seiner Vernunft in allen Stücken [sic] öffentlichen Gebrauch zu machen“ (Kant 1784: 484). Dies verweist deutlich darauf, dass diese Freiheit nicht auf eine individuelle Fähigkeit oder Eigenschaft reduziert werden kann, sondern dass sie fundamental von der Existenz einer Öffentlichkeit abhängt.

Kant unterschied diesbezüglich nicht nur zwischen dem privaten und dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft, sondern auch zwischen dem öffentlichen Gebrauch und dem Gebrauch für öffentliche Zwecke. Im ersten Fall ist der Öffentlichkeitscharakter allerdings weder an eine Institution, d.h. an deren Ort und/oder deren erklärten Zweck (z.B. den Dienst an einer bestimmten Gemeinschaft oder Nation), noch an einen bestimmten Bereich oder ein bestimmtes Umfeld mit klarer Begrenzung und geregelten Abläufen gebunden. Kant zog an dieser Stelle den Vergleich mit einer Maschine (Kant 1784: 485). Nicht nur der Staat, sondern auch eine wissenschaftliche Disziplin oder eine kulturelle Gemeinschaft kann eine solche Maschinerie im Sinne Kants darstellen. Im Gegensatz dazu verweist der Öffentlichkeitscharakter auf einen bestimmten Gebrauch der Fähigkeit, selbst zu denken, eine Fähigkeit, über die, wie Kant zu Beginn sei-

nes Aufsatzes festhält, alle verfügen, und die nur durch Faulheit und Feigheit eingeschränkt werde (Kant 1784: 481).

Der Öffentlichkeitscharakter manifestiert sich somit im Gebrauch, den jemand dann von seiner Vernunft macht, wenn er sich nicht den Regeln einer „Maschine“ unterwirft und wenn er sich nicht an ein Publikum wendet, das von dieser Institution definiert wird. Denn soziale Maschinen oder Institutionen bleiben trotz ihrer potenziell großen Publika interne Zusammenkünfte oder, in Kants Worten, „häusliche Versammlungen“ (Kant 1784: 487), die einen privaten Gebrauch der Vernunft verlangen (z.B. Beamte, Priester, aber auch befangene Vertreterinnen und Vertreter einer etablierten wissenschaftlichen Disziplin).

Der öffentliche Gebrauch bezieht sich demgegenüber auf den Gebrauch, den der Gelehrte von seiner Vernunft macht, wenn er sich an ein Publikum im wahrsten Sinne des Wortes wendet, d.h. an eine Öffentlichkeit, die sich aus all denjenigen zusammensetzt, die über die Fähigkeit verfügen, selbst zu denken, mithin an das Publikum jenseits der Maschine oder Institution. Infolgedessen ist die Figur des Gelehrten, also desjenigen, der öffentlichen Gebrauch von seiner Vernunft macht – und dies können Kant zufolge prinzipiell alle Menschen, weshalb es sich nicht um eine soziologische Kategorie handelt –, durch eine Haltung charakterisiert, welche Unterschiede aufhebt und die anderen unter der Annahme der Gleichheit anspricht. Der Gelehrte spricht *in seinem eigenen Namen* und beweist dadurch die Bereitschaft, sich einem Risiko auszusetzen. Dies ist zugleich eine *experimentelle Haltung*, denn indem er sich den Einschränkungen der Maschine oder der Institution widersetzt, macht er die Angelegenheit, über die er spricht, zu einer öffentlichen Angelegenheit.

Kant unterschied sehr sorgfältig zwischen dieser Haltung und der *Haltung des Gehorsams* dessen, der als Teil einer Maschine agiert, d.h. dessen, der die Vorschriften befolgt und sich selbst der Gerichtsbarkeit einer „häuslichen Versammlung“, in deren Namen die Maschine betrieben wird, unterwirft. Diese Unterscheidung gilt sogar dann, wenn es sich wie im Falle des Beamten um eine Maschine mit öffentlichen Zwecken oder gar um die Maschinerie der „normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1976) handelt.

## 2. Die mittelalterliche *universitas studii* als Ursprung akademischer Freiheit

Ivan Illich schrieb einst in einem kurzen Text über die Universität, dass

„[t]he tie between university and science was a temporary alliance, a characteristic of just one short epoch in the long history of a venerable institution.“ Entsprechend vertrete er die Ansicht, dass „the university does not need to justify its existence by insisting on the scientific character of its methods. ... [It] does not derive status from its spawn, namely, science, but western science achieves some claim of dignity because it bloomed in the institutional shadow of the academic cloister“ (Illich 1991: 2–3).

Illichs These, die Müllers (2015) Aussage ebenfalls umdreht, ist ebenso interessant wie provokativ und soll im Folgenden mit einer pädagogischen Auffassung der Entstehung der Universität im Mittelalter in Beziehung gesetzt werden.

Die Universität war damals weder lediglich eine weiterentwickelte Version der Domschulen noch eine aktualisierte Version der Akademie der Antike. Die Bezeichnung „Universität“ bezieht sich in diesem Zusammenhang vielmehr auf die Gesamtheit oder Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden (*universitas magistrorum et scholarium* oder *universitas studii*), also auf eine konkrete Form der Versammlung von Leuten, die an einer spezifischen kollektiven Studienform beteiligt waren, sich mit der Wahrheitssuche beschäftigten und sich mit der öffentlichen Verbreitung ihrer Erkenntnisse befassten.

Die Anfänge der Universität liegen somit außerhalb der Domschulen und Klöster. Sie wurde von Leuten ins Leben gerufen, welche die Schreibstuben und die Abgeschiedenheit der Klosterzellen verließen, um in geeigneten Räumlichkeiten, durchaus auch in Privathäusern, oder auf öffentlichen Plätzen zusammenzukommen. Wissen, das zuvor als sakral und abzuschirmend betrachtet worden war, wurde öffentlich gemacht und dadurch zum gemeinsamen Studiengegenstand. In einem Akt der De-Identifikation löste sich diese autonome *universitas studii* sowohl von religiösen und staatlichen Autoritäten als auch von beruflichen Gilden, weshalb ihre Etablierung zweifellos als revolutionär bezeichnet werden kann. Ihre Studienpraktiken brachen vorhandene Wissenszirkel und damit zusammenhängende Machthierarchien auf, kollektives Denken schuf Offenheit (oder: Zukunft).

Wie Emile Durkheim ausführte, brachten diese Gemeinschaften eine allgemeine und starke *Bewegung der intellektuellen Unruhe und einen Wissensdurst* zum Ausdruck (vgl. Durkheim 1904–1905/1983: 63), wobei es der lateinische Begriff „studium“ war, der am häufigsten verwendet wurde, um das „schulische bzw. pädagogische Leben“, das sich *inner-*

halb dieser Gemeinschaften entwickelte, zu bezeichnen (vgl. Durkheim 1904–1905/1983: 75). Dabei ging es weder lediglich um Initiations- oder Sozialisationspraktiken, die dazu dienten, Teil einer bestimmten sozialen, kulturellen, beruflichen oder religiösen Gruppe zu werden, noch um individuelle Lernaktivitäten.

Vielmehr waren die Universitäten eine neue Form der *scholé*, des öffentlich-kollektiven „*Studiums*“. Was sie zu schützen (und später zu lizenzieren) versuchten, waren das Recht auf ein öffentlich zugängliches Studium und die Freiheit, in ganz Europa lehren zu können (*licentia ubique docendi*), d.h. das Recht, das Studierte außerhalb des Herrschaftsreichs des Klerus, der Regenten oder der Gilden öffentlich zu machen und es zu teilen. Aus diesem Grund war die *universitas studii* von Anfang an etwas, was von der Kirche, den Herrschern bzw. dem Staat oder deren mächtiger Allianz in die Schranken gewiesen oder gar aufgehoben werden musste. Gleichwohl blieben die Universität wie auch die Studierenden selbst stets eine potenzielle Gefahr und Zeichen einer Revolte.

Zusammenfassend lässt sich somit ganz generell festhalten, dass die Universität bzw. Hochschule in erster Linie als eine Form der Versammlung gesehen werden kann, die eine *Bewegung des öffentlichen Denkens* zum Ausdruck bringt, da sie durch einzigartige *pädagogische Formen* die *Macht* besitzt, Dinge öffentlich zu machen und ein Publikum auf solche Weise zusammenzubringen, dass daraus ein denkendes Publikum wird. Dementsprechend bezieht sich die öffentliche Rolle der Universität weder auf ihre Funktionen noch auf Finanzierung, Zugänglichkeit oder Regulationen, sondern konstituiert sich durch die Merkmale des Zusammenkommens und der spezifischen pädagogischen Formen, die letzten Endes akademische Freiheit, in dem Sinne, für den in diesem Artikel argumentiert wird, ermöglichen.

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, auf die Ikonografie des Thomas von Aquin, Professor in Paris und Schutzheiliger der Studierenden, hinzuweisen, die zahllose Bilder umfasst, auf denen er in öffentlichen Situationen dargestellt wird, so auch während einer *disputatio*, einer der spezifischen pädagogischen Formen der frühen Universitäten. Es ist insbesondere seine Beziehung zum in den Bildern sehr häufig präsenten Buch, die im Folgenden von Interesse ist. Denn Thomas ist nie völlig in ein Buch vertieft, wie dies in vielen bekannten Gemälden des Kirchenvaters Hieronymus in seinem Studierzimmer der Fall ist, sondern er wird, ganz im Gegenteil, sehr oft abgebildet, wie er einem Publikum ein offenes Buch entgegenhält oder seinen Zuhörern daraus vorliest.

Bei der Handlung des Präsentierens und Vorlesens in der Öffentlichkeit, also außerhalb der Domschulen und jenseits der Abgeschlossenheit

der Klosterzelle, ging es offensichtlich nicht lediglich um das Predigen, das Unterrichten oder das Verbreiten der „Wahrheit“, sondern vielmehr um den „Reiz der freien Untersuchung“ („l’attrait du libre examen“, Durkheim 1904–1905/1983: 62), die eine Methodologie beinhaltet, die auf Zweifel und Möglichkeitsdenken, auf der Erkenntnis einer kontingenten Wirklichkeit und – dies ist entscheidend – auf einer öffentlichen Darlegung beruht, mit der immer ein gewisses Risiko einhergeht. Daran wird ersichtlich, dass die „freie Untersuchung“ hier direkt an eine Öffentlichkeit gebunden ist und daher vielleicht mit Bruno Latour (2004) von einem „kollektiven Experiment“ gesprochen werden kann.

Isabelle Stengers (2003: 10 ff.) Kommentar zu Popper zufolge bestehen die Stärke und die Eigentümlichkeit der experimentellen Wissenschaften – angefangen bei der Einsicht, dass jedes Experiment in Wirklichkeit ein Artefakt darstellt, das von einem „Urheber“ oder „Autor“ produziert wurde – darin, dass

„it obliges the colleagues of the ‚author‘ to recognize that they cannot use the argument of the authorship against him or her: they cannot indicate the lack which would allow them to prove that the one who is talking about some phenomenon is actually speaking him/herself standing in for the phenomenon, taking its place. Hence, the artifact is to be seen as a risky but successful *meeting with* the (natural) phenomenon“ (Stengers 2000: 89; vgl. auch Ahrens 2014).

Diejenigen, die dies anerkennen, bleiben *unabhängig* in dem Sinne, dass sie keine fügsamen Mitläuferinnen und Mitläufer sind, die sich einfach der einhelligen Zustimmung zu einem Gedanken anschließen. Was sie zugeben, ist lediglich, dass ein Experiment insofern erfolgreich gewesen sei, als es das Phänomen zum Zeugen der Art und Weise, wie es beschrieben werden müsse, gemacht habe (vgl. Stengers 2003: 20). Interessanterweise zeigt Stengers (2003: 20–21) auf, wie auch die scholastische Praxis, für die Thomas von Aquin wohl das Musterbeispiel darstellt, in diesem Sinne als experimentell aufgefasst werden kann und sich deshalb – zumindest hinsichtlich eines zentralen Elements – nicht dermaßen radikal von den experimentellen Wissenschaften unterscheidet, wie man dies vielleicht erwarten würde.

Die Scholastik fasste die beiden Begriffe „Autor“ und „Autorität“ als zusammengehörig auf: Autoren sind diejenigen, deren Texten Autorität zukommt; sie können zwar kommentiert werden, aber es kann ihnen nicht widersprochen werden. Wie Stengers (ebd.) deutlich aufzeigt, impliziert dies keine sklavische Lektürepraxis – ganz im Gegenteil.

In Thomas’ *Summa Theologia* werden die beigezogenen Autoren dazu aufgefordert, eine bestimmte Frage in Form von Zitaten zu bezeugen, die ihrem Kontext entnommen worden waren und durch diese Dekontext-

tualisierung in gewisser Weise profaniert wurden. Man hatte zu versuchen, die verschiedenen Autoren in Übereinstimmung zu bringen, wobei man sich meist an die wörtlichen Zitate hielt, ohne die Absichten des Autors zu diskutieren. In anderen Worten bedeutet dies: Der Autor hatte Autorität, aber Thomas machte sich selbst zu einer Art Richter und wies der Autor-Autorität den Status eines Zeugen zu, der vor Gericht geladen, im wörtlichen Sinne „herbeizitiert“, wird. Thomas hatte zwar vorauszusetzen, dass der Zeuge die Wahrheit gesprochen hatte, und er musste dessen Aussage in Betracht ziehen, aber es war dennoch er selbst, der aktiv entscheiden konnte, wie die betreffende Aussage berücksichtigt wurde.

Somit kann in beiden Fällen, in den experimentellen Wissenschaften wie auch in der *disputatio*, die Entwicklung einer Methode nachgezeichnet werden, die es ermöglicht, *die Welt als einen vor Gericht geladenen Zeugen zu sehen, mit dem man zusammentrifft* und der als öffentliche Partei denjenigen, der in seinem eigenen Namen spricht, stützt.

Zudem ist es wichtig, festzuhalten, dass sich Thomas' Abhandlung nicht nur an ein aus Fachkollegen bestehendes, sondern im Prinzip an ein alle umfassendes Publikum richtete, das reagieren und sogar in gewisser Weise Einwände erheben konnte. Dieser Umstand zeigt auf, dass es hier um eine Methodologie des öffentlichen Prüfens ging, die nicht nur im Kreise einer bereits vorab festgelegten Auswahl an Zuhörern zur Anwendung gelangte (dies im Wissen darum, dass die damaligen Gegebenheiten die tatsächlichen Möglichkeiten vermutlich begrenzt haben dürften).

### **3. Öffentlichkeit als pädagogische Form und Grundbedingung akademischer Freiheit**

Als Fazit der vorangegangenen Ausführungen lässt sich an dieser Stelle verallgemeinernd festhalten, dass ein Hochschulstudium nicht mit Forschung, die in der Abgeschlossenheit des Einzelbüros oder hinter verschlossener Labortür durchgeführt wird, einherzugehen hat; vielmehr geht es um experimentelle Untersuchungen und das Denken in der Öffentlichkeit. Vorlesungen, Seminare und Laborübungen sind daher nicht als Unterbrechung der (unabhängigen) Forschungstätigkeit zu betrachten, sondern als Teil ihrer Intensivierung, und zwar indem sie auf die Probe gestellt und öffentlich zugänglich gemacht wird. Das Element der Veröffentlichung ist für diejenigen, die die Öffentlichkeit ansprechen, gleichermaßen von Bedeutung wie für die Angesprochenen, wobei Letztere allerdings weder persönlich noch auf personalisierte Weise adressiert werden, sondern als Kollektiv.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts lässt sich bei Wilhelm von Humboldt nachlesen, dass höhere Bildungsanstalten von Fragestellungen ausgehen würden, auf die bislang noch keine Antwort gefunden werden konnte, weshalb sie „Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“ (Humboldt 1810/1903: 377–378).

Wie einleitend bereits festgehalten wurde, waren die Universitäten Humboldt zufolge im Hinblick auf den Fortschritt und die Erweiterung der Wissenschaft von größerer Bedeutung als wissenschaftliche Akademien (ebd.: 382–383). Universitätsprofessoren könnten gerade durch ihre Lehrtätigkeit zum Fortschritt beitragen, da der freie mündliche Vortrag vor einer Hörschaft ebenso anregend auf freies und kritisches Denken wirke wie „die einsame Muße des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft“ (ebd.: 382). Der Gang der Wissenschaft sei an der Universität um einiges unmittelbarer, „rascher und lebendiger“ (ebd.: 383). Zudem werde die Wissenschaft beim öffentlichen Vortrag „selbsttätig“, weshalb sich gerade auch bei solchen Gelegenheiten neue Erkenntnisse ergeben würden. Aus diesem Grund ist eine Vorlesung in keiner Weise als „Unterbrechung der Muße zum Studium“ (ebd.: 383) zu betrachten, sondern vielmehr, wie bereits angemerkt, als deren Intensivierung und Vertiefung.

Wird das zuvor Dargelegte zusammengeführt, dann kann die These vertreten werden, dass diese spezifischen pädagogischen Formen das Nachdenken ermöglichen, jedoch nicht in erster Linie, um andere aufzuklären, sondern um sich selbst aufzuklären, d.h. um die Bewegung des kritisch-autonomen Denkens weiterzuführen und andere einzuladen, sich daran zu beteiligen.

Unabhängiges Prüfen und Denken erfordert nicht nur eine darauf folgende Veröffentlichung in einer gedruckten Publikation, sondern es zeigt sich vielmehr und gerade auch in actu, und somit darin, was in Vorlesungen und Seminaren *stattfindet*, mit deren Teilnehmenden in der Folge ebenfalls etwas „geschieht“. Weder das Verfassen eines Textes noch dessen Lektüre allein können die Wirkung solcher Zusammenkünfte schlichtweg ersetzen, denn diese konstituieren eine *pädagogische Form, die einen Gegenstand zu einem öffentlichen Gegenstand (in einer gemeinsamen Welt) macht* und eine Öffentlichkeit von Professorinnen, Professoren und Studierenden herstellt, die dadurch zu *öffentlichen Figuren* werden. Dabei handelt es sich um eine *Öffentlichkeit, die nicht bereits im Vorherein existiert hat, sondern die erst in der Zusammenkunft selbst entstanden ist*.

Diese Gemeinschaft besteht aus Personen, die während dieser gemeinsamen Zeit nicht mehr oder nicht länger Mitglieder einer beruflichen, zivilen, religiösen oder wirtschaftlichen Vereinigung oder Organisation sind (z.B. von Gilden, religiöse Orden, Ämtern oder Administrationen, aber auch von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Gesellschaften), d.h. Personen, die sich nicht mit Blick auf ein vorgegebenes Produktionsziel oder aufgrund einer Vorschrift versammeln, sondern sich mit einem bestimmten „Ding“ befassen. Mithin kommt in dieser Gemeinschaft eine Bewegung der De-Identifikation zum Ausdruck – *wir sind keine Anhängerinnen und Anhänger wessen oder wovon auch immer, keine Lehrlinge, keine Beamten, keine Geistlichen, keine Auszubildenden, sondern Studierende und Gelehrte.*

Wie zuvor bereits ausgeführt weist diese Konstellation eine wesentlich experimentelle Dimension auf – „experimentell“ auch insofern, als Wörter, Objekte, Praktiken, Wissen etc. von ihrer sakralen oder, im Sinne der Unterstellung unter eine Norm oder ein Gesetz, regulären Verwendung und von jedweder Art der Aneignung oder Zweckbestimmung losgelöst werden. Sie beginnen gewissermaßen zu „schweben“ und setzen provokatives Denken in Gang, *in der Öffentlichkeit und „im Beisein“ dieser Dinge, die dadurch zu gemeinsam geteilten Dingen werden.*

Diese Bewegung der De-Identifikation und Profanierung bringt das Gewohnte durcheinander, hinterfragt oder destabilisiert sämtliche Arten der Verfestigung, Fixierung oder Kristallisation (wie „das Buch“, „die Natur“, „das Objekt“, „die menschliche Vernunft“, „die Kultur“, „die Disziplin“ etc.); sie vollzieht sich und „findet statt“. Studierende wie auch Gelehrte bewegen sich dabei in einer Zeit des Aufschiebens, nämlich in der spezifischen Zeit des Studiums und des Nachdenkens oder der *scholè*, und nicht lediglich in einer Zeit der Wissensakkumulation und Wissensreproduktion.

#### **4. Die unternehmerische Hochschule als Gefahr für akademische Freiheit**

Genau wegen der beiden ausgeführten Aspekte der Autonomie und der Revolution geht mit der Geschichte der als *universitas studii* konzipierten Hochschule auch eine Geschichte der Versuche einher, sie in die Schranken zu weisen oder gar aufzuheben. Dass dies auch heute nach wie vor der Fall ist, lässt sich anhand des gegenwärtigen Diskurses über die Hochschule exemplarisch aufzeigen.

Die Orientierung an Exzellenz und Arbeitsmarktfähigkeit bildet derzeit den Rahmen für die Bestimmung der Rolle, die Hochschulen bei der

Umsetzung von Strategien zugeschrieben wird, die auf eine allgemeine Mobilisierung und Ausschöpfung von Ressourcen abzielen, um auf diese Weise zum Wachstum des Kapitals (in all seinen individuellen und kollektiven, menschlichen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Formen) beizutragen. Wie zu hören und zu lesen ist, sei dieses Wachstum notwendig, um in der Wissensökonomie eine wettbewerbsfähige Position zu verteidigen, um bei der Rekrutierung hoch qualifizierter Mitarbeitender – dem sogenannten „War for Talents“ – mithalten zu können, aber auch, um mit beängstigenden gesellschaftlichen Herausforderungen fertigzuwerden.

Wachstum wird demnach als Weg gesehen, der es ermöglicht, den Ansprüchen der Gesellschaft, individueller Lernender bzw. des Arbeitsmarktes zu entsprechen und die Zukunft erfolgreich zu bewältigen. Diese Orientierung, die in der Aarhus-Deklaration von 2012 mit dem Titel „Towards a European research area of excellence“, in der Lissabon-Deklaration, im Dokument „Rethinking Education“ der Europäischen Kommission von 2012 wie auch in deren Verlautbarung „Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open education resources“ von 2013 sehr klar zum Ausdruck kommt, definiert Forschung als *Produktion* von Wissen, Bildung als *Produktion* von *Lernergebnissen* und Dienstleistung als *Produktion* von Einfluss („Impact“) auf soziales und wirtschaftliches Wachstum (Innovation).

Trotz ihrer semantischen Leere<sup>2</sup> verändert „Exzellenz“ die akademische Welt somit auf allen Ebenen, und zwar sowohl in Bezug auf die Einstellungen und die Geisteshaltung der Hochschulangehörigen als auch hinsichtlich der (kollektiven) Studienpraktiken. Denn eine Exzellenzhochschule ist ein Ort, der anstelle einer experimentellen Haltung ein unternehmerisches, gewinnorientiertes und professionelles Ethos des *Gehorsams* oder der *Unterwerfung* unter ein permanent wachsendes ökonomisches Qualitätstribunal erfordert. Die verschiedenen oben genannten Deklarationen und Verlautbarungen fordern zwar auch „Autonomie“ für

---

<sup>2</sup> Der Begriff der Exzellenz ist semantisch insofern leer, als er sich nicht auf einen fassbaren Inhalt bezieht. Was genau erforscht und vermittelt wird, ist von geringerer Bedeutung als die Tatsache, dass „es“ exzellent erforscht und vermittelt wird. Ohne externen Bezug referiert der Begriff „Exzellenz“ lediglich auf das Faktum, dass eine Hochschule, eine Dozentin oder ein Dozent bzw. eine Forscherin oder ein Forscher auf der Grundlage eines Katalogs von Leistungsindikatoren besser bewertet und eingestuft wird als andere Angehörige der relevanten Vergleichsgruppe. Die Exzellenzobsession ist mit dem „Diktat des Komparativs und der Optimierung“ (vgl. Bröckling 2002) verbunden, d.h. mit einem fortwährenden Vergleichsprozedere im Zuge fortwährender Optimierungsbestrebungen. Die Grundannahme lautet dabei wie folgt: „Excellence emerges from competition“ (Europäische Kommission 2006: 9).

die Forschenden, bekräftigen und stärken jedoch zugleich die Orientierung an „Exzellenz“, die ihrerseits wiederum einen Bezug auf die Weltmetropolen der Wissensökonomie miteinschließt.

Diese sogenannten „Global Cities“ können als Maschinen im Sinne Kants aufgefasst werden, die von „privaten Fachkräften“ bevölkert werden. Als unternehmerische Bürgerinnen und Bürger der Wissensgesellschaft, die den Gesetzen und den Regeln des Qualitätstribunals folgen, machen diese daher, selbst wenn sie öffentliche Funktionen wahrnehmen, lediglich privaten Gebrauch von ihrer Vernunft. Die Wissensgesellschaft und mit ihr ihre unternehmerische Hochschule organisieren somit eine „häusliche, obzwar noch so große Versammlung“ (Kant 1784: 487), d.h. ein quasiinternes Zusammentreffen, das zu einer Domestizierung des Vernunftgebrauchs führt.

Dies spiegelt sich nicht zuletzt darin, dass pädagogische Formen in „Lernumgebungen“ transformiert werden, welche die zu vermittelnde Materie nicht mehr zu einem öffentlichen Anliegen, sondern zu einem Ressourcenpool, und Studien- und Unterrichtszeit zu „produktiver Zeit“ machen. Bildung wird dabei zur „Investitionszeit“, die effektiv und zweckmäßig zu sein hat, weshalb die Produktion von Lernergebnissen und die Zufriedenstellung (der Studierenden) im Sinne einer Maximierung von (individuellen) Lernzuwächsen immer stärker beschleunigt werden.

Die Lernumgebung erscheint somit als perfekter Spiegel der heutigen hyperaktiven, *beschleunigten* Gesellschaft, die auf möglichst effiziente und ertragreiche Weise (sowohl für die Studierenden als auch für diejenigen, die deren Lernprozesse „begleiten“) auf Kapitalrendite abzielt. Dieser Raum ist deshalb keine Materialisierung (oder Intensivierung im Sinne Humboldts) von Muße, keine Zeit des Aufschubs und des kollektiven Experiments mehr, sondern eine Zeit der Investition und der Produktion, die auf Leistung und Effizienz fokussiert ist.

Die Organisationsweise der Bildung beruht dabei auf einer Zusammenstellung *personalisierter* Lernpfade, die das Ziel verfolgen, optimale Lernzuwächse zu erreichen, während Professorinnen und Professoren dazu angehalten werden, die Funktion von professionellem Unterrichtspersonal wahrzunehmen und ihre Lehrtätigkeit nicht länger als wesentlich für die Weiterentwicklung des (kollektiven) Denkens zu betrachten, sondern sie in den Dienst der ko-konstruktiven Produktion von Lernergebnissen zu stellen.

Dies macht Studierende ebenso wie Professorinnen und Professoren zu individuellen Lernenden, die *privaten Gebrauch* von ihrer Vernunft machen und sich nicht auf einen gemeinsamen Gegenstand beziehen,

sondern auf Ressourcen. Damit einher geht die ständige Angst, Zeit zu verlieren und nicht produktiv zu sein. Gleichwohl werden Mobilisierung (maximale Ausschöpfung von Ressourcen, seien dies menschliche, physische, soziale oder kulturelle) und Personalisierung (maximale Anpassung an individuelle Bedürfnisse, z.B. durch die Erstellung von Persönlichkeitsprofilen, die in digitalen Lernumgebungen zunehmend eingesetzt werden), als zentrale Komponenten von Lernumgebungen, als adäquate Reaktion auf Herausforderungen aufgefasst, die sich im Zusammenhang mit Produktivität, konkret: mit der Erhöhung der Wertschöpfung, ergeben. Was daraus folgt, ist die Erfahrung, keine Zeit zu haben.

Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass eine große Gefahr für die akademische Freiheit nicht so sehr darin besteht, dass Hochschulen auch von anderen Geldgebern als dem Staat finanziert werden, sondern vielmehr darin, dass heute alle Arten der finanziellen Förderung, und damit sogar jene durch öffentliche Mittel, zunehmend an die Entwicklung eines bestimmten unternehmerischen und gewinnorientierten Ethos gebunden sind, das die Gewährleistung von Unabhängigkeit fundamental tangiert.

Zudem ist es vielleicht auch nicht zu weit hergeholt – so überraschend es klingen mag –, zu behaupten, dass eine sogar noch größere Gefahr für Autonomie und Unabhängigkeit darin besteht, dass pädagogische Formen nun als „Lernumgebungen“ im oben skizzierten Sinne aufgefasst werden, die es nicht länger mehr erlauben, akademische Bildung als wesentliches Element einer Methodologie des öffentlichen Vortrags zur Förderung des wissenschaftlichen Fortschritts (und der Unabhängigkeit der Wissenschaft) zu betrachten, einer Methodologie, die diesen Fortschritt jedoch zugleich auch verlangsamt, da sie ihn öffentlich präsentiert und ihn kritischer Reflexion aussetzt.

In einem solchen Kontext ist es offensichtlich, dass der humanistische Ruf nach Autonomie allein nicht mehr ausreicht. „Autonomie“ sollte nicht einfach als solche geltend gemacht werden, sondern es geht vielmehr darum, die Hochschule als pädagogische Form (d.h. als kollektive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen) zurückfordern, die zur *Gestaltung einer Zukunft* beiträgt – dies jedoch nicht, indem Lernergebnisse oder Wissen produziert werden, sondern indem Wissen und Wissenschaft sozusagen vor einer versammelten Öffentlichkeit, einem denkenden Publikum, auf die Probe gestellt werden.

Zukunft bleibt hierbei stets mit einer fundamentalen Ungewissheit verbunden: Wir wissen nicht, wie diese Zukunft aussehen wird, zumal wir nicht einmal wissen, was wir nicht wissen. Ebenfalls unbekannt ist, wie und inwiefern die rationalen Überlegungen, unabdingbaren Abstrak-

tionen und gegebenenfalls neuen Fakten, welche die Wissenschaft produziert, Konsequenzen für das alltägliche Leben zeitigen werden, weshalb es gilt, diesbezüglich wachsam zu sein.

## **5. Aufmerksamkeit statt Exzellenz: Hochschulen als Orte des kollektiven Nachdenkens und Experimentierens**

Von den oben dargelegten Ausführungen ausgehend können pädagogische Formen auch als Formen des Achtgebens (auf die gemeinsame Welt, die Zukunft und die kommenden Generationen) gesehen werden. Was es demnach zurückzufordern gilt, sind Hochschulen, die in erster Linie umsichtig-aufmerksame, Sorge tragende Versammlungen sind und keine Produktionsmaschinen. Diese Achtsamkeit bezieht sich auf Praktiken (Strukturen, Rituale, Technologien, Zahlen) und hat durchaus ihren Preis, wie dies in der englischen Fügung „to pay attention“ zum Ausdruck kommt.

Die Hochschule als *universitas studii* gibt auf die *gemeinsame* Welt acht und entwickelt Praktiken und Technologien, die im Sinne des französischen „faire attention“ aufmerksam *machen* und einem Etwas in der Welt (nicht in erster Linie uns selbst) Macht verleihen, sodass es zum Nachdenken anregt, die Aufmerksamkeit fesselt, bewegt und verpflichten kann. Die Voraussetzung dafür besteht in der „Begegnung“ mit der Welt bzw. dem Phänomen, was wiederum die Anerkennung dessen nach sich zieht, dass wir nicht allein auf der Welt sind („Nous ne sommes pas seuls au monde“, Nathan 2001). Dies mag trivial klingen, ist aber in Tat und Wahrheit etwas, was „wir“, d.h. die Menschen, permanent zu vergessen scheinen. Dass wir nicht allein sind, bedeutet, dass es Dinge, Tiere, Pflanzen, Flüsse, Geister, Ursachen, Landschaften, Ideen etc. gibt, mit denen es Wege des Zusammenlebens „auszuhandeln“ gilt.

Entsprechend gehört zu einem Hochschulstudium der Versuch, mithilfe von Beschreibungen, Erklärungen und Narrationen zu verstehen, was diese Begegnungen eigentlich bedeuten. Es geht somit nicht nur um die Produktion oder den Transfer von Wissen, sondern auch darum, dieses Wissen und das, was man sieht und denkt, auf die Probe zu stellen. In diesem Zusammenhang bezieht sich „experimentell“ mindestens auf die Annahme oder die Überzeugung, dass das Ergebnis nicht bereits im Vorherin festgelegt werden kann und dass die Tätigkeit des Studierens kein geplanter, outputgesteuerter Produktionsprozess ist, sondern stets im Modus des Versuchsens und Prüfens vor sich geht.

Dies bedeutet, dass es in einem Hochschulstudium nicht nur um das Produzieren und Verbreiten von Wissenschaft und Wissen bzw. um die

Methoden für dessen Produktion geht, sondern dass ein Studium ein ganz spezifischer Weg ist, dies zu tun, ein Weg, der so beschaffen ist, dass es möglich wird, in Bezug auf die Wissenschaft wachsam zu sein, aufmerksam zu bleiben, Sorge zu tragen und achtgeben zu können. Auf diese Weise werden das Forschen und das Teilen von Wissenschaft zu einem bestimmten Element einer *Denkbewegung* und deren Geschichte, die, wie Michel Foucault sagte, „the history of the way people begin to take care of something, of the way they become anxious about this or that“ (Foucault 2001: 74; Hervorhebung JM) darstellt.

Ein Universitätsstudium besteht folglich nicht in der Begleitung und Unterstützung von personalisierten Lernpfaden, sondern in der öffentlich-kollektiven Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen. Allerdings ist ein „öffentliches Studium“, wie Stengers (2013) festhält, nicht einfach das Gleiche wie eine Arbeitssitzung oder eine Konferenz mit Kolleginnen und Kollegen. Vielmehr geht es um den Moment, in dem *Wissen oder Wissenschaft den Kontext der disziplinären Forschung verlässt*, d.h. denjenigen Kontext, der lediglich einen Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen (manchmal auch aus anderen Disziplinen) ermöglicht. Denn dieser mündet meist in das Fazit, dass die Öffentlichkeit nicht fähig sei, am Diskurs teilzunehmen, sondern Expertinnen und Experten benötigt würden, um vernünftige Lösungen zu finden (Stengers 2013).

Demgegenüber sollte die Frage eher lauten, wie gemeinsam mit denjenigen, die von den Aktivitäten und Entscheidungen der Wissenschaft betroffen sind (die Studierenden, die sogenannte „Praxis“ oder das „Feld“, aber auch die Flüsse, Wörter, Landschaften, Geister etc. – vgl. oben: „Wir sind nicht allein“), nachgedacht werden kann und wie sie einbezogen werden können. Forschende sollten bei der Auseinandersetzung mit den Konsequenzen dessen, was sie tun und sagen, nicht die Position von Expertinnen und Experten einnehmen, denn solche Situationen unterscheiden sich von traditionellen Konferenzen und Kolloquien mit Fachkolleginnen und Fachkollegen.

In einem öffentlichen Studium geht es darum, diesen Kontext zu verlassen, ohne jedoch in eine Form des Unterrichts zu verfallen, der von anderen niedergeschrieben oder verarbeitet werden muss, um Lernergebnisse zu produzieren. Es geht vielmehr darum, die Öffentlichkeit im Sinne Kants auf Augenhöhe anzusprechen. Mit einem Hochschulstudium einher geht somit, dass experimentelle Forschung – verstanden als vertieftes Nachdenken, Begegnung mit der Welt und damit als Achtsamsein – an die Öffentlichkeit getragen wird.

Wenn die Funktion eines Hochschulstudiums nun in der Möglichkeit besteht, das Denken anzuregen, indem eine Gruppe von Menschen sich

gemeinsam mit einer Frage beschäftigt, dann kann der Fokus beispielsweise auf Techniken, Artefakte, Architektur oder das Habitat bzw. den Lebensraum gerichtet werden. Wie aber kann ein Text, ein Virus oder ein Fluss zu einem Denkanlass werden? Wie sollen z.B. Bildschirme eingesetzt werden, damit sie nicht zu einem „individually absorbing device“ (Decuyper 2015: 193) werden, sondern es ermöglichen, Öffentlichkeit herzustellen? Diesbezüglich geht es um die *Kunst*, der Frage (oder dem „Ding“), auf die sich die Aufmerksamkeit richten soll, die *Macht* zu geben, das Denken zu aktivieren, sowie ihr eine Präsenz zu verleihen

„that transforms each protagonist's relations with his or her knowledge, hopes, ... and memories, and allows the whole to generate what each one would have been unable to produce separately“ (Stengers 2005: 1002).

Die Vorlesung, das Seminar, die praktischen Übungen im Labor waren bzw. sind vielleicht der privilegierte Ort, an dem dies geschah, geschieht oder zumindest geschehen kann – immer noch geschehen kann.

Die Zurückforderung der Hochschule besteht somit im Versuch, alte und neue Techniken und Praktiken zu entwickeln oder damit zu experimentieren, und zwar mit Blick auf die Konzeption von pädagogischen Formen, die entschleunigen, wachsam und aufmerksam machen und es ermöglichen, die Zukunft zu gestalten, anstatt sie bereits vorab in Form von „Lernergebnissen“ festzulegen, ganz so, als ob sie völlig absehbar sei.

Anstelle einer Innovationsagenda oder eines neuen, von Begriffen wie „Accountability“ und „Impact“ geprägten Regimes für Hochschulen ist angesichts der neuen digitalen Technologien und des von der Politik vorgegebenen Kurses vielleicht eine Forschungsagenda vonnöten, die sich nicht auf „Exzellenzpole“, sondern auf „Aufmerksamkeitspole“ konzentriert und ein pädagogisches Konzept beinhaltet, das es möglich macht, Leitlinien und Strukturen von Lehrformen, welche die kollektive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen fördern, zu entwickeln, weiter auszuarbeiten und damit zu experimentieren. Denn das ist, was in der Forderung nach akademischer Freiheit auf dem Spiel steht. Wie die Studierenden in Deutschland dies vor einigen Jahren bereits getan haben, sollten mithin auch Hochschulen Folgendes öffentlich kundtun: Wir sind kein Humankapital, sondern Studierende, Gelehrte, Professorinnen und Professoren.

## Literatur

- Ahrens, Sönke (2014): Experiment and exploration: forms of world-disclosure. From epistemology to Bildung. Dordrecht: Springer.
- Bröckling, Ulrich (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des „unternehmerischen Selbst“, in: Ulrich Bröckling/Eva Horn (Hg.): Anthropologie der Arbeit. Tübingen: Narr, S. 157–173.
- Decuyper, Mathias (2015): Academic practice. Digitizing, relating, existing. Unveröffentlichte Dissertation. Löwen: KU Leuven.
- Durkheim, Emile (1904–1905/1983): L'évolution pédagogique en France (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904–1905). URL [classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/evolution\\_ped\\_france/evol\\_ped\\_france\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf) (2.7.2016)
- Europäische Kommission (2006): Communication from the commission to the council and the European parliament. Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation. Brüssel: Commission of the European Communities.
- Foucault, Michel (2001): Fearless Speech. Los Angeles: Semiotext(e).
- Illich, Ivan (1991): Text and university: On the idea and history of a unique institution. Bremen: Universität Bremen.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, *Berlinische Monatsschrift* 12, S. 481–494.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2004): Von „Tatsachen“ zu „Sachverhalten“: Wie sollen die neuen kollektiven Experimente protokolliert werden?, in: Henning Schmidgen/Peter Geimer/Sven Dierig (Hg.): Kultur im Experiment. Berlin: Kadmos, S. 17–36.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2013): In defence of the school. A public issue. Löwen: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2015): Education in times of fast learning: the future of the school, *Ethics and Education* 10(1), S. 84–95.
- Müller, Markus (2015): Akademische Freiheit. Interview mit Prof. Dr. Markus Müller [Video]. URL <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/akademische-freiheit/interview-mit-markus-mueller> (17.7.2016)
- Nathan, Tobie (2001): Nous ne sommes pas seuls au monde. Les enjeux de l'ethnopsychiatrie. Paris: Le Seuil.
- Stengers, Isabelle (2000): The invention of modern science. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stengers, Isabelle (2003): Wetenschappen en duisternis: een verhaal dat pas begint, in: Isabelle Stengers/Gilbert Hottois (Hg.): Wetenschappelijke en bio-ethische praktijken. Reflecties over hun ethische en politieke aspecten. Budel: Damon, S. 9–49.
- Stengers, Isabelle (2005): The cosmopolitical proposal, in: Bruno Latour/Peter Weibel (Hg.): Making Things Public. Atmospheres of Democracy. S. 994–1003. Cambridge: MIT Press.
- Stengers, Isabelle (2013): Une autre science est possible! Paris: La Découverte.
- von Humboldt, Wilhelm (1810/1903): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften. Akademie-Ausgabe, 2. Abteilung: Politische Denkschriften I, 1802–1810, Band 10. Berlin: Behr's Verlag, S. 250–260.

# Akademische Freiheit an Fachhochschulen: Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung

**Harald A. Mieg**

Potsdam/Berlin/Zürich

In den vergangenen zwanzig Jahren wurde in den deutschsprachigen Ländern die Einrichtung von Fachhochschulen vorangetrieben. Die Entwicklung wird von dem generellen Trend zur Akademisierung getragen: Aus höheren Schulen oder Lehranstalten werden Hochschulen. Dieser Trend kreuzt sich mit

der immer wiederkehrenden Kritik der Praxisferne der Universitäten. Die Kritik der Praxisferne begleitet die Universitäten seit der Gründung der ersten Universität in Bologna im 11ten Jahrhundert und ist Kehrseite der akademischen Freiheit in Lehre und Forschung. Auftrag der Fachhochschulen ist eine stärkere Berufs- und Praxisorientierung, im Zentrum stehen Lehre und Ausbildung. Wie verträgt sich demnach die Idee der akademischen Freiheit mit dem Auftrag und dem Wirken der Fachhochschulen? Gilt akademische Freiheit hochschultypenspezifisch?

## **Einstieg: Zwei Positionen**

Zum Einstieg in die Erörterung der akademischen Freiheit an Fachhochschulen seien zwei Positionen markiert, die die Diskussion im Folgenden leiten werden. Es handelt sich zum einen um die Auslegung akademischer Freiheit durch Hermann Helmholtz in seiner Antrittsrede als Rektor der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, heute Humboldt-Universität; zum anderen um ein Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichtes zur Lehre an Fachhochschulen.

### **1. Helmholtz, 1877**

Nach einer längeren Einführung in die Geschichte der Universität in Europa, mit Seitenblicken auf die Universitätstradition in England und Frankreich, kommt Helmholtz in seiner Rede zu folgendem Punkt: „Gegenstand des Staunens“ sei für Ausländer „die aufsichtslose Freiheit der deutschen Studierenden“ (Helmholtz 1878: 18). Für Helmholtz bedeutet

Lernfreiheit – ohne diesen Ausdruck zu verwenden – ein wesentliches Element von akademischer Freiheit. Er mahnt seine Zuhörer: „Sie haben, meine jungen Freunde, in dieser Freiheit der deutschen Studenten ein kostbares und edles Vermächtnis der vorausgegangenen Generationen empfangen“ (a.a.O.). Für manche der Studierenden mag etwas mehr Anleitung förderlich sein. Doch, so Helmholtz: „Dem Staat und der Nation freilich ist besser gedient mit denjenigen, welche die Freiheit ertragen können und gezeigt haben, dass sie aus eigener Kraft und Einsicht, aus eigenem Interesse an der Wissenschaft zu arbeiten und zu streben wissen.“ (Ebd.: 19)

Für Helmholtz ist die Universität die Schule der vernunftgetragenen Selbstständigkeit. Akademische Freiheit bedeutet für Helmholtz beides: Lernfreiheit und Lehrfreiheit. Lehr- und Lernfreiheit gelten absolut und sind Ausdruck desselben Verständnisses von akademischer Freiheit: „Aber jede Institution, welche auf Freiheit gegründet ist, muss auch auf die Urtheilskraft und Vernunft derjenigen rechnen, denen man die Freiheit gewährt.“ (Ebd.: 28) Für Helmholtz endete Lehr- und Lernfreiheit nicht an Fachgrenzen. Er war ausgebildeter Mediziner, übernahm später eine Professur für Physik und wurde einer der Wegbereiter für die experimentelle Psychologie. Im Zentrum der Universitätslehre steht für Helmholtz die „freie Überzeugung“, hierüber bedingen sich Lehr- und Lernfreiheit: „Die freie Ueberzeugung der Schüler ist nur zu gewinnen, wenn der freie Ausdruck des Lehrers der Ueberzeugung des Lehrers gesichert ist, die *Lehrfreiheit*.“ (Ebd.: 21)

## 2. Bundesverfassungsgericht, 2010

Im Jahre 2010 befasste sich das deutsche Bundesverfassungsgericht mit der Klage eines Fachhochschulprofessors. Er war durch den Rektor zur Übernahme einer neuen Lehrveranstaltung im Grundstudium verpflichtet worden; nach Ansicht des Professors handelte es sich dabei um fachfremde Lehre. Verwaltungsgericht und Oberverwaltungsgericht gaben dem Rektor Recht. Das Bundesverfassungsgericht wies die Verfassungsbeschwerde zwar ebenfalls zurück, es befasste sich in seiner Urteilsbegründung aber eingehend mit der Materie und hielt u.a. fest: (BVG 2010, Leitsätze):

„1. Fachhochschullehrer, denen die eigenständige Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre übertragen worden ist, können sich auf die Freiheit von Wissenschaft, Lehre und Forschung (Art. 5 Abs. 3 GG) berufen.

2. Anweisungen hinsichtlich der Lehre berühren das Recht des Hochschullehrers, sein Fach in Forschung und Lehre zu vertreten.“

In seiner Begründung führt das Bundesverfassungsgericht aus, dass es rechtlich gesehen keinen Unterschied mehr zwischen Fachhochschulen und Universitäten gebe. Denn: „Bundes- und Landesgesetzgeber haben in den vergangenen Jahren Universitäten und Fachhochschulen einander angenähert“ (BVG 2010, Absatz 44). Nicht zuletzt habe der Bologna-Prozess zu einer Verwissenschaftlichung der Fachhochschulen geführt (Absatz 48). Das Gericht kommt zu dem Schluss:

„Da Aufgaben der Hochschulen und Ziele des Studiums unabhängig von der Hochschulart normiert werden, lässt sich die vom Bundesverfassungsgericht in den Jahren 1982 und 1983 getroffene Feststellung, dass bei wissenschaftlichen Hochschulen die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung und Lehre im Vordergrund stehen und dem Studierenden eine umfassende wissenschaftliche Ausbildung vermittelt werden soll, bei Fachhochschulen hingegen die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit durch anwendungsbezogene Lehre vornehmliche Aufgabe ist [...], nicht mehr aufrechterhalten.“ (Absatz 45)

## **Strukturelle Bedingungen an Fachhochschulen**

Auch wenn in Deutschland de jure eine Gleichstellung von Lehre an Fachhochschulen und Universitäten erfolgt ist, bestehen doch strukturelle Unterschiede. Für Fachhochschulen bedeutet dies:

- Die Lehrbelastung ist deutlich höher, das Lehrdeputat beträgt i.d.R. 18 Semesterwochenstunden (SWS) für einen Professor, eine Professorin.
- Es gibt kaum akademischen Mittelbau und weniger Sekretariate, d.h. der Professor, die Professorin ist i.d.R. den Studierenden näher.
- Berufungsvoraussetzung ist neben akademischer Qualifikation der Nachweis von Praxiserfahrung.
- Entsprechend gilt als Zulassungsvoraussetzung zum Studium auch eine berufliche Qualifizierung.
- Die Fachhochschulen besitzen kein Promotionsrecht.
- Fachhochschulen sind i.d.R. deutlich kleiner, manche haben weniger als 1000 Studierende.

Von all den genannten Bedingungen gibt es Ausnahmen. So finden sich Forschungsprofessuren an Fachhochschulen. In Schleswig-Holstein wurde das Promotionsrecht an Fachhochschulen eingeführt. Die Technische

Hochschule Köln ist mit rund 25.000 Studierenden größer als viele klassische Universitäten.

Der Wissenschaftsrat schreibt in seinen „Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem“, dass die „hochschulrechtliche Typendifferenzierung“ zwischen Universität und Fachhochschule „weiterhin funktional“ sei und bestehen bleiben solle (2010: 5). Für die Fachhochschule gelte das „Primat der Lehre“ (ebd.: 33). „Die Studiengänge an Fachhochschulen sind nicht von der Notwendigkeit einer disziplinären Einbettung her konzipiert, sondern von der Anschlussfähigkeit an außerhochschulische Berufsfelder und Tätigkeiten.“ (Ebd.: 34).

Die Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird in ähnlicher Weise für Österreich und die Schweiz gesehen, entsprechende Empfehlungen kommen vom Österreichischen Wissenschaftsrat (2012) und dem Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrat, ehemals Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR 2010). Unterschiede gibt es jedoch hinsichtlich der genauen Funktionszuschreibung. Für die Schweizer Fachhochschulen wird der „gesetzliche Forschungsauftrag“ hervorgehoben (ebd.: 11): „Dabei ist unbestritten, dass der Praxisbezug ein entscheidendes Wesensmerkmal der Forschung an Fachhochschulen darstellt.“ (a.a.O)

Der deutsche Wissenschaftsrat sieht diese naheliegende Differenzierung kritisch. Die Unterscheidung zwischen anwendungsorientierter Forschung und Grundlagenforschung ermögliche keine trennscharfe Unterscheidung von Fachhochschulen und Universitäten (Wissenschaftsrat 2010: 22). Er sieht die besondere Aufgabe der Fachhochschulen eher in der „bedarfsgerechten Akademisierung von Berufsfeldern“ (ebd.: 7).

Es gibt strukturelle Unterschiede bei Fachhochschulen zwischen den deutschsprachigen Ländern. In der Schweiz sind die sieben öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen Resultat eines „kooperativen Föderalismus“ (SWTR 2010: 118) zwischen Bund und Trägerkantonen. Demgemäß sind die Fachhochschulen in ein differenziertes Steuerungssystem eingebunden und bilden eine geordnete Struktur. In Österreich – im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz – arbeitet das Personal an Fachhochschulen vorwiegend nebenberuflich. Von daher ergibt sich eine deutlich schlechtere Betreuungsrelation (Österreichischer Wissenschaftsrat 2012: 5). Hinzuweisen ist auch auf die Unterschiede in der Trägerschaft: In der Schweiz gibt es zwei kleine private Fachhochschulen, in Deutschland ist die Hälfte der Fachhochschulen in privater oder kirchlicher Trägerschaft (ebd.: 25). In Österreich erfolgt die Finanzierung von Fachhochschulen zwar weitgehend staatlich, daneben gibt es Mischfinanzierungen (ebd.: 34).

Den Fachhochschulen wird im Hochschulsystem der Fokus auf Berufsorientierung zugeschrieben. Dies drückt sich in Deutschland in einem hohen Lehrdeputat aus, in der Schweiz wird der Praxisbezug hervorgehoben; in Österreich steht der enge Bezug zu den Berufsfeldern – aufgrund des nebenberuflichen Personals – ohnehin im Mittelpunkt. Wegen der Berufsorientierung dürfte akademische Freiheit an Fachhochschulen eine untergeordnete Rolle spielen – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden.

## Subjekte der akademischen Freiheit

Was bedeutet Freiheit, wenn wir von akademischer Freiheit sprechen? Folgen wir Kant (1785/1980), so können wir Freiheit zum einen „negativ“ (abwehrend, Freiheit von...), zum anderen „positiv“ (bestimmt, Freiheit zu...) definieren. In negativer Definition geht es bei Freiheit um Unabhängigkeit und Ungebundenheit. In diesem Sinn besagt Artikel 5, Absatz 3 des Grundgesetzes: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ Ähnliche Bestimmungen finden wir in Artikel 20 der Schweizer Bundesverfassung und Artikel 17 des österreichischen Staatsgrundgesetzes. Negative Freiheit endet bei der Freiheit der anderen und bedarf somit der Koordination, zum Beispiel im Rahmen der Lehre an einer Fachhochschule. Wie das zitierte Urteil des Bundesverfassungsgerichts belegt, ändert der Koordinationsvorbehalt nichts an der grundsätzlichen akademischen Freiheit im Sinne einer Weisungsungebundenheit.<sup>1</sup>

In positiver Definition bedeutet Freiheit Selbstbestimmung oder auch: Autonomie im ursprünglichen Sinn einer Selbstgesetzgebung. Freiheit ist

---

<sup>1</sup> Zu erwähnen ist, dass die oben genannte Verfassungsbeschwerde auch wegen des Koordinationsvorbehalts zurückgewiesen wurde: „Da die Lehre zu den dienstlichen Pflichten der Hochschulprofessoren gehört, sind jedoch Entscheidungen der zuständigen Hochschulorgane über die inhaltliche, zeitliche und örtliche Koordination der von der Hochschule anzubietenden Lehre und über die Verteilung und Übernahme von Lehrverpflichtungen grundsätzlich zulässig [...]“ (BVerfG, 2010, Abschnitt 56).

Der Fortgang des zitierten Abschnitts betont den Vorrang der Selbstkoordination der Professorenschaft (im Sinne professioneller Autonomie, vgl. Miege 2016): „Dabei genießt die auf Eigeninitiative und Freiwilligkeit beruhende Selbstkoordination der dem Fachbereich angehörigen Professoren als milderer Mittel den Vorrang gegenüber der Fremdbestimmung durch die zuständigen Hochschulorgane; erst wenn eine kollegiale Einigung nicht zustande kommt, weil beispielsweise keiner der unter Berücksichtigung ihres Dienstverhältnisses und nach Maßgabe ihrer Lehrverpflichtungen in Betracht kommenden Hochschullehrer zur Übernahme einer Lehrveranstaltung bereit ist, kann zur Deckung des notwendigen Lehrangebots eine einseitige Anweisung zur Durchführung der Lehrveranstaltung ergehen [...]“ (ebd.).

Ich danke Hans-Jürg Keller (PH Zürich) für diese und weitere wichtige Hinweise.

bei Kant Grundlage des kategorischen Imperativs: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Kant, 1785/1980) Auf akademische Freiheit bezogen geht es um die Selbstbestimmung von Lehre und Forschung und zwar durchaus im Bemühen um eine gute oder vorbildliche Lehre und Forschung. Selbstbestimmung im positiven Sinn geht mit Verantwortung einher (Mieg, 2015), akademische Freiheit – positiv gemünzt – bedeutet: einen Beitrag zu Wissenschaft bzw. zur Institution Hochschule zu leisten.

Wer sind nun die Subjekte der akademischen Freiheit? Wem steht sie zu, wer übt sie aus? In erster Hinsicht sind dies Professoren, Professorinnen und alle, die forschen oder lehren. Im Prinzip kommt akademische Freiheit zweitens auch den Studierenden zu. Heute ist die Freiheit, das eigene Studium zu gestalten, aufgrund der merklichen Verschulung des Hochschulstudiums recht begrenzt. Diese Verschulung ist vermutlich nicht allein Folge des Bologna-Prozess, sondern ein längerfristiger Trend, der mit der Ausweitung des akademischen Systems zu tun hat und seine Vorläufer schon in der Einführung von Zwischenprüfungen in den 1960er, 1970er Jahren hat – was damals einer Forderung der Studierenden entsprach.

Es gibt zwei weitere Klassen von potenziellen Subjekten akademischer Freiheit, die nicht immer im Fokus stehen, wenn von akademischer Freiheit die Rede ist. Es handelt sich um die Fakultäten und neuerdings um das Personal an Hochschulen. Die Fakultäten sind die traditionellen organisatorischen Einheiten der Selbstverwaltung der Universitäten, sie definieren die Ausbildung ihres akademischen Nachwuchses und haben das Recht, Promotionen zu verleihen. Die Fakultäten haben in der Geschichte der Universität viele Hochschulreformen überlebt. Die Fakultäten sind letztlich die Garanten akademischer Freiheit, nach Helmholtz bilden sie „denjenigen Rest der ehemaligen Doctoren-Collegien, auf den die alten Corporationsrechte übergegangen sind“ (Helmholtz 1878: 24).

Beim Personal an Hochschulen beziehe ich mich auf das wissenschaftliche Verwaltungspersonal, genauer: Angestellte an Hochschulen, die eine tertiäre Ausbildung durchlaufen haben, deren Tätigkeit aber üblicherweise nicht zu einer wissenschaftlichen Karriere führt. Mit zunehmender Größe lassen sich Hochschulen nicht mehr im Sinne einer selbstverwalteten Gelehrtenrepublik betreiben. Es braucht spezialisiertes Verwaltungspersonal, das „mitdenkt“. Um Verwaltungspersonal zu entwickeln und zu halten, müssen für Leistungsträger der Verwaltung mögliche Karrierewege offenstehen. Karrierewege fehlen, wenn an der Spitze jeder Verwaltungseinheit ein Professor oder eine Professorin steht.

Seit einigen Jahren gibt es Forschung zur Professionalisierung des Personals an Hochschulen. Ein Ergebnis ist: „Hochschulprofessionen“ schätzen am meisten das eigenverantwortliche Arbeiten (sowie gutes Betriebsklima), und wenn gute Arbeitsbedingungen an Hochschulen bestehen, so zeigen sich diese auch in der Freiheit für eigenverantwortliches Arbeiten (Merkator/ Schneijderberg 2011). Vom eigenverantwortlichen Arbeiten bis hin zu akademischer Freiheit ist es noch ein Stück. Doch wenn Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sein sollen, benötigen wir dann nicht auch qualifiziertes Verwaltungspersonal, das eine abgeleitete Freiheit genießt? Diese Freiheit könnte die Grundlage für eine eigene Professionsentwicklung werden.

## **Stimmen, Stimmungen<sup>2</sup>**

Im Folgenden möchte ich kursorisch einige Äußerungen zur akademischen Freiheit an Fachhochschulen vorstellen. Die Sammlung entstand durch Kurzinterviews an der Fachhochschule Potsdam; unter den Befragten befanden sich Professorinnen, Dekane, Forschungsprofessoren, Lehr- und Verwaltungspersonal wie auch das Präsidium.<sup>3</sup> Ob die Fachhochschule Potsdam als typisch gelten kann, sei dahingestellt. Sie besteht aus fünf sehr unterschiedlichen Fachbereichen, das Ausbildungsspektrum reicht von der Sozialen Arbeit über Bauingenieurwesen bis hin zu Design.

Überraschend war die Vielfalt der Ansätze, wie akademische Freiheit verstanden wird. Mal war der Ausgangspunkt die Lehre, mal die Forschung, mal die Berufsorientierung. Auch die Bewertung der akademischen Freiheit variierte: aus Sicht der einen ein Mythos, aus Sicht der anderen gelebte Nutzung von Freiräumen an der Hochschule oder gar ein schützenswertes, bedrohtes Gut.

Im Folgenden fasse ich die geäußerten Meinungen zu vier Ansichten bzw. Positionen zusammen.

---

<sup>2</sup> Ich danke herzlich und ausdrücklich den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen an der Fachhochschule Potsdam, die mir ihre Erfahrung und Meinung zu akademischer Freiheit an Fachhochschulen berichteten.

<sup>3</sup> Die Interviews dauerten maximal zwei Minuten. Es gab nur eine Frage: "Was bedeutet für Sie akademische Freiheit an Fachhochschulen?" Die Antworten wurden mitgeschnitten und transkribiert. An jedes Interview schloss sich ein Gespräch an. Es gab acht solche Interviews mit ausgewählten Vertreter/innen der genannten Hochschulgruppen (im Zeitraum von Ende April bis Mitte Mai 2016). Die Ergebnisse wurden mit vier weiteren Kolleg/innen aus der Professorenschaft besprochen.

### 1. Ansicht: Akademische Freiheit wird durch Berufsfeldorientierung beschränkt

Akademische Freiheit wird als Möglichkeit und Recht verstanden, Themen in Forschung und Lehre frei definieren zu dürfen und nicht mit jemandem abstimmen zu müssen oder von Vorgaben abhängig zu sein. Diese Freiheit sei „theoretisch“, weil man sich an Anforderungen eines „Marktes“ ausrichten muss, und dies sei an einer Fachhochschule noch einmal stärker der Fall als an der Universität.

Eine verschärfte Version der Position lautet: Akademische Freiheit sei ein „Mythos, der seit langer Zeit im akademischen Milieu gepflegt“ wird und den einige Kollegen als „Abwehrargument gegen Einbindung ins Curriculum“ verwenden. Es gebe deutliche Grenzen bei der Ausbildungsfrage. Für die Studierenden müsse ein „größtmöglicher Nutzeffekt für Berufsfähigkeit“ gesichert werden. Darin würden sich Fachhochschulen jedoch nicht von Universitäten unterscheiden.

### 2. Ansicht: Der Lehrfokus definiert eine eigene Art und Nische von akademischer Freiheit an Fachhochschulen

Durch die hohe Lehrbelastung wird die akademische Freiheit einerseits eingeschränkt. Andererseits entsteht durch den Lehrfokus an Fachhochschulen eine Nische für akademische Freiheit: Eine lehrorientierte Fachschulprofessur ohne Lehrstuhlstruktur oder Drittmittelprojekte kann relativ autonom arbeiten.

Wenn wir Wissenschaft auch als kritischen, distanzierteren Blick auf die Welt verstehen, für welchen die akademische Freiheit erst den Raum schafft, dann können Fachhochschulen den Ort hierfür bieten. Für den kritischen Blick sei Weisungsgebundenheit kontraproduktiv, ebenso ungünstig seien Ökonomisierung oder Forschungsdruck.

### 3. Ansicht: Forschungsfreiheit begründet akademische Freiheit auch an Fachhochschulen

Die akademische Freiheit – auch an einer Fachhochschule – ist eine Freiheit der Forschung und bedeutet, frei die Themen in der Art, „wie man es machen will“, zu bearbeiten, unabhängig von vorgegebenen Forschungsschwerpunkten.

Zur akademischen Freiheit an einer Hochschule gehören auch die Grundhaltung und die Atmosphäre, dass Forschungsfreiheit gewünscht

ist. In Nordamerika erlebe man an den Hochschulen eine „größere Neugier“ als in Deutschland.

Die akademische Freiheit – auch an Fachhochschulen – produziert einen „Erkenntnisüberschuss“ und „Diskursangebote“ an die Gesellschaft. Akademische Forschungsfreiheit ist Voraussetzung für Innovation durch Fachhochschulen.

#### 4. Ansicht: Größennachteile bedrohen akademische Freiheit an Fachhochschulen

Die Konkurrenz zwischen Lehranforderungen, Forschungsinteressen und ökonomischen Zwängen lässt das Feld einer akademischen Freiheit an Fachhochschulen sehr klein werden. Hier erleiden Fachhochschulen Größennachteile.

Dass eine Fachhochschule eine Hochschule ist und im Prinzip vom Geist der akademischen Freiheit beseelt sein sollte, das kann sich auch positiv auf die Ausgestaltung der nicht-akademischen Arbeitsplätze auswirken. Leider sei das nicht bei allen Fachhochschulen der Fall, vor allem nicht bei den kleinen.

#### 5. Schluss: Berufsorientierung bedeutet Unterschiedliches für die akademische Freiheit

Den Fachhochschulen wird im Hochschulsystem eine besondere Berufsorientierung zugeschrieben. Die Frage war, ob dies die akademische Freiheit einschränkt.

Die erste, recht klare Antwort lautet: nein. Es gibt zwar Kolleginnen und Kollegen an der Fachhochschule, die die Zuschreibung der Berufsorientierung als inneren oder äußeren Zwang erleben. Es gibt aber auch solche, die diese Zuschreibung zurückweisen oder in einen freien Lehr- und Forschungsauftrag umdefinieren, d.h. im Sinne von Lehre und Forschung für professionelle Arbeit.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Berufsfelder bzw. Fächer unterschiedlich affin für akademische Freiheit sind. Im Feld der sozialen Arbeit gilt Reflexionsfähigkeit (sich gedanklich distanzieren, Nutzen von Theorien überdenken) als professionelle Kompetenz. Die Rede ist auch von reflexiver Professionalität (Dewe 2009). Hier erfahren wir einen Gleichklang von Professionalität und akademischer Freiheit, der für andere Berufsfelder nicht offenkundig wird. Im Bauingenieurwesen gelten klare Anforderungsprofile an professionelle Arbeit hinsichtlich Normenkenntnis und Projektablaufen. Doch auch im Bauingenieurbereich ist

akademisch geschultes Urteil nötig, um z.B. Risiken abzuschätzen: doch wäre „akademische Freiheit“ der falsche Titel hierfür.

## **Thesen**

Seit den Zeiten von Humboldt und Helmholtz haben sich Universitäten sehr gewandelt. Die Zahl der Studierenden ist gewaltig gestiegen. Damit übernehmen Universitäten nolens volens eine Aufgabe im Berufsbildungssystem. Schon von daher muss die Idee der akademischen Freiheit neu gedacht werden. Das Hinzukommen der Fachhochschulen und der Bologna-Prozess schaffen weitere Normierungen und Differenzierungen. Man kann all dies als Begleiterscheinung der Transformation in Richtung der „Wissengesellschaft“ auffassen.

Der historische Blick lehrt, dass die Diskussion um den Status von Fachhochschulen nicht die erste dieser Art ist. Im 19ten Jahrhundert wurde – mit Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum – eine Reihe von polytechnischen bzw. technischen Hochschulen gegründet, die alle im Laufe der Zeit Universitätsstatus erlangten. Heute gibt es eine Aufgabenverteilung zwischen Universitäten und Technischen Universitäten, aber ebenso viele Überschneidungsfelder. Akademische Freiheit gilt für beide Hochschultypen.

So bleibt die Frage: Was macht Fachhochschulen als Hochschulen besonders und was bedeutet dies für akademische Freiheit? Im Folgenden stelle ich vier Thesen vor, die aufeinander Bezug nehmen. Ausgangspunkt ist die Perspektive des Wissenschaftssystems, aus welcher die Differenz von Universitäten und Fachhochschulen verschimmt. Als Gegenposition wird das berufsorientierte Selbstverständnis von Fachhochschulen ins Spiel gebracht.

**1. Konvergenzthese: Mit dem Eintritt ins Wissenschaftssystem werden die Fachhochschulen irgendwann Universitätsstatus erlangen**

Man könnte meinen, dass es im Wissenschaftssystem eine klare spezifische Aufgabe für Fachhochschulen gibt, nämlich die wissenschaftliche Explikation beruflichen Wissens. Die Berufsfelder entwickeln sich laufend. Aufgrund ihrer Praxisnähe würde es in den Aufgabenbereich von Fachhochschulen fallen, das Praxiswissen zu formalisieren und somit für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung z.B. an Universitäten bereitzustellen.

Mit dem Eintritt ins Wissenschaftssystem unterwerfen sich die Fachhochschulen jedoch der gleichmacherischen Systemlogik der Wissen-

schaft: Es zählt Wahrheit bzw. Erkenntnis und diese muss kollegial verhandelt werden. Ganz in diesem Sinne argumentieren die Wissenschaftsräte in Deutschland, der Schweiz und Österreich für Durchlässigkeit zwischen Hochschultypen und Nichtdiskriminierung der Fachhochschulen. Die Idee der Freiheit der Wissenschaft zieht alle Beteiligten im System mit ein. Demnach gleichen sich Fachhochschulen und Universitäten an.

## 2. Lehrfokusthese: Akademische Freiheit an Fachhochschulen besteht in der drittmitteldruckreduzierten autonomen Praxis von wissenschaftlicher Lehre

Wenn wir nach einer hochschultypischen akademischen Freiheit an Fachhochschulen suchen, so ist es diese: frei von Forschungs-, Verwaltungs- und Verwertungsverpflichtungen eine reflektierte, wissenschaftsgestützte Lehre für den Nachwuchs des eigenen Faches zu halten. Für viele Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen ist dies ein starker Grund, Forschungsverpflichtungen rigoros abzulehnen.

Bei genauer Betrachtung findet sich diese Nische auch an Universitäten und dort auch in der Professorenschaft. Alle Hochschulen dienen der Bildung durch Wissenschaft und müssen Lehre in ausreichender Menge anbieten. Kollegen und Kolleginnen, die sich ganz auf die Lehre verlegen, können dabei sehr willkommen sein. Akademische Freiheit bedeutet dann eine radikale, von Forschungsbindungen freie wissenschaftliche Reflexion.

## 3. Innovationsthese: Fachhochschulen stellen derzeit das Experimentalsegment der Hochschulen dar (auch für akademische Freiheit)

Die geringe Größe und Vielfalt der Fachhochschulen ist eine Stärke dieses Segmentes an Hochschulen: Hier werden neue Formen von Hochschule und Funktionen von Hochschulen erprobt. Eine Fachhochschule mit 1.000 Studierenden lässt sich einfacher umorganisieren oder gar abwickeln als eine Universität mit 10.000 Studierenden und langer institutioneller Tradition.

In Deutschland wurden nach der Wende gezielt Fachhochschulen in den neuen Ländern gegründet, um die Regionalentwicklung voranzutreiben. Seit fünfzehn Jahren sind Fachhochschulen ein Experimentierfeld für private Trägerschaften, seien es große gewerbliche Bildungsanbieter oder gemeinnützige Einrichtungen. Ohne großes Aufsehen wurde 2015 in Berlin die BEST-Sabel-Hochschule für Tourismus „abgewickelt“ und an einen neuen Träger, die SRH Hochschulen, überführt.

Die besondere Funktion der Fachhochschulen entspricht der „bedarfsgerechten Akademisierung von Berufsfeldern“ (Wissenschaftsrat 2010: 7). BEST-Sabel konzentriert sich im Berufsfeld Tourismus fortan auf Berufsschulen („Berufsakademien“) und überlässt die Führung von Hochschulen der SRH-Gruppe, die einen „abstrakteren“, hochschulgerechten Zugang zum Berufsfeld bietet. In diesem Fall dient akademische Freiheit als differenzierendes Zusatzangebot in der Berufsbildung.

#### 4. Vorschlag: Fachhochschulen als berufsfeldorientierte Fakultäten

Wenn wir die Konvergenzhypothese akzeptieren und eine vorwärts gerichtete Idee von der strukturellen Besonderheit von Fachhochschulen entwickeln wollen, so könnte man einer Fachhochschule zugestehen, als Fakultät für ein Berufsfeld zu fungieren. Das würde mit Blick auf das Berufsfeld bedeuten: die Akademisierung voranzutreiben; die Konversion von praktischem in wissenschaftliches Wissen (und umgekehrt) zu verantworten; den professionellen und wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. Art und Verhältnis von Forschung und Lehre in diesem Bereich müssen die Fachhochschulen selber definieren.

Neben Tourismus gibt es zahlreiche Felder, die eine akademische und wissenschaftliche Weiterentwicklung versuchen könnten bzw. wollen. Beispiele wären die Berufsfelder Mediation, Compliance, Design, Informationswissenschaften. Die akademische Freiheit würde dann genutzt, um diese Berufsfelder mit zu gestalten, gegebenenfalls inklusive einem Promotionsrecht.

### Schluss

Am Anfang der Erörterung stand die weit verbreitete Ansicht, dass Berufsfeldorientierung grundsätzlich die akademische Freiheit einschränkt. Dies gelte für Universitäten und in stärkerem Maße für Fachhochschulen. Die Suche nach einer spezifischen Ausprägung akademischer Freiheit an Fachhochschulen brachte die Lehrfreiheit in den Blick (Lehrfokusthese): der geringere Druck zur Drittmittelforschung belasse an den Fachhochschulen Nischen der Freiheit in der Lehre, z.B. um über berufliches Handeln zu reflektieren. Ich schloss mit dem Vorschlag, Fachhochschulen bei Bedarf als berufsfeldorientierte Fakultäten aufzufassen, welche die akademische Freiheit gemäß ihrer Berufsfeldorientierung gestalten und produktiv für Forschung oder Lehre nutzen. Dies entspricht der Auffassung des Wissenschaftsrats, der die Funktion der Fachhochschulen im Kontext

der „bedarfsgerechten Akademisierung von Berufsfeldern“ sieht (Wissenschaftsrat 2010: 7).

Helmholtz unterstrich die akademische Freiheit der Studierenden. Dieser Aspekt der Diskussion lässt nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen trennen. Meines Erachtens ginge es bei akademischer Freiheit der Studierenden heute um die neue und bessere Nutzung der Freiräume für eigenverantwortliches Arbeiten, die auch das gegenwärtige ECTS-System bietet. In gleicher Weise ist die Diskussion um akademische Freiheit von Hochschulpersonal nicht spezifisch für Fachhochschulen. Hier geht es darum, ob in diesem Berufsfeld eine Professionalisierung im engeren Sinne stattfinden kann (vgl. Miege 2016), z.B. in der eigenständigen Entwicklung von Qualitätsstandards für professionelle Hochschulverwaltung.

Die Diskussion zu akademischer Freiheit, die ich mit Kolleginnen und Kollegen an der Fachhochschule Potsdam führte, kreuzte wiederholt die Frage der nötigen Autonomie professionell-praktischen Handelns. Manchen Berufsgruppen, etwa den Ärzten, wird Autonomie im professionellen Urteilen und Ermessen zugestanden, selbst wenn sie in einen betrieblichen Kontext eingebunden sind (ebda.). Die Soziale Arbeit hingegen bewegt sich in einem unklaren Spannungsfeld zwischen verwaltungsorientiertem Vollzugshandeln und dem professionellen Einsatz für benachteiligte Menschen. In solchen professionalisierungsfähigen Feldern könnte akademische Freiheit genutzt werden, um mit Forschung und Lehre das Entstehen einer autonomen, fachlich gesteuerten Praxis zu fördern. Der Funke der akademischen Freiheit, so die geäußerte Hoffnung, springt mit Unterstützung von Fachhochschulen auf die professionelle Arbeit über.

### **Literatur**

- BVfG Bundesverfassungsgericht (2010): Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 13. April 2010 – 1 BvR 216/07.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit, in: Anna Riegler/Sylvia Hojnik/Klaus Posde (Hrsg.), Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47–64.
- Helmholtz, Hermann (1878): Über die akademische Freiheit der deutschen Universitäten (Rede gehalten beim Antritt des Rektorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, 15.10.1877). Berlin: Verlag von August Hirschwald.
- Kant, Immanuel (1785/1980): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Merkator, Nadine/Schneijderberg, Christian (2011): Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung, in: Sigrun Nickel (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, S. 204–216.

- Mieg, Harald A. (2015): Social reflection, performed role-conformant and role-discrepant responsibility, and the unity of responsibility: a social psychological perspective, in: Soziale Systeme, Vol. 19, Heft 2, S. 259–281.
- Mieg, Harald A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale und gesellschaftliche Bedeutung, in: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 27–40.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): Fachhochschulen im österreichischen Hochschulsystem: Analysen, Perspektiven, Empfehlungen. Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat. URL [www.wissenschaftsrat.ac.at](http://www.wissenschaftsrat.ac.at)
- Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR (2010): Forschung an Fachhochschulen in der Schweiz (SWTR Schrift 2/2010). Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR. URL [www.swtr.ch](http://www.swtr.ch).
- Wissenschaftsrat WR (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem (Drs. 10031-10). Berlin: Wissenschaftsrat. URL [www.wissenschaftsrat.de](http://www.wissenschaftsrat.de)

# 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.<sup>1</sup>

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

---

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

lätzig, 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)<sup>2</sup>.

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.<sup>3</sup>

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).

---

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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“

---

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> „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).<sup>6</sup> 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-

---

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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 Präsenzpflichten (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)<sup>7</sup>.

## **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-

---

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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-

---

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

<sup>9</sup> 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 eingeschränkt<sup>10</sup> 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-

---

<sup>10</sup> 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. Hochschuldidaktik<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup> 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

---

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

<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup> 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)<sup>14</sup>.

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.

---

<sup>13</sup> 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“.

<sup>14</sup> 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>

# 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)).<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> [http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/HZG\\_mit\\_Begründung.pdf](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.<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup> 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.

---

<sup>2</sup> „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).

<sup>3</sup> 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 Forschung<sup>4</sup> 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-

---

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> laut E-Mail an den Verfasser vom 15.5.2016

einmal pro Lehrveranstaltung für eine „Referat“ genannte zehnmündige 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.

# Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen

## Das Beispiel Humanmedizin

**Götz Fabry**  
**Christian Schirlo**  
Freiburg / Zürich

Das Medizinstudium ist als professionsorientierter universitärer Studiengang im Spannungsfeld von bildungspolitischen und universitären sowie gesundheitspolitischen und berufsspezifischen Anforderungen verortet. Der Artikel beleuchtet in diesem Kontext die akademische Freiheit des Lehrens und des

Lernens in der Medizin und bespricht aktuelle Rahmenbedingungen sowie deren Einflüsse auf akademische Freiheitsgrade.

### **Reglementarische und institutionelle Rahmenbedingungen der universitären Ausbildung in der Humanmedizin**

Das Medizinstudium kann in vielerlei Hinsicht als Prototyp eines verschulerten, stark auf die Unterteilung in Studienjahre ausgerichteten Studiums gelten (Neuhoff 2008). Inhalt und Struktur werden weitgehend durch staatliche Verordnungen geregelt, in Deutschland durch die Ärztliche Approbationsordnung (ÄApprO), in der Schweiz durch das eidgenössische Medizinalberufegesetz (MedBG). Deren Vorgaben sind teilweise sehr konkret. So wird etwa in der ÄApprO nicht nur festgelegt, welche Fächer, Lehrveranstaltungen und Inhalte während des Studiums gelehrt und gelernt werden müssen, sondern auch, wie viele Stunden bestimmte Lernformen, etwa der Unterricht am Krankenbett, umfassen müssen; außerdem werden maximale Gruppengrößen definiert. Starken regulatorischen Einfluss haben auch die staatlichen Prüfungen. In Deutschland werden die schriftlichen Examina von einer Behörde, dem Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen (IMPP) erstellt. Die inhaltliche Ausgestaltung wird zwar durch Sachverständige, das heißt universitäre Fachvertreter, vorgenommen, allerdings spielen bei der Auswahl der Fragen für die Prüfung letztendlich juristische Erwägungen eine zentrale Rolle. Auch in der Schweiz schließt sich unmittelbar an den universitären

Abschluss – der hier auch in den medizinischen Studiengängen ein Masterabschluss ist – eine staatliche Abschlussprüfung mit festgelegten Frageninhalten und Prüfungsformen an (Berendonk et al. 2015).

In Deutschland führt der starke Schutz des Grundrechts auf freie Berufswahl außerdem dazu, dass die Universitäten die Zahl der medizinischen Studienplätze maximal ausschöpfen müssen. Das hat zur Folge, dass manche Lehr- und Lernformen, z.B. lehrintensivere Kleingruppenformate, nicht angeboten werden können, weil daraus der Schluss gezogen würde, dass an der jeweiligen Fakultät ein Überschuss an Lehrkapazität vorhanden sei, der zunächst für weitere Studienplätze genutzt werden müsse. Auf dieser Argumentation basieren auch die von spezialisierten Anwaltskanzleien hervorgebrachten Studienplatzklagen, mit denen in Deutschland alle medizinischen Fakultäten zu kämpfen haben (Handwerker 2004).

Die Auswirkungen der verschiedenen Verordnungen und Gesetze lassen sich bei den Studierenden und Lehrenden gleichermaßen in der humanmedizinischen universitären Ausbildung in Deutschland und der Schweiz beobachten. Die Studierenden bekommen in der Regel einen Stundenplan ausgehändigt, in dem bereits alle Pflichtveranstaltungen für das jeweilige Semester aufgeführt sind. Da diese sehr umfangreich sind, besteht für die meisten Studierenden weder eine Notwendigkeit noch überhaupt die Möglichkeit, weitere Veranstaltungen zu besuchen und eigene Schwerpunkte zu setzen. Zudem ist es aufgrund der großen Studierendenzahlen aus organisatorischen Gründen vielfach so, dass eine zwar nicht verpflichtende, aber dennoch empfohlene Reihenfolge vorgegeben wird, in der die Pflichtveranstaltungen in den verschiedenen Studienjahren „abgearbeitet“ werden sollten, um einen möglichst reibungslosen Studienverlauf sicherzustellen. Auslandsaufenthalte oder Freisemester z.B. für die Promotion sind damit nur schwer in Einklang zu bringen. Durch die starren, von Ort zu Ort aber sehr unterschiedlichen Curricula wird darüber hinaus auch ein Wechsel des Studienortes erschwert bis unmöglich.

Auch die Lehrenden sind von den Auswirkungen der zahlreichen Regulierungen betroffen. So fühlen sich viele verpflichtet, die Studierenden umfassend auf die staatlichen Prüfungen vorzubereiten (zumal das von Studierendenseite häufig auch eingefordert wird). Da es in Deutschland für die einzelnen Fächer vom IMPP festgelegte Gegenstandskataloge gibt, in denen die möglichen Prüfungsgegenstände aufgeführt sind, meinen viele Lehrende, sie müssten diese vollständig in ihrer Lehre berücksichtigen. Damit wird ein wichtiges didaktisches Prinzip, die inhaltliche Reduktion, außer Kraft gesetzt. Entsprechend dominieren inhaltlich überladene, darbietende Formate, selbst in den Seminaren, wo eigentlich selb-

ständig gelernt werden sollte. Viele Lehrende sehen kaum, wo sie eigene inhaltliche Schwerpunkte setzen sollen oder versuchen, diese noch zusätzlich in ihren Lehrveranstaltungen unterzubringen, was die Stofffülle noch weiter verschärft. Didaktische Innovationen sind aus Sicht der Lehrenden aber auch aufgrund der formalen Vorgaben der ÄApprO sowie der geschilderten kapazitätsrechtlichen Erwägungen nur unter erschwerten Bedingungen und teilweise gar nicht möglich. Darüber hinaus wirkt sich die starre Kopplung von Personalstellen und Lehrdeputaten ungünstig aus. Der resultierende Stundenplan ist damit oft weniger ein Ergebnis inhaltlicher und didaktischer Erwägungen, als vielmehr ein Abbild bestehender universitärer Strukturen auf der einen und Anpassung an staatliche und rechtliche Vorgaben auf der anderen Seite.

Mögen auch die hohe Verordnungs- und Regulierungsdichte für das Medizinstudium sowie weitere Einschränkungen durch Akkreditierungs- und Evaluationsprozesse kritisch bewertet werden, so stehen in diesem Beitrag die didaktischen Aspekte der Lehr- und Lernfreiheit im Vordergrund.

## **Die akademische Freiheit des Lernens im Medizinstudium**

Die Rahmenbedingungen eines stark verschulten und reglementierten Medizinstudiums scheinen sich kaum mit dem Ideal eines selbständigen und selbstverantworteten, autonomen Lernens in Einklang bringen zu lassen, weil Lernziel- und Gegenstandskataloge für einzelne Fachgebiete, Studienjahre, ganze Curricula und Prüfungen teilweise sehr detaillierte und verbindliche Vorgaben machen (Bürgi et al. 2008). Zudem haben sie durch den raschen Wissenszuwachs in der Biomedizin eine enorme Ausweitung erfahren. Damit einher geht eine zunehmende Spezialisierung und Abgrenzung von Fachgebieten, die sich in den medizinischen Curricula insofern niederschlägt, als immer wieder neue Fächer, z.B. die Palliativmedizin oder die Schmerzmedizin, den bestehenden Kanon vergrößern. Da nicht in gleichem Maße bestehende Inhalte reduziert werden und häufig Regeln fehlen, wie die Menge des insgesamt zu vermittelnden Lernstoffs begrenzt werden kann, werden die medizinischen Curricula immer umfangreicher, ohne dass dabei auch die Studienzeit ausgeweitet würde. Diese ist mit sechs Jahren ohnehin schon relativ lang, zumal sich daran in der Regel noch eine mehrjährige Facharztweiterbildung anschließt.

Angesichts dieser inhaltlichen Verdichtung ist es nicht weiter verwunderlich, dass die Studierenden ihr Lernverhalten anpassen: Sie tauschen das ihnen durchaus verfügbare Ideal des kritischen, selbstverantworteten

Lernens gegen ein pragmatisches, auf das Bestehen der Prüfungen gerichtetes Lernen ein (Fabry/Giesler 2012). Besondere Bedeutung haben in diesem Zusammenhang die Prüfungen, die das Lernverhalten stark beeinflussen. Summative Prüfungen, die am Ende eines Studienabschnitts stattfinden, befördern meist ein eher kurzfristiges, strategisches Prüfungslernen, aus dem träges Wissen mit einer kurzen Halbwertszeit resultiert (Mandl/Gruber 1996). Außerdem sind auch die Prüfungsanforderungen ein wichtiger Parameter, an dem die Studierenden ihr Lernverhalten ausrichten. Prüfungen, die eher faktenorientiert sind, werden Studierende kaum animieren, Tiefenlernstrategien einzusetzen, die man im Kontext der Universität eigentlich erwarten würde bzw. weiter auszubilden hofft.

Aus der Diskussion um die Reform des Medizinstudiums wurden aber auch verschiedene Strategien entwickelt und erprobt, um solchen Entwicklungen entgegenzuwirken. Auf curricularer Ebene wird z.B. seit langem diskutiert, das Studium in einen Kern- und einen Wahl(pflicht-)bereich zu unterteilen, um den Studierenden zumindest einige Freiheiten bei der Studiengestaltung zu eröffnen (Harden/Davis 1995). Dies ist in einigen wenigen Curricula auch bereits dokumentiert. Der Wahlpflichtbereich kann dabei sowohl zur Vertiefung fachlicher Schwerpunkte als auch im Sinne eines Studium Generale genutzt werden. Letzteres ermöglicht es, die Lehrangebote anderer Fächer und Fakultäten zu integrieren und damit dem universitären Bildungsideal besser zu entsprechen. Das setzt allerdings voraus, dass der Kernbereich inhaltlich so reduziert wird, dass überhaupt Zeit für ergänzende Schwerpunkte verfügbar wird.

Auf didaktischer Ebene wurden weitere Möglichkeiten beschrieben, wie die Freiheitsgrade beim Lernen vergrößert werden können. Als wichtigster und erfolgreichster Ansatz kann das Problemorientierte Lernen (POL) gelten, das seit den 1960er Jahren die internationale Diskussion um die Reform der Ärzteausbildung entscheidend beeinflusst hat (Hillen et al. 2010).

POL kommt dem Ideal der akademischen Lernfreiheit sehr nahe. Die Studierenden lernen dabei in kleinen Gruppen, indem sie ausgehend von einer Fallvignette, die ein bestimmtes, medizinisch relevantes Problem aufwirft, Lernziele für ihr eigenes Lernen entwickeln, denen sie dann im Selbststudium nachgehen. Ziel ist es weniger, ein Problem etwa durch die richtige Diagnose zu lösen, als vielmehr, das geschilderte Phänomen so zu elaborieren und zu diskutieren, dass eigene Verständnis- und Wissenslücken identifiziert und durch gezieltes Lernen verkleinert werden können. Die verschiedenen Lernschritte des POL sind dabei weitgehend analog zum Forschungsprozess gestaltet, der ja ebenfalls von unzureichend begriffenen Phänomenen seinen Ausgang nimmt, und diese durch eine

tiefgreifende Auseinandersetzung besser versteh- und erklärbar machen soll. Insofern kann POL auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vermitteln, sowie eine wissenschaftliche Fragestellung, was für den Arztberuf angesichts der großen Wissensdynamik in der Medizin als unerlässlich angesehen wird.

Auch wenn sich – vor allen Dingen aufgrund methodischer Probleme – empirisch nicht nachweisen lässt, dass POL dem traditionellen Lernen im Medizinstudium grundsätzlich überlegen ist, sind eine ganze Reihe von positiven Effekten beschrieben worden. Diese zeigen, dass die Freiheit des Lernens nicht nur ein idealistisches Konzept ist, sondern mit handfesten Vorteilen gerade auch für die konkrete Berufsvorbereitung einhergeht (Dolmans et al. 2005).

Die Kritik, die an POL immer wieder geübt wird, zeigt allerdings, dass eine praktisch gelebte Lernfreiheit auch zu Irritationen bei den Lehrenden führen kann, da sie viel direkte Kontrolle über den Lernprozess abgeben müssen. Auch die Studierenden begrüßen die Methode nicht immer einhellig, insbesondere dann, wenn sie erstmalig damit konfrontiert werden. Lernfreiheit kann dabei auch als eine Zumutung erfahren werden, die den Studierenden mehr abverlangt, als das Abarbeiten von vorgegebenen Stundenplänen, die eben auch der Entlastung und als Orientierungshilfe in einer primär als unübersichtlich erfahrenen Lernumgebung dienen.

Für das Problem des gezielten, aus didaktischer Sicht aber ungünstigen Prüfungslernens wurden im Kontext des POL ebenfalls Lösungen entwickelt. Eine enge Abstimmung (Alignment) von Lern- und Prüfungsformat ist beim POL deshalb besonders wichtig, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass die gezielte Prüfungsvorbereitung den durch POL induzierten, selbstverantworteten Lernprozess stört. Aber auch andere Lernformate profitieren davon, wenn die Vorbereitung auf die Prüfung von den Studierenden nicht als ein separater Lernvorgang gesehen wird.

Daher machen bereits zahlreiche Fakultäten Gebrauch vom sogenannten Progress-Testing (Schuwirth/van der Vleuten 2012). Die Studierenden absolvieren dabei mehrmals pro Studienjahr einen Test, der inhaltlich jedes Mal den gesamten Wissensbestand des Studiums umfasst. Zu Studienbeginn können die Studierenden daher nur einen Bruchteil der Aufgaben lösen, im weiteren Verlauf und mit zunehmendem Lernfortschritt aber immer größere Anteile. Ein gezieltes Prüfungslernen ist hier nicht möglich und damit kann das Lernen sich stärker an anderen Prioritäten orientieren.

Dennoch kann aber sehr zuverlässig der individuelle wie kollektive Lernfortschritt kontrolliert und an die Studierenden zurückgemeldet wer-

den. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass auch in kleinerem Maßstab umgesetzte Veränderungen bei Prüfungen, z.B. verteilte Prüfungen anstatt einer einzelnen Semesterabschlussprüfung bereits positive Effekte auf das Lernverhalten haben können (Kerdijk et al. 2015).

Weitere Hoffnungen auf eine Erweiterung von Freiheitsgraden im Medizinstudium verbinden sich schließlich mit der zunehmenden Ausrichtung an einer kompetenzorientierten Ärzteausbildung, die seit der Jahrtausendwende zu beobachten ist (ten Cate/Billett 2014). Ein wichtiges Kernprinzip dieses nicht nur in der Medizin, sondern im gesamten Bildungsbereich zu verzeichnenden Umdenkens ist der Wechsel von der „Input“- zur „Output“-Orientierung. Entsprechend wird eine Qualitätssicherung der ärztlichen Ausbildung eingefordert, die weniger auf deren Inhalt und Umfang, sondern vielmehr auf ihre Ergebnisse fokussiert. Das bedeutet, dass definiert werden muss, über welche Kompetenzen die Studierenden am Ende ihres Studiums verfügen sollten (Frank 2005). Davon ausgehend können dann Teilziele für bestimmte Studienabschnitte definiert werden.

Diese ergebnisorientierte Form der Steuerung hat zumindest grundsätzlich den Vorteil, dass – unter der Voraussetzung, dass die Ergebnisse zuverlässig feststellbar, also prüfbar sind – die curriculare Gestaltung des Studiums sehr viel offener erfolgen kann. Konsequenz zu Ende gedacht könnte man sogar die Gestaltung des Studiums weitgehend in die Verantwortung des einzelnen Studierenden verlagern, solange sichergestellt ist, dass eine zuverlässige und valide Prüfung seiner, wie auch immer erworbenen Kompetenzen erfolgen kann. Auch wenn hier noch viele Fragen offen sind, sind gleichzeitig bereits konkrete Vorschläge erarbeitet worden, wie solche kompetenzorientierte Prüfungen aussehen können (Chen et al. 2015).

Insgesamt zeigt sich also, dass Lernfreiheit auch unter den real existierenden Bedingungen des aktuellen Medizinstudiums möglich ist. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass diese Freiheit als ein Auftrag verstanden wird, der sich auf der einen Seite an die Lehrenden bzw. die Fakultäten richtet, die Lernumgebungen so zu gestalten, dass es den Studierenden auf der anderen Seite im besten Sinne zugemutet werden kann, von dieser Freiheit auch Gebrauch machen zu können.

## **Die akademische Freiheit des Lehrens im Medizinstudium**

Wie verhält es sich vor diesem Hintergrund mit der Lehrfreiheit des individuellen Hochschullehrers? Interessant ist hier eine juristische Argumentationslinie, die aufgrund der Tatsache, dass Artikel 5 Absatz 3 des deut-

schen Grundgesetzes neben der Freiheit der Forschung explizit auch die der Lehre aufführt (ebenso wie Artikel 20 der schweizerischen Bundesverfassung), die Lehrfreiheit als ein selbständiges, von der Forschungsfreiheit abzugrenzendes Grundrecht entwickelt (Kaufhold 2006).

Da Forschung und Lehre je eigene Rationalitäten und Kommunikationsstrukturen aufweisen, an denen jeweils andere Personen beteiligt sind und da die Lehre nicht mehr unmittelbar in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess einbezogen sei, handele es sich auch um Bereiche je eigenen Rechts (ebd.: 172f). Lehre sei nicht gleichzusetzen mit der Kommunikation von Forschungsergebnissen, für die es eigene, spezifische Kommunikationsformen gebe (z.B. die der wissenschaftlichen Publikation). Vielmehr handele es sich bei der Lehre um eine besondere Form der Kommunikation, deren Ziel es sei, zur Bildung der Lernenden beizutragen. Insofern könnten sich auch nur diejenigen auf die Lehrfreiheit berufen, die in ihrem Handeln eine Ausrichtung an diesem Ziel erkennen lassen.

Ein wesentliches Merkmal von Lehre in diesem Sinne sei die Orientierung am Lernenden und die Reflexion seiner Verstehensmöglichkeiten. Dies setze beispielsweise voraus, dass Inhalte und Methoden der Lehre so gewählt werden, dass der Lernende sein Wissen oder seine Fähigkeiten auch tatsächlich erweitern könne (ebd.: 195 ff). Insofern sei die Lehrfreiheit als ein „dienendes Grundrecht“ zu konzeptualisieren: Es schütze weniger die Selbstverwirklichung des Lehrenden, sondern diene vielmehr dem Lernenden und der Allgemeinheit, indem es den Fortbestand von „freier Lehre“ sicherstelle. Daraus ließen sich auch dementsprechende Gewährleistungspflichten des Staates ableiten (ebd.: 301).

Auch wenn dieses Verständnis von Lehrfreiheit in der juristischen Literatur nicht unumstritten ist (Gärditz 2007), kann man ihm aus pädagogischer und didaktischer Sicht kaum widersprechen (vgl. Huber 1999). Akzeptiert man die Prämisse, dass Lehr- und Lernfreiheit in ihrem Kern durch die Interrollenbeziehung von Lehrenden und Lernenden konstituiert wird (vgl. Stichweh 1987), dann müssen Lehrende – gerade dann, wenn sie sich auch als Wissenschaftler verstehen und die Reflexion der Verstehensmöglichkeiten ihrer Lernenden nicht als eine Frage individuellen Gutdünkens ansehen – bereit sein, sich mit hochschuldidaktischen Fragen auseinanderzusetzen. Insbesondere müssen sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum universitären Lehren und Lernen als wichtige Grundlage ihrer eigenen Lehrpraxis zur Kenntnis nehmen.

Darüber hinaus gehört es zu ihren Kernaufgaben, sich in die curriculare und didaktisch-methodische Gestaltung ihres Studiengangs einzubringen, damit die Absolventen auf wissenschaftlicher Grundlage für eine

konkrete berufliche Praxis vorbereitet werden können, an deren Qualität Staat und Gesellschaft hohe Anforderungen richten. Die dafür notwendigen Kompromisse mögen zwar individuelle Freiheitsgrade in der Lehre reduzieren, allerdings dient diese Beschränkung höheren Zielen: Einerseits geht es darum, Lernen – das ja das immanente Ziel der Lehre darstellt – zu ermöglichen, um dadurch andererseits die Absolventen in die Lage zu versetzen, zu einer umfassenden Gesundheitsversorgung der Bevölkerung beitragen zu können.

Dass damit durchaus schwierige, teils kontroverse Diskussionen und Prozesse verbunden sind, die am Ende möglicherweise zu Ergebnissen führen, die nicht von allen Beteiligten in gleichem Maße begrüßt werden, liegt in der Natur der Sache. Denn im Kern ist die Frage, wie man einen guten Arzt (oder einen guten Lehrer oder einen guten Juristen) ausbildet, nicht abschließend oder auch nur mit großer Sicherheit zu beantworten. Allerdings liegen für viele Teilbereiche hinreichend gute Erkenntnisse vor, um curriculare Planungen sowie die Umsetzung individueller Lehrveranstaltungen daran zu orientieren (Cooke et al. 2010).

Eine so verstandene Lehrfreiheit nimmt also zunächst einmal die Lehrenden in die Pflicht, sich um Lehre zu bemühen. Dazu gehört auch, sich nötigenfalls auf politischer Ebene gegen eine zu starke Reglementierung, etwa durch staatliche Verordnungen, zu wehren oder sich in übergeordnete Prozesse, wie etwa die Entwicklung von Lernzielkatalogen für das Studium, einzubringen.

## **Zusammenfassung und Ausblick**

Die individuelle Lehrfreiheit der Lehrenden in der ärztlichen Ausbildung ist maximal eingeschränkt. Allerdings erscheinen viele dieser Einschränkungen als notwendig, damit in einer überschaubaren Zeit eine große Zahl von Studierenden ein breites Spektrum an spezifischen Kompetenzen erwerben kann, die sie später verantwortungsvoll zum Wohl des Einzelnen wie der Gesellschaft einsetzen sollen. Darüber hinaus ist das Umfeld des Medizinstudiums durch kontroverse Interessenlagen gekennzeichnet. Zugleich unterliegen seine wissenschaftlichen Grundlagen einem stetigen und dynamischen Wandel. Vor diesem Hintergrund sind immer wieder neue Anstrengungen an den Fakultäten notwendig, die Curricula inhaltlich und didaktisch anzupassen, und so die Qualität der ärztlichen Ausbildung sicher zu stellen. Konzeptuelle Überlegungen zu Gehalt und Reichweite von Lehrfreiheit müssen dieser Gemengelage Rechnung tragen; idealistische Konzepte von „Einsamkeit und Freiheit“ des Wis-

senschaftlers einfach nur fortzuschreiben, wird diesen Anforderungen nicht gerecht.

In dem Maße wie individuelle Freiheiten in der Lehre verloren gehen, wachsen zugleich die Aufgaben und auch die Notwendigkeit für Lehrende, sich auf Fakultätsebene und darüber hinaus in die Gestaltung des Medizinstudiums aktiv einzubringen. Inwieweit solche kollektiven Gestaltungsmöglichkeiten einen Ersatz für individuell verlorene Freiheiten darstellen, wird sicherlich sehr unterschiedlich bewertet. Aktuelle Entwicklungen wie etwa die Outcome- und Kompetenzorientierung eröffnen bei entsprechender Umsetzung sowohl auf fakultärer als auch auf individueller Ebene möglicherweise neue Freiheitsgrade. Darüber hinaus bleibt die konkrete Realisierung der universitären Lehre auch in der Medizin weiterhin eine Aufgabe, die trotz curricularer Vorgaben keineswegs trivial ist. Sie erfordert eine Vielzahl individueller Entscheidungen über die inhaltliche und methodische Gestaltung, in denen sich Lehrfreiheit manifestieren kann.

Auch die Lernenden müssen im Medizinstudium Verzicht leisten, ihre Lernfreiheit ist ebenfalls stark eingeschränkt. Im Vergleich zu den Lehrenden sind sie allerdings in einer schlechteren Position: Sie können den Anspruch, als autonom Lernende ernst genommen zu werden, nur realisieren, wenn dieser von Seiten der Lehrenden anerkannt wird. Natürlich ist es auch weiterhin den Studierenden aufgetragen, die (Aus-)Bildungsmöglichkeiten, die ihnen verfügbar gemacht werden, verantwortungsvoll zu nutzen. Dennoch wird man nicht umhinkönnen, den großen Einfluss, den die universitären Studienbedingungen hier im Guten wie im Schlechten haben, anzuerkennen. Damit liegt der Ball wieder im Feld der Lehrenden.

## Literatur

- Berendonk, Christoph/Schirlo, Christian/Balestra, Gianmarco/Bonvin, Raphael/Feller, Sabine/Huber, Philippe/Jünger, Ernst/Monti, Matteo/Schnabel, Kai/Beyeler, Christine/Guttormsen, Sissel/Huwendiek, Sören (2015): The new final clinical skills examination in human medicine in Switzerland: Essential steps of exam development, implementation and evaluation, and central insights from the perspective of the national working group, *GMS Z Med Ausbild* 32(4) Doc 40.
- Bürgi, Hans/Rindlisbacher, Bernhard/Bader, Charles/Bloch, Ralph et al. (2008): Swiss catalogue of learning objectives for undergraduate medical training. Bern: Working group under a mandate of the joint commission of the swiss medical schools.
- Chen, H. Carrie/van den Broek, W.E. Sjoukje/ten Cate, Olle (2015): The case for use of entrustable professional activities in undergraduate medical education, *Academic Medicine* 90 (4), S 431–436.

- Cooke, Molly/Irby, David M./O'Brien, Bridget C. (2010): Educating physicians. A call for reform of medical school and residency. Stanford: Jossey-Bass.
- Dolmans, Diana/De Grave, Willem/Wolfhagen, Ineke H./van der Vleuten, Cees. (2005): Problem-based learning: future challenges for educational practice and research, *Med Educ* 39(7), S. 732–741.
- Fabry, Götz/Giesler, Marianne (2012): Medizinstudierende im ersten Studienjahr: Individuelle Muster der Lernstrategienutzung und ihre Veränderung. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* 29, Doc 56.
- Frank, Jason R. (2005): The CanMEDS 2005 physician competency framework. Better standards. Better physicians. Better care. Ottawa: Office of Education, the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Gärditz, Klaus Ferdinand (2007): Die Lehrfreiheit – Wiederentdeckung oder Rückbau? *Wissenschaftsrecht* 40, S. 67–93.
- Handwerker, Hermann O. (2004): Ausbildung zum Arzt – Im Korsett des Zulassungsrechts. *Dtsch Arztebl* 101(46), S. A 3082–3087.
- Harden, Ronald M./Davis, Margery H. (1995): AMEE Medical education guide No. 5. The core curriculum with options or special study modules. *Medical Teacher* 17(2), S. 125–148.
- Hillen, Harry/Scherpbier, Albert/Wijnen, Wynand 2010: History of problem-based learning in medical education, in: Henk van Berkel/Albert Scherpbier/Harry Hillen/Cees van der Vleuten (Hg.): Lessons from Problem-based Learning. New York: Oxford University Press, S. 5–11.
- Huber, Ludwig 1999: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 25–44.
- Kaufhold, Ann-Katrin (2006): Die Lehrfreiheit – ein verlorenes Grundrecht? Berlin: Duncker & Humblot.
- Kerdijk, Wouter/Cohen-Schotanus, Janke/Mulder, B. Florentine/Muntinghe Friso/Tio René (2015): Cumulative versus end-of-course assessment: effects on self-study time and test performance. *Med Educ* 49(7), S. 709–716.
- Mandl, Heinz/Gruber, Hans (1996): Inert knowledge. Analyses and remedies. *Educational Psychologist* 31(2), S. 115–121.
- Neuhoff, Ulrike (2008): Akademische Freiheiten im Korsett eines verschulten Studienbetriebs – Das Studium für Polizeivollzugsbeamte an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuwirth, Lambert W.T./van der Vleuten, Cees P.M. (2012): The use of progress testing. *Perspect Med Educ* 1, S. 24.
- Stichweh, Rudolf (1987): Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. S. 125–145. Weinheim: Beltz.
- ten Cate, Olle/Billett, Stephen (2014): Competency-based medical education: origins, perspectives and potentialities. *Medical Education* 48(3), S. 325–332.

# Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung im Rahmen der Hochschulbildung<sup>1</sup>

**Timo Becker**  
**Sebastian Kaiser-Jovy**  
Freiburg/Künzelsau

Das Bundesverfassungsgericht hat die derzeitige Praxis der Akkreditierung von Studiengängen mit seinem Beschluss vom 17. Februar 2016 für verfassungswidrig erklärt. In der Pressemitteilung heißt es: „Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen darf der Gesetzgeber je-

doch nicht anderen Akteuren überlassen.“ (BVerfG 2016) Gemeint sind damit die Akkreditierungsagenturen.

Wie Becker (2013, 140f) aufzeigt, machen diese in ihren meist als „Guidelines“ bezeichneten Angaben, sehr detaillierte Vorgaben darüber, wie Programme gestaltet sein sollten. Diese Vorgaben haben oft einen starken funktionalen Charakter, vermutlich um eine hohe Praxisrelevanz zu unterstellen. Ausserdem widersprechen sie an einigen Stellen dem was in der einschlägigen Fachliteratur als Anforderungen an eine entsprechende Ausbildung gefordert wird. Vor diesem Hintergrund unternimmt dieser Artikel eine kritische Würdigung des in Akkreditierungskontexten verwendeten Begriffs der Praxisorientierung und spricht sich für einen Perspektivwechsel in der Hochschulbildung aus.

Wilhelm von Humboldt beschreibt in seinem Antrag zur Gründung einer Universität in Berlin aus dem Jahr 1809 die Notwendigkeit und den Sinn dieser Institution. Dabei stellt er einige, bis heute bedeutsame Maßstäbe für die Hochschulausbildung auf, die u.a. die Grenzenlosigkeit wissenschaftlicher Lehre betreffen:

„Man fühlte, daß jede Trennung von Facultäten der ächt wissenschaftlichen Bildung verderblich ist, daß Sammlungen und Institute, ... nur erst dann recht nützlich werden, wenn vollständiger wissenschaftlicher Unterricht mit ihnen verbunden wird, ... Sie [die Universität] könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, begin-

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist in stark gekürzter Fassung erschienen in Die Neue Hochschule (DNH) (1), S. 18–21 (Becker & Kaiser 2016: Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung).

nen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken.“ (v. Humboldt 1846, 326ff)

Humboldt fordert eine eindeutige interdisziplinäre Ausrichtung. Die strikte Trennung von Fakultäten empfand er als großen Nachteil. Für ihn stand außer Frage, dass es den Wissenschaften nicht genügen kann, sich so sehr auf ein Fachgebiet zu spezialisieren, dass man den Kontext aus den Augen verliert. Darüber was er einen „vollständigen wissenschaftlichen“ Unterricht nennt, wurde in den letzten beiden Jahrhunderten teilweise leidenschaftlich diskutiert.

Die vorliegende kurze Passage des Briefs an den preußischen König wirft Fragen zur Komplexität und Weltsicht und zum Anspruch einer Hochschule im Allgemeinen auf. Sie verweist aber auch auf aktuelle hochschulpolitische Themen, auf die Relevanz einer Vielzahl hybrider Studiengänge etwa mit immer neuen fakultativen Abgrenzungen, die mit Blick auf kurzfristige und damit zweifelhafte Vermarktungserfolge nur noch mehr auf Spezialisierung ausgelegt sind, anstatt einen breiteren Ansatz zur Ausbildung zu verfolgen. Eine Entwicklung, die auch der Wissenschaftsrat äußerst kritisch sieht. Demnach sollten sich Hochschulen (im Bachelor) auf breit angelegte Studiengänge beschränken, die einen guten Überblick über die betreffende Disziplin geben. Wenn ein Studiengang ausschließlich auf spezifische berufliche Tätigkeiten ausgerichtet sei, könne man nicht mehr von Hochschulbildung sprechen (Oselt 2015, 5).

Kommerzialisierung sowie eine hohe und steigende Zahl an Bildungseinrichtungen aller Qualifizierungsebenen führen dazu, dass sich auch Hochschulen vermehrt mit den Gesetzen eines (Bildungs-) Marktes konfrontiert sehen, dessen Existenz bzw. Relevanz sie allzu gerne in Abrede stellen. Damit gewinnen die Passung von Bildungsinhalten und Qualifikationserfordernissen und der Erfolg von Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung und werden zu entscheidenden Wettbewerbsfaktoren; für Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern um Studierende, für Studierende und Absolventen im Wettbewerb um Berufschancen. Marktorientierung und inhaltliche Ausrichtung an Arbeitsmarkterfordernissen sind aber für Hochschulen nicht nur nicht selbstverständlich, sondern stehen gar im Widerspruch zu ihrem traditionellen Selbstverständnis, welches durch Autonomie und akademische Freiheit geprägt ist.

## **Hochschule soll Erkenntnis(se) vermitteln**

Vor dem Hintergrund des hier beschriebenen bildungspolitischen Klimas und der Entwicklung hin zur Berufsqualifizierung (Stichwort „Employa-

bility“) erklärt sich die immer häufiger an Hochschulen pauschal gerichtete Forderung nach „mehr Praxisnähe“. Eine Hochschulausbildung sei umso besser, so die populäre Annahme, je unmittelbarer sie auf konkrete praktische Anforderungen des späteren Berufsalltags hin qualifiziere. Theorie sei nur dann einzubeziehen, wenn sie sich „in der Praxis anwenden lasse“. Eine solche Sichtweise, welche leider insbesondere von Seiten der Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften allzu häufig vertreten wird, entspricht aber nicht nur einer Kultur bloßen praktischen Übens, wie sie bereits Humboldt ablehnt. Mit der so genannten Praxisorientierung verliert auch eine breite theoretische Fundierung und gewinnt einfaches Regelwissen (vgl. u.a. Detel 2007) immer mehr an Bedeutung.

Damit einher geht nicht zuletzt die Verkürzung des Theorieverständnisses auf eine modellhafte Sichtweise, welche Theorie als das Gegenteil von Praxis versteht. Zu beobachten ist eine Verschulung und Instrumentalisierung von Studienangeboten für die Bedürfnisse der Ökonomie, „im Zuge eines auf Effizienz zugeschnittenen Bologna-Prozesses, der einen an Information, und nicht an Bildung (im Humboldt’schen Sinne, d.V.) interessierten Verwertungszusammenhang fördert“ (Blecking 2010, 207) und letztlich dazu führt, dass Hochschulen ihrem zentralen Auftrag der Erkenntnisvermittlung nicht in angemessener Weise nachkommen können. Dies umso mehr als eine Hochschule im wörtlichen Sinne ein Vermittler von Erkenntnis sein sollte. Erkenntnis lässt sich nicht allein durch Lehre herstellen. Sie ist ein individueller epistemischer Prozess, der durch gute Vermittlung in Gang gesetzt werden kann. Dies verweist einmal mehr auf die Notwendigkeit der Abschaffung eines verkürzten Theoriebegriffs, welcher Theorie als das bloße Gegenteil von Praxis versteht.<sup>2</sup>

### **„Schlechte Theorien“ führen zu „schlechter Praxis“**

Im Zuge dieser Entwicklung tendieren Hochschulen dazu, ein gerade für die Praxis gefährliches Wissenschaftsverständnis zu pflegen, indem sie sich zu Ausstellern von Eintrittskarten für den Arbeitsmarkt degradieren und damit eben nicht mehr den von Humboldt beschriebenen „höchsten Standpunkt“ einnehmen können. Ghosal (2005) zeigt die Gefahren, die

---

<sup>2</sup> Der Berliner Philosoph Peter Bieri (2007) impliziert die damit verbundene besondere Herausforderung an die Ausbildungsinstitution Hochschule dadurch, dass sie ihren Status als Bildungsinstitution nicht aus dem Blick verlieren darf. Gegenüber Ausbildung setzt Bildung, so Bieri, Neugierde voraus, den Wunsch also zu verstehen nicht nur „wie“ Dinge sind sondern „warum“ sie sind, wie sie sind, und damit die Lust auf theoretische Einsichten wie am wissenschaftlichen Arbeiten gleichermaßen.

entstehen, wenn „schlechte Theorien“ zu „schlechter Praxis“ führen. Diese ursprünglich mit Blick auf betriebswirtschaftlich geprägte Studienangebote formulierte Kritik zeigt, dass Menschen, die eine Hochschulausbildung absolvieren in der Praxis niemals nur mit fachlichen Aspekten konfrontiert werden, sondern immer auch darüber hinausgehen müssen, wenn beispielsweise aus Ingenieuren Projekt- oder Abteilungsleiter werden. In Analogie zu Ghoshals These soll daher im Folgenden kurz beschrieben werden, wie, unter Vernachlässigung allgemeiner berufsbedingter Anforderungen an Akademiker, eine zu starke (oder falsche) Praxisorientierung zu schlechter Praxistauglichkeit führen kann.

## **Falsche Sicherheit**

Ghoshal bezieht sich auf Elster, der die generellen Unterschiede in den Erklärungsmodellen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen formuliert hat. Der wichtigste Unterschied zwischen den Disziplinen liegt hier nach weder in den Methoden der Erhebung noch in den dahinter stehenden Interessen, er liegt in der Art der Erklärung. In den Naturwissenschaften sind kausale Erklärungsmodelle angebracht. Im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften können sie hier auch keinen selbsterfüllenden Charakter annehmen, da den physikalischen Kräften die Theorien über sie egal sein dürften. Anders als beispielsweise in der Physik tendieren Sozialtheorien dazu, diesen selbsterfüllenden Charakter zu haben. Dies kann dazu führen, dass ein unterstelltes Verhalten durch die Unterstellung erst ausgelöst wird.

Der wissenschaftliche Ansatz des Experiments ist das zentrale Werkzeug zur Erforschung von (Verhaltens-) Mustern und Gesetzmäßigkeiten und lässt alle Annahmen über menschliche Intentionen außer Acht. Die Wissenschaftstheorie macht an dieser Stelle jedoch klar, dass es ein Fehler ist zu glauben, dass Methoden aus den Naturwissenschaften umstandslos auf andere Gebiete angewendet werden können, da man sonst einige fundamentale Unterschiede zwischen den Disziplinen außer Acht lassen würde. In den organischen Naturwissenschaften haben darüber hinaus auch funktionale Erklärungen einen Nutzen, da sie beschreiben, wie und warum bestimmte Vorgänge zustande kommen. Beispielsweise sind auch Managementtheorien in ihren Erklärungsmodellen häufig kausal oder funktional orientiert. Ethik oder Moral sind aber mentale Phänomene, und daher werden sie im Rahmen einer solchen Theorienbildung ausgeschlossen. Dieser Ausschluss führt zu einer falschen Sicherheit bei Führungskräften, Bürokraten und Verwaltungsangestellten, die ihre Augen vor allem verschließen, was nicht quantifizierbar ist. Das Resultat

sind die alltäglichen Absurditäten und die Entmenschlichung der Arbeitswelt (Ghoshal 2005).

Wieso findet vor dem Hintergrund dieser Kritik kein Perspektivenwechsel in der Hochschulbildung statt, der anerkennt, dass Organisationen nur dann überleben und wachsen, wenn sie sich gleichzeitig um die Interessen der Kunden, Mitarbeiter, Anteilseigner und der Gesellschaft, in der sie existieren und arbeiten, kümmern? Ghoshals Antwort darauf fußt auf der Eitelkeit des Establishments der Hochschulen: Eine solche Perspektive kann nicht in einem eleganten mathematischen Modell zusammengefasst werden. Es liefert keine gut abgegrenzten, überprüfbaren Aussagen und keine einfachen, reduzierten Vorschriften. Auch Karl Weick hat bereits Ende der achtziger Jahre festgehalten, dass oftmals triviale Theorien entstehen, weil der Prozess der Konstruktion durch eine methodische Verengung gehemmt wird (Weick 1989).

## **Vermittlung von Techniken**

Eine ganz ähnliche Kritik an der Vermittlung von Techniken übt Grey (2004). Ausgehend von einem fragwürdigen Wissenschaftsverständnis, wie es Ghoshal beschrieben hat, und in Analogie zu den Naturwissenschaften, wird der Glaube verbreitet, dass eine Hochschulausbildung in allen Bereichen verlässliche Techniken vermitteln könnte, deren Anwendung mit hoher Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Ergebnis zur Folge haben. Dies ist jedoch ein Irrglaube, da in der Realität komplexe (soziale) Situationen vorherrschen, deren Prämissen nicht durch diese Techniken erfasst werden (können). Außerhalb der Naturwissenschaften kann es keine verlässlichen Techniken geben.

Grey verwendet hier den Begriff einer „illusorischen Vorstellung“, die etwas Unmögliches verspricht. Trotzdem propagieren beispielsweise akademische Ausbildungsprogramme für Führungskräfte genau diese Vorstellung verlässlicher Techniken. Vieles in der praktischen Arbeit von Hochschulabsolventen basiert auf dem Versuch, Systeme oder Personen zu kontrollieren und zu steuern. Es entstehen Steuerungskreisläufe, die lediglich Widerstand erzeugen und jede neue Methode der Steuerung bringt Probleme hervor, die wiederum zum Gegenstand weiterer Steuerungsversuche werden. Dabei steht für fortschrittliche Organisationen weniger die Steuerung im Vordergrund als das Problem, Menschen in die Lage zu versetzen, interdisziplinär zu denken. Eine Fähigkeit, die eigentlich im Rahmen der Hochschulausbildung vermittelt werden sollte (ebd.).

Clegg und Ross-Smith (2003) führen die gängige Praxis der Lehre darauf zurück, dass das Wissen, welches von Forschern generiert wird,

meistens in eine Lerneinheit oder ein Fachbuch übertragen wird. Bei dieser Übertragung werden die – bereits im Vorfeld als objektive Fakten beschriebenen – Erkenntnisse von Studierenden als Wahrheit oder Gesetz „verdaut“. Dadurch erklärt sich die starke Formelhafteigkeit, mit der Information verbreitet bzw. „gestreut“ wird.

### **Starke Praxisorientierung führt zu schlechter Praxistauglichkeit**

Die Reduktion auf einfach zu „verdauende“ Formeln wird auch auf die Erkenntnisse anderer Disziplinen angewendet. So wird beispielsweise in Business Schools Material aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie herangezogen. Die Erkenntnisse dieser Disziplinen werden auf formelhafte Gesetzmäßigkeiten (Funktionen) reduziert und dekontextualisiert (Clegg & Ross-Smith 2003). Diese funktionale Vorgehensweise in der Hochschulausbildung wird auch von Hogan und Warrenfeltz (2003) kritisiert. Ausgehend von der Feststellung, dass die psychologischen Aspekte noch immer von verhaltenstheoretischen Ansätzen dominiert werden, skizzieren sie die Auswirkungen dieser Ansätze:

- Einerseits kann eine Person ein profundes Verständnis der Welt haben und gleichzeitig unfähig sein, einfachste Tätigkeiten auszuführen.
- Andererseits kann jemand ein vollendeter Athlet, Musiker oder Schachspieler sein und gleichzeitig Rassist oder Fanatiker.

Hochschulausbildung als Prozess des Erlernens von Fertigkeiten vernachlässigt ein tieferes Verständnis und ethische Implikationen von Entscheidungen. Sie sollte als ein Prozess der Konstruktion mentaler Modelle begriffen werden, die dazu geeignet sind, Phänomene zu interpretieren. Die zu starke Gewichtung funktionaler Inhalte führt außerdem zu der falschen Annahme, dass gute Leistungen besonders auf kognitiven Fähigkeiten beruhen.

### **Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen**

Harrison et al. (2007) fordern Hochschulen dazu auf, sich wieder auf ihre Wurzeln als Institutionen des freien, toleranten und kreativen Denkens zu besinnen, wenn es darum geht, Programme zu gestalten. Gerade durch die Integration von Theorien und die Behandlung nicht-gängiger Perspektiven und Ansätze, die eine Herausforderung an konventionelles Wissen, Erfahrungen und Praxis darstellen, liege ihre besondere Stärke. Basierend

auf den Erkenntnissen aus den Kulturwissenschaften (*humanities*) werden Anforderungen an die Hochschulausbildung formuliert. Angestrebtes Ergebnis sind Akademiker, die in der Lage sind, Paradigmen zu hinterfragen und einen Horizont aufweisen, der ihnen ein breiteres Entscheidungsfeld bietet. Dazu ist es wichtig, den Menschen als Ganzes auszubilden, indem er der Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen ausgesetzt wird.

Dies geschieht durch neue Interpretationen, die von gängigen Herangehensweisen, Erfahrungswissen und „Best Practice“ abweichen. Der primäre Nutzen liegt in der fundamentalen Veränderung von Ideen und Idealen und nicht in der schnellen Lösung von Alltagsfragen. Hochschulausbildung darf nicht zu einer Verbreitung von professionalisiertem Alltagswissen werden. Sie muss generell auf das Formen und Feinabstimmen von Sichtweisen, Geisteshaltungen und Gesinnungen gerichtet sein.

Menschen dazu anzuleiten, das für sie Undenkbare zu denken und die Studierenden mit der Fähigkeit auszustatten, sich ein Wissen über das Wissen anzueignen, wird somit zur Zielsetzung. Dieses Metawissen und die damit verbundene intellektuelle Agilität versetzt sie in ihrer späteren Rolle als Praktiker in die Lage, Sichtweisen, Bestrebungen, Ziele, Rahmenbedingungen, Verpflichtung und Verantwortung so zu beeinflussen, dass sie sich im Einklang mit den multiplen fachlichen, sozialen und ökonomischen Erwartungen verändern können. Dazu muss von der konventionellen Annahme in der Ausbildungspraxis abgesehen werden, die Wissen als primär konzeptionell und unabhängig vom Kontext, in dem es gelehrt und angewendet wird, ansieht.

## **Entwickeln statt ausbilden**

Lernen sollte als Prozess wahrgenommen werden, in dem man zu einem anderen Menschen wird. Es geht nicht länger darum, was jemand weiß, sondern wer jemand ist. Das kreative und kritische Denken, die Vielseitigkeit der Gedanken, die nachdenkliche Strenge und die Vorstellungskraft sollten die Stärke einer Hochschulausbildung darstellen. Da Hochschulen der legitime Schauplatz für freie Debatten sind und Raum lassen sollten, um alternative Weltansichten und Ansätze zu erproben, die nicht einfach in ein Funktionstraining integriert werden können, eignen sie sich besonders als Ort zur Ausbildung von Führungskräften.

Paradoxerweise können Hochschulen den praktischen Nutzen dadurch vergrößern, dass sie eine theoretische Distanz zur Praxis einnehmen. Dies wird erreicht, indem sie schlüssige und zwingende alternative Sichtweisen liefern (Harrison et al. 2007). Ein Erfolgsfaktor liegt darin, den zugrunde liegenden inhaltlichen und methodischen Bedarf einer Ausbildung

zu erkennen und sich weniger nach den Wünschen von Teilnehmern und Unternehmen zu richten. Die meisten Menschen wissen zwar sehr genau, was sie wollen, aber weit weniger genau, was sie brauchen. Damit ist eine weitere gefährliche Sichtweise verbunden: Studierende als Kunden zu bezeichnen. Die Teilnehmer eines Ausbildungsprogramms als Kunden zu deklarieren wird ihrem Status in keiner Weise gerecht. Ein Ausbildungsprogramm, in dem Menschen zu etwas werden sollen, also sich verändern und eine Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen sollen, kann niemals sein Ziel erreichen, wenn es die Beziehung zu seinen Teilnehmern auf eine Angebots- und Nachfragesituation reduziert (Harrison et al. 2007).

### **Kein generalisiertes Wissen in vielen Bereichen**

Der Fokus der Hochschulbildung sollte sich hiernach vom Paradigma der Steuerung und Kontrolle abwenden, hin zur Erkenntnis, dass es in vielen Bereichen kein generalisiertes Wissen geben kann. Durch diesen Perspektivenwechsel ändern sich sowohl die thematischen wie auch die methodisch-didaktischen Anforderungen. Aspekte wie zwischenmenschliche Beziehungen, Kommunikation, Mikropolitik, Konflikte, Wahrnehmung etc. rücken viel stärker als vorher ins Blickfeld. Hier liegen die Themen, die den Berufsalltag tatsächlich betreffen. Es gibt für diese jedoch keine Formeln oder generalisierbare Formen der Lehre, und so wird mehr als alles andere eine an der Erfahrung orientierte Lehre zur Antwort auf die Frage nach der Vermittelbarkeit betreffender Inhalte.

Hier geht Grey (2004) auf den Aspekt der Selbsterfüllung ein. Dozenten, die eine konventionelle Ausbildung erhalten haben, werden diese auch wahrscheinlich so weitergeben. Das geht sogar soweit, dass Dozenten sich nicht auf ihre weitreichenden Praxiserfahrungen stützen, sondern als Lehrende wieder auf die nutzlosen Formeln ihrer eigenen Ausbildung zurückgreifen. Darum muss man bei den Hochschulen ansetzen, um eine Veränderung herbeizuführen. Zusammenfassend stellt Grey heraus, dass das „betrügerische“ Versprechen von Steuerung und Kontrolle nicht der Komplexität der Realität des Arbeitsalltags entspricht.

### **Fazit**

Eine Hochschule zu sein bedeutet, Menschen ins Arbeitsleben zu entlassen, die reflektiert, kritisch und kreativ denken können. Dies kann nicht durch immer stärkere Orientierung an Berufsbildern erreicht werden. Indem man Hochschulabsolventen immer stärker mit einem bestimmten

Berufsbild vor Augen ausbildet, nimmt man ihnen viele Chancen am Arbeitsmarkt.

Denn: Berufsausbildung betreiben Unternehmen selbst wesentlich effektiver. Die Attraktivität von Hochschulabsolventen für Arbeitgeber liegt eben nicht nur in ihrer Fachkompetenz, sondern vor allem in der Fähigkeit sich schnell und gewissenhaft in neue, komplexe Themengebiete einzuarbeiten und in einem institutionellen Rahmen zurechtzufinden. Die Berufsvarianten etwa für Ingenieure, Betriebswirte und Informatiker sind so vielfältig, dass mehr Spezialisierung und mehr Praxisorientierung im Sinne einer vorausseilenden Arbeitsmarktorientierung nur dazu führen können, dass Absolventinnen und Absolventen tatsächlich schlechter auf die Anforderungen ihres Berufsalltags vorbereitet sein werden.

Um reflektierte, systemisch denkende Akademiker und zukünftige Führungskräfte hervorbringen zu können, muss eine Hochschule diesen Menschen den Raum geben, die persönlichkeitsformenden Auswirkungen einer vollständigen wissenschaftlichen Ausbildung greifen zu lassen. Dazu muss man das Idealbild des selbstverantwortlichen, sich selbstbildenden Studierenden vor Augen haben (Spoun & Domnik 2004). Dieses Idealbild beschreibt Personen, die nicht mit dem Anspruch an eine Hochschule gehen, sich ausbilden zu lassen, sondern sich zu bilden.

Die Aufgabe der Hochschule ist es, das formalisierte Wissen bereitzustellen. Sie soll Lieferant für Ideen, Konzepte, Theorien und Techniken sein, die durch Vorträge, Fallstudien, Lesungen, Foren oder Ortsbegehungen transportiert werden. Es muss die Möglichkeit geben, über Themen zu reflektieren. Die Hochschule ist dabei die Plattform, auf der sich neue Ideen und Bestrebungen entwickeln können. Sie soll diese Bestrebungen fördern, statt sie zu steuern (*facilitating over controlling*; Mintzberg & Gosling 2002).

## Literatur

- o.V. (2016) Bundesverfassungsgericht – Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen, Pressemitteilung Nr. 15/2016, 18. März 2016, URL <http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> (30.10.2016).
- Becker, T. (2013): Management mit Kultur - Die wachsende Rolle von Kunst und Kultur in der Managementausbildung, SpringerVS, Wiesbaden.
- Bieri, P. (2007): Wie es wäre gebildet zu sein, in ZEITmagazin LEBEN, 02.08.2007 Nr. 3, Zeitverlag, Hamburg.
- Blecking, D. (2010). Die transkulturelle und interkulturelle Dimension des Sports, in: Tokarski, W. & Petry, K. Handbuch Sportpolitik. Schorndorf, 195–213.

- Clegg, S. R., Ross-Smith, A. (2003): Revising the Boundaries – Management Education and Learning in a Postpositivist World, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 2, No. 1, 85–98.
- Detel, W. (2007): *Grundkurs Philosophie, Band 4. Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*, Reclam, Ditzingen.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Management Theories are Destroying good Management Practices, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 4, No. 1, 75–91.
- Grey, C. (2004): Reinventing Business Schools – The Contribution of Critical Management Education, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 2, 179–186.
- Harrison, R.T., Leitch, C. M., Chia, R. (2007): Developing Awareness in University Business Schools – The Challenge for Executive Education, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 6, No. 3.
- Humboldt, W. v. (1846): *Wilhelm Freiherr von Humboldt's gesammelte Werke, Band 5*, G. Reimer, Berlin (325–332).
- Jansen, S. (2008): Humboldt 2.0 – Plädoyer für eine paradoxe Universitätstheorie und -praxis oder: eine Liebeserklärung an nährende und lehrende Mütter, *Jg. 2010 (2)*, 156–173.
- Hogan, R. & Warrenfeltz, R. (2003): Educating the Modern Manager, *Academy Of Management Learning & Education*, Vol. 2, No. 1.
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2002): Educating Managers beyond Borders, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 1, No. 1, 64–76.
- Osel, J. (2015): Jedem seine Nische, *Süddeutsche Zeitung*, 71. Jg., (43) Nr. 240, 5.
- Spoun, S. & Domnik, D. B. (2004): *Erfolgreich studieren – Ein Handbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*, Pearson, München.
- Weick, K. E. (1995): *Der Prozess des Organisierens*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

## **Teures Window Dressing**

### **Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen?**

**Matthias-Wolfgang Stoetzer**

**Klaus Watzka**

Jena

Ein zentrales Element des 1999 gestarteten Bologna-Prozesses ist die 2004 beschlossene, verpflichtende Akkreditierung fast aller Studiengänge in Deutschland. Ziel ist, deren Qualität zu gewährleisten. Im Folgenden wird die Akkreditierung im Hinblick auf ihre

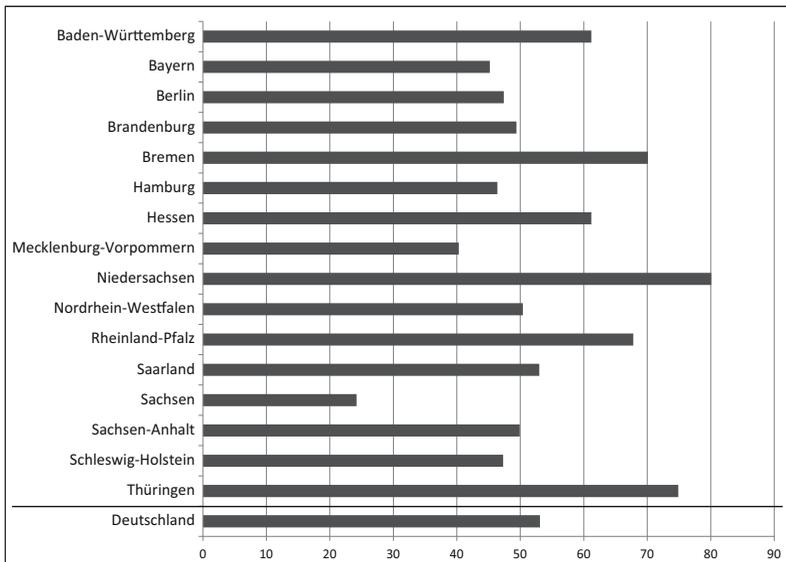
inhaltliche Begründung und unter Kosten-Nutzen-Aspekten kritisch analysiert.

Das deutsche Akkreditierungssystem ist zweistufig aufgebaut. Der Akkreditierungsrat ist die übergeordnete Institution und die Akkreditierungsagenturen sind ausführende Einrichtungen. Bei einer Programmakkreditierung (Variante 1) werden einzelne Studiengänge akkreditiert, ggf. auch zusammengefasst als Bündel-(Cluster-)akkreditierung. Im Fall der Systemakkreditierung (Variante 2) werden die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme akkreditiert. Dies führt zu einer automatischen Akkreditierung aller Studiengänge dieser Hochschule.

Für die Programmakkreditierung stellt die Hochschule einen Antrag bei einer Agentur ihrer Wahl. Er beinhaltet eine Darstellung des Studienganges und dokumentiert die Einhaltung der Akkreditierungskriterien. Die Akkreditierungskommission der gewählten Agentur bestimmt eine Gutachterkommission. Diese analysiert den Akkreditierungsantrag, nimmt eine Begehung der Hochschule vor und erstellt auf dieser Grundlage ein Gutachten zu jedem Akkreditierungskriterium. Danach erhält die Hochschule die Möglichkeit zur Stellungnahme. Schließlich entscheidet die Akkreditierungskommission auf Basis von Gutachten und Hochschulstellungnahme über die Akkreditierung. Diese kann auch unter Auflagen erteilt werden.

In Deutschland sind aktuell 53,1 Prozent aller Studiengänge akkreditiert (Stand Januar 2017). Die Zahlen variieren aber zwischen den Bundesländern erheblich (siehe Übersicht 1). Kommt Niedersachsen auf eine Akkreditierungsquote von 80 Prozent, so sind es in Mecklenburg-Vorpommern nur etwas über 40 Prozent.

*Übersicht 1: Stand der Akkreditierung: Anteil der akkreditierten Studiengänge in den Bundesländern (in Prozent)*



Quelle: Datengrundlage Hochschulkompass (2017), eigene Berechnungen

## 1. Inhaltliche Begründung der Zwangsakkreditierung

### 1.1 Qualitätssicherung

Die Akkreditierung von Studiengängen ist beim Bologna-Prozess vor allem nach dem Vorbild des Hochschulsystems in den USA eingeführt worden. Sie soll nach Auffassung des Akkreditierungsrats ein aussagefähiger Nachweis der Qualität eines Studiengangs sein.

Dabei handelt es sich jedoch um ein fundamentales Missverständnis, da so der Eindruck entsteht, dass es um eine allgemeine Steigerung der Qualität von Studiengängen ginge. Ziel der Akkreditierung war und ist aber immer nur die Sicherung einer Mindestqualität. Der Begriff „Min-

deststandards“ wird in einem der ersten Dokumente des Akkreditierungsrats klar ausgesprochen (Akkreditierungsrat 2001). In aktuellen Veröffentlichungen wird dieser Begriff vermieden, stattdessen ist immer von „Qualität“ und „Qualitätssicherung“ die Rede. Da aber Akkreditierungen nur gewährt oder verweigert werden, spielen unterschiedliche Qualitätslevel keine Rolle. Festgestellt wird nur die Einhaltung von Mindestanforderungen. Weitergehende Aussagen unterbleiben, obwohl die Ausbildungsqualität bei gleichen Studiengängen/-abschlüssen an den Hochschulen sicher nicht identisch ist. Die „Akkreditierung orientiert sich an Mindeststandards, Evaluation an weitergehenden Qualitätsansprüchen.“ (Wolter/Kerst 2008: 151).

Eine Mindestqualitätssicherung mag in den USA auf Grund der extrem ausdifferenzierten Universitätslandschaft notwendig sein. Am unteren Ende finden sich Community Colleges mit Studiengängen, die eher einer Berufsausbildung ähneln, oder private „Universities“, in denen Abschlüsse primär auf Basis der gezahlten Studiengebühr erhältlich sind. In diesem Umfeld ist bei der Studienplatzwahl die Akkreditierung als Auswahlkriterium hilfreich. In Deutschland gab es aber bei staatlichen Hochschulen nie ein Problem fehlender Mindestqualität. Vielmehr fehlen am oberen Ende Universitäten, die hinsichtlich der Qualität etwa mit Stanford konkurrenzfähig sind. Dieses Problem ist aber nicht durch Akkreditierung behebbar. Damit wurde in Deutschland mit der Akkreditierung ein Problem „gelöst“, das überhaupt nicht existierte.

## *1.2 Steigerung der Attraktivität von Studiengängen*

Ein Ziel der Akkreditierung ist es, die Studierbarkeit der Studiengänge zu garantieren, um so ihre Attraktivität zu erhöhen. Allerdings sollte bereits der zunehmende Wettbewerb der Hochschulen um die demografiebedingt geringere Zahl potentieller Studierender einen hinreichenden Anreiz für das Angebot studierbarer Studiengänge bieten. Zudem ist festzustellen, dass die Akkreditierung vermutlich keine Bedeutung für die Studienplatzwahl der Erstsemester besitzt. Bspw. zeigt sich bei Befragungen (Vollerhebungen) der Erstsemester verschiedener Studiengänge am Fachbereich Betriebswirtschaft der EAH Jena, dass Verfahren und Inhalt der Akkreditierung völlig unbekannt sind. Sie haben daher keinen Einfluss auf die Hochschulwahl. Andere (repräsentative) Befragungen von Studienanfängern in Deutschland zum Einfluss der Akkreditierung auf die Wahl von Studienfach/-ort liegen unseres Wissens nicht vor.

Welchen Wert legen Unternehmen als Arbeitgeber bei der Einstellung von Hochschulabsolventen auf die Akkreditierung? Auch hierzu gibt es

keine empirischen Untersuchungen. Dies hindert den Akkreditierungsrat aber nicht, auf seiner Website potenzielle Studierende davor zu warnen, dass bei einer fehlenden Akkreditierung „einem zukünftigen potenziellen Arbeitgeber .... kein aussagekräftiger Nachweis über die Ihrer Qualifikation zugrunde liegende Ausbildung vorliegt“ (Akkreditierungsrat 2016a).

Allerdings existieren Studiengänge, deren Ausrichtung auf ausländische Studierende eine Akkreditierung nahelegt. Dazu gehören Studiengänge wie bspw. die Master- und Promotionsstudiengänge in den Graduiertenkollegs.

Fazit: Eine generelle Zwangsakkreditierung ist überflüssig. In bestimmten Situationen kann aber eine Akkreditierung sinnvoll sein. Ob sie geboten ist, muss im Einzelfall und abhängig von der konkreten Ausrichtung eines Studiengangs entschieden werden. Diese Entscheidung sollte aber den einzelnen Hochschulen/Fachbereichen überlassen werden. Sie können ihre Wettbewerbssituation am besten einschätzen.

## **2. Folgeprobleme der Akkreditierung**

### *2.1 Kosten*

Neben den direkten Kosten in Form der Gebühren für Akkreditierungsagenturen entstehen den Hochschulen auch indirekte Kosten, insbesondere für den Personalaufwand.

Übersicht 2 zeigt einen Überblick verschiedener Kostenschätzungen für Akkreditierungen je Studiengang. Die Bandbreite resultiert aus den sehr unterschiedlichen Abgrenzungen und Bezugsgrößen (Erstakkreditierung/Reakkreditierung, Programm-/Systemakkreditierung, nur direkte oder auch indirekte Kosten). Es ergibt sich ein konsistentes Bild von durchschnittlich 6.000 bis 10.000 Euro direkter und 25.000 bis 30.000 Euro indirekter Kosten.

Rechnet man diese Werte etwa auf alle Thüringer Hochschulen hoch, so können für den Zeitraum 2004 bis 2015 Kosten in Höhe von ca. 24 Mio. Euro für die Erst- und 7 Mio. Euro für die Reakkreditierung angenommen werden, in der Summe also 31 Mio. Euro. Diese Größenordnungen werden von anderen Quellen bestätigt (Thüringer Rechnungshof 2008, Janz 2013). Die Gesamtkosten der Akkreditierung in Deutschland bis zum Jahr 2012 liegen vermutlich bei 360 Mio. Euro (Schmidt 2012).

Diesen Schätzungen hält der Akkreditierungsrat entgegen, dass das Auftragsvolumen aller Akkreditierungsagenturen in Deutschland im Jahr lediglich 10 Mio. Euro beträgt (Akkreditierungsrat 2016b). Das aber sind

## Übersicht 2: Kosten der Akkreditierung eines Studiengangs

Quelle	Kosten in Euro	Bemerkungen
Landtag Baden-Württemberg (2005)	10.135	Ohne interne Kosten und Personalkosten der Agentur, Evaluationskosten
CHE (2008)	13.000 / 27.360	Direkte / indirekte Kosten (ohne Auflagen)
Verwaltungsgericht Arnsberg (2010)	10.500	Nur direkte Kosten Reakkreditierung
Bayrischer Oberster Rechnungshof (2012)*	9.963 / 37.517	Direkte / indirekte Kosten Durchschnitt Erst- und Reakkreditierung
Landesrechnungshof Brandenburg (2011)*	5.600 / 23.000	Direkte / indirekte Kosten
Eckhardt (2015)	69.000 / 35.000	Erst- / Reakkreditierung Jeweils direkte und indirekte Kosten bei erstmaliger Durchführung
Thüringer Rechnungshof (2016)*	7.200 / 30.500 37.700	Direkte / indirekte Kosten Gesamtdurchschnitt

\* Eigene Berechnung (vgl. Stoetzer/Watzka 2017)

nur die direkten Kosten (ca. 20 %). Indirekte Kosten für Personal- und Sachaufwand in Höhe von 80 % der Gesamtkosten, die intern mit der Akkreditierung zwangsläufig anfallen, werden ausgeblendet. Eine betriebswirtschaftlich gebotene vollständige Erfassung aller Kosten unterbleibt dabei also.

Auch die Systemakkreditierung als Maßnahme zur Kostendämpfung ändert an dieser Einschätzung (anders als der Akkreditierungsrat behauptet) nichts. Sicherlich verringern sich bei einer Systemakkreditierung die direkten Kosten (und entsprechend auch das Umsatzvolumen der Akkreditierungsagenturen). Aber diese erfordert den Aufbau eines hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems mit den notwendigen Mitarbeitern. Damit führt die Systemakkreditierung nur zu einer Verschiebung zwischen den Kostenkategorien. Dies schließt insgesamt geringere Kosten für die Systemakkreditierung im Vergleich zu mehreren separaten Programmakkreditierungen nicht aus. Empirisch aufgeklärt ist dieser Aspekt bislang aber nicht.

Die hohen Kosten müssen angesichts der Mittelknappheit an Hochschulen zwingend unter der Perspektive alternativer Mittelverwendungen reflektiert werden, bspw. für Tutorien, Gastprofessuren oder Lehraufträge. Durch solche alternativen Verwendungen könnte die Qualität und Außenwirkung von Lehre und Forschung wirkungsvoller gesteigert werden, zumal – wie oben ausgeführt – die Akkreditierung nichts dazu beiträgt.

## 2.2 Bürokratische Scheinlösung

Der formale Aufwand der Akkreditierung ist erheblich, hat aber inhaltlich kaum Wirkung. Denn erstens beziehen sich die von den Akkreditierungskommissionen jeweils geltend gemachten Anforderungen und Auflagen nur auf die Dokumentation (Beschreibung des Studiengangs im Allgemeinen und Modulbeschreibungen) und zweitens sind die Qualitätskriterien extrem unscharf formuliert.

Sicherlich nicht durchgängig, aber doch in weiten Teilen läuft bei der Akkreditierung ein rituelles Schauspiel ab, über das sich – unausgesprochen – beide Akteure im Grundsatz einig sind. Dafür sorgen die existierenden Anreizstrukturen: Der Fachbereich benötigt das Akkreditierungszertifikat, die Akkreditierungsagentur möchte gerne eine Rechnung schreiben und die Mitglieder der Gutachterkommission wollen ihre Wichtigkeit bestätigt bekommen. Zu diesem rituellen Spiel mag auch die eine oder andere Auflage gehören, die die Fachbereiche noch zu erfüllen haben. Diese erwecken nach außen den Anschein einer gründlichen Prüfung, allerdings sollten es auch nicht zu viele und zu komplexe Auflagen sein, denn das könnte den Fachbereich bzw. die Fakultät als Kunden verärgern.

In der Praxis sieht das dann so aus, dass sich die geltend gemachten Anforderungen und Auflagen primär auf die Dokumentation, also die Beschreibung von Studiengang und Modulen beziehen. Final läuft das Ganze auf eine Überprüfung hinaus, ob die Professoren/innen eines Fachbereichs in der Lage sind, eine in sich einigermaßen schlüssige Darstellung der Ziele, Inhalte und Abläufe der angebotenen Studiengänge zu Papier zu bringen. Das Resultat ist eine enorm umfangreiche Menge an Schriftstücken, die sich niemand wirklich durchliest – nach eigener Erfahrung auch die Gutachter und Akkreditierungskommission nicht. Faktisch lernt man an den Hochschulen schnell, welche „Catchwords“ des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse an welchen Stellen auftauchen müssen und baut diese dann eben ein. Selbst die Mitglieder der Kommissionen können nicht ernsthaft davon überzeugt sein, dass so konkrete Lehrinhalte verändert oder Didaktik/Methodik verbessert werden – schon deshalb nicht, weil nach Durchsicht der mehrere hundert Seiten umfassenden Akkreditierungsunterlagen die Gutachter endgültig abreisen und bei der Reakkreditierung fünf Jahre später andere Mitglieder mit anderen Vorstellungen von Qualität erscheinen.

Die Akkreditierungsinstitutionen machen demgegenüber geltend, dass ja Begehungen vor Ort und intensive Gespräche, bspw. mit der Hochschulleitung und dem Lehrkörper stattfinden. In diesem Rahmen erfolgt

auch ein Gespräch mit Studierenden. Wie ist dies als Instrument der Qualitätsüberprüfung einzuschätzen? Diese Studierenden werden von der jeweiligen Hochschule (bzw. der Fakultät oder dem verantwortlichen Studiengangsleiter) bestimmt. Natürlich handelt es sich um ausgesuchte (unter Umständen außerdem instruierte) Studierende, die kaum für eine objektive Qualitätseinschätzung stehen können. Aus methodischer Sicht wäre eine Zufallsstichprobe einer ausreichend großen Zahl von Studierenden des betreffenden Studiengangs zu ziehen, die dann befragt werden. Offensichtlich ist ein solches Vorgehen auf Grund des Aufwands nicht praktikabel. Auch hier geht es primär um die Wahrung des Anscheins einer Qualitätsprüfung.

Dies gilt ebenfalls für die Systemakkreditierung. Auch hier schwächt der Akkreditierungsrat in einem Rundschreiben vom Juli 2016 die obligatorischen Vorgaben ab. Es ist jetzt den Gutachtern überlassen, „geeignete stichprobenartige Überprüfungen vorzunehmen“ (Akkreditierungsrat 2016c: 2).

Die Umsetzung der Studiengangsdokumentation samt Auflagen, aber auch die damit verbundenen Konsequenzen, werden von den Akkreditierungskommissionen und Gutachtern nur auf der Papierebene überprüft. Und verantwortet werden sie schon gar nicht. Eine konkrete Überprüfung von Lehrveranstaltungen würde offensichtlich gegen den Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz verstoßen. Es handelt sich letztlich nur um eine Dokumentenakkreditierung, die praktisch wirkungslos bleibt. Wenn für die Studiengänge – sicherlich in der guten Absicht einer Qualitätssicherung – doch einmal konkrete, inhaltliche Auflagen gemacht werden, dann stiften sie oft Chaos. Dazu der nächste Punkt.

### *2.3 Willkürliche inhaltliche Veränderungen in den Studiengängen*

Der Thüringer Rechnungshof hat bereits 2008 „subjektive Einflussmöglichkeiten der Agenturen und Gutachter – als Quelle willkürlicher Außeninflüsse –“ (Jahresbericht 2008: 119) bemängelt. Diese Argumentation ist vom Bundesverfassungsgericht im Februar 2016 bestätigt worden (BverfG 2016: Rn. 52).

Die Begutachtungskriterien sind willkürlich, weil sie von den Vorlieben der Mitglieder, insbesondere der jeweiligen Gutachtergruppen, aber auch der Akkreditierungskommissionen abhängen. Relevant sind vor allem die professoralen Kommissionsmitglieder mit ihren Vorstellungen zur Qualität. Diese Personen wechseln aber von Akkreditierung zu (Re-)akkreditierung. Nach Erfahrungen an der EAH Jena sind in einer Akkreditierung die Soft Skills ein entscheidendes Qualitätselement, in der

nächsten die Internationalisierung und im dritten Akkreditierungsverfahren sind es die quantitativen Methoden. Viele Gutachter schreiben – psychologisch verständlich – ihrem eigenen Fachgebiet eine fundamentale Bedeutung zu. Dies führt ggf. zu inhaltlichen Auflagen, entsprechende Veranstaltungen bzw. Module in den Studiengang aufzunehmen. Über einen Zeitraum von zehn Jahren mussten so in ein und demselben Studiengang dreimal Änderungen in der Studien- bzw. Prüfungsordnung vorgenommen werden, um den Vorstellungen jeweils anderer Gutachter zu genügen. Dies ist ein höchst ineffizientes Resultat, insbesondere weil die verschiedenen Kommissionen die Folgen ihrer willkürlichen Vorgaben nicht verantworten müssen. Die Probleme der praktischen Umsetzung (bspw. geeignetes Lehrpersonal zu finden oder zu finanzieren) bleiben den Fachbereichen überlassen.

Wenn Gutachter bzw. Akkreditierungskommissionen vom Fachbereich auf diese Probleme hingewiesen werden, ist die Antwort, dass man dann den Studiengang eben nicht anbieten kann und/oder abweichende Vorstellungen der letzten Kommission falsch sind. Eine mögliche Gegenwehr des Fachbereichs besteht darin, die Vorgaben faktisch zu ignorieren oder zu unterlaufen. Durch flexible, pragmatische Umbenennung von Modulen, phantasievolle Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen und geschickte Anerkennung einzelner Veranstaltungen als äquivalente Prüfungsleistungen lassen sich viele Vorgaben „erfüllen“. Auch dies ist ein inhaltsleeres, aber Ressourcen verschwendendes Window Dressing.

Entsprechend sollte die Einheit von Entscheidungskompetenz und Verantwortung wieder hergestellt werden, was durch eine Rückverlagerung der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualitätskriterien auf die Fachbereiche erfolgen könnte.

## *2.4 Unscharfe Qualitätskriterien*

Der Versuch der Akkreditierungsinstitutionen, Qualitätskriterien zu formulieren, mutet recht hilflos an. Übersicht 3 enthält auszugsweise die Liste der Begutachungskriterien für die Gutachter. Die Probleme der Qualitätsmessung werden hier offenbar. Eine zentrale Schwierigkeit ist die Beschränkung auf Schlagworte. Diese extrem unpräzise Bestimmung der Begutachungskriterien macht eine gleiche intersubjektive Interpretation höchst unwahrscheinlich. So sollen die Studiengänge unter anderem die „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement“ und die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Studierenden fördern. Weiterhin werden eine „Wissensverbreiterung“, eine „Wissensvertiefung“ sowie die Vermittlung instrumenteller, systemischer und kommunikativer Kompetenzen einge-

fordert. Fast zwangsläufig füllen die unterschiedlichen Gutachter und Kommissionsmitglieder diese vagen Kriterien mit unterschiedlichen Inhalten. Um endlose Diskussionen untereinander oder mit dem Fachbereich zu vermeiden, sehen die Kommissionsmitglieder mitunter einen Ausweg darin, so ziemlich alles zu akzeptieren, was ihnen in den Gesprächen und Unterlagen dazu präsentiert wird. Es muss sich nur um einigermaßen plausible Darstellungen handeln. Qualitätssicherung wäre aber auch das nicht. Lediglich im Fall einiger formaler Kriterien ist die Einhaltung oder Nicht-Einhaltung für alle Gutachter eindeutig.

### *Übersicht 3: Kriterien der Qualitätsbeurteilung*

#### **Kriterium Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes**

- Wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung
- Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen
- Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement
- Befähigung zur Persönlichkeitsentwicklung

#### **Kriterium Konzeptionelle Einordnung der Studiengänge in das Studiensystem**

- Wissensverbreiterung
- Wissensvertiefung
- Instrumentale Kompetenz
- Systemische Kompetenzen
- Kommunikative Kompetenzen
- Bezeichnung der Abschlüsse

#### **Kriterium Studiengangskonzept**

- Vermittlung von Fachwissen sowie fachliche, methodische und generische Kompetenzen
- Kombination der einzelnen Module im Studiengangskonzept ist stimmig
- Das Studiengangskonzept sieht adäquate Lehr- und Lernformen vor

#### **Kriterium Studierbarkeit**

- Geeignete Studienplangestaltung
- Angabe der studentischen Arbeitsbelastung
- Betreuungsangebote sowie fachliche und überfachliche Studienberatung

Quelle: ZeVA (2016)

Interessant ist in diesem Kontext auch ein Vergleich zwischen den Ausführungen der Akkreditierungsinstitutionen einerseits und den Fachpublikationen zur empirischen Qualitätsmessung an Hochschulen andererseits. Unbestritten wird die „Qualität der Hochschulausbildung“ in der Wissenschaft als extrem vieldimensional und komplex aufgefasst. Zu berücksichtigende Stakeholder sind: Studierende, Mitarbeiter, Professoren, Lan-

desregierungen, Öffentlichkeit und Unternehmen. Jede dieser Gruppen verfolgt ein eigenes Zielbündel. Nicht alle diese Ziele dürften zueinander konfliktfrei sein. Zudem handelt es sich bei der Hochschulausbildung um zum Teil interdependente Prozesse von Forschung und Lehre. Hinzu kommt die Vielzahl von unterschiedlichen Fachgebieten, die ein großes Maß an fachspezifischen Aspekten aufweisen. Zwangsläufig existiert damit bei der empirischen Erfassung und Messung von „Qualität“ ein breites Spektrum von konkurrierenden Ansätzen und (umstrittenen) methodischen Problemen. Die (scheinbare) Lösung besteht darin, auf konsensfähige (aber nichtssagende) Allgemeinplätze auszuweichen. Dies illustriert die Beschreibung des Studiengangs Biologie an der Universität Göttingen. Hier

„...wird ein breites Spektrum an formalen Lehrveranstaltungen angeboten, damit Studierende sowohl ihre Persönlichkeit entwickeln als auch die Relevanz ihres naturwissenschaftlichen Fachwissens für aktuelle Fragestellungen verstehen, ein Verständnis für Nachhaltigkeit, Gesellschaft sowie Diversität entwickeln und somit einen nachhaltigen gesellschaftlichen Beitrag leisten können.“ (Universität Göttingen 2016).<sup>1</sup>

## 2.5 Fehlender empirischer Nutznachweis

Die von den Akkreditierungsinstitutionen genannten Erfolge bei der Studiengangsqualität sind reine Behauptungen. Es existiert nach unserem Kenntnisstand keine einzige empirische Untersuchung zur Frage, ob und in welchem Ausmaß die Akkreditierung von Studiengängen zur Qualitätssicherung oder gar -verbesserung beigetragen hätte. Vor dem Hintergrund der anfallenden Kosten ist dies bemerkenswert. Im Rahmen einer evidenzbasierten Wissenschafts- und Hochschulpolitik sollten Maßnahmen immer auch daraufhin überprüft werden, welche realen Wirkungen sie entfalten (Wissenschaftlicher Beirat BMBF 2013).

Die empirische Überprüfung setzt aber voraus, dass hinreichend klar definierte Kriterien vorhanden sind. In der wissenschaftlichen Literatur besteht der Konsens, dass genau diese Prämisse auf das System der Hochschulausbildung nicht zutrifft. Es existiert in den Publikationen zur „Qualitätssicherung im Hochschulbereich“ lediglich die gemeinsame Auffassung, dass „Qualität“ ein komplexes und relationales Konstrukt

---

<sup>1</sup> Schließlich existiert der Einwand, dass das Peer-Review-Verfahren der Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung doch in der Wissenschaft üblich sei. Er verkennt aber die fundamentalen Unterschiede zwischen dem Peer Review bspw. einer Publikation in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift und dem Peer Review einer Akkreditierung (genauer dazu Stoetzer/Watzka 2017).

darstellt (Steinhardt et al. 2016: 2, 11). Auch international zeigt sich eine sehr hohe Heterogenität bei der Definition und Überprüfung von „Hochschulqualität“ (siehe als frühes Beispiel Yorke 1992 und aktuell Lopez et al. 2016).

Der Vorsitzende des Akkreditierungsrats verweist in diesem Kontext darauf, dass die Hochschulen eigene Vorstellungen für die Begutachtung einbringen können, sofern sie damit die Akkreditierungsregeln nicht verletzen (Akkreditierungsrat 2016c). Implizit wird mit dieser Aussage eingestanden, dass es keine klar definierbaren Kriterien für die Qualität oder für den Prozess ihrer Sicherung gibt. Das ganze Verfahren läuft unter dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ und nach dem „Prinzip Hoffnung“: Irgendwie wird es doch wohl die Qualität fördern, wenn man sich mit den Agenturen zusammensetzt und darüber redet. Gerade weil eine wirksame Qualitätskontrolle durch das System der Akkreditierung sehr zweifelhaft ist, ist eine Evaluation seiner tatsächlichen Nutzeffekte erforderlich (Stoetzer/Watzka 2017).

### **3. Fazit**

Die erheblichen Kosten sind per se noch kein hinreichendes Argument, das deutsche Akkreditierungssystem abzulehnen. Sie wären eventuell gerechtfertigt, wenn die Akkreditierung zu deutlichen Qualitätsverbesserungen geführt hätte oder führen könnte.

Hier aber liegen die fundamentalen Schwächen des Akkreditierungssystems. Auf einer übergeordneten, konzeptionellen Ebene der Hochschul-Qualitätsforschung zeigen die vorliegenden wissenschaftlichen Publikationen, wie problematisch die Definition von präzisen, hinreichend konsensfähigen Qualitätskriterien für Studiengänge ist. Diese wären aber Voraussetzung für ihre valide (Mindest-)Qualitätsevaluierung.

Auf der praktischen Ebene wird im deutschen Akkreditierungssystem die Qualität als Summe zahlreicher Qualitätskriterien gesehen. Diese haben aber im Wesentlichen nur den Charakter von Schlagworten, bleiben also völlig unbestimmte Begriffe ohne hinreichend klare Inhalte. Es wird dabei nicht einmal mehr der Versuch unternommen, die jeweiligen Untergrenzen der Kriterien, das heißt die zu prüfende Mindestqualität, zu definieren.

Darüber hinaus genügen die vorhandenen empirischen Belege zum Nutzen der Akkreditierung den Standards einer evidenzbasierten empirischen Untersuchung eindeutig nicht. Was vorliegt, sind vereinzelte subjektive Einschätzungen der Beteiligten („Anecdotal Evidence“), eine stereotype Wiederholung von Behauptungen und methodisch unzulängli-

che Umfragen (siehe bspw. AQUAS 2013). Methodisch valide Analysen der Akkreditierung beschäftigen sich entweder nicht mit der Überprüfung des Nutzens (Steinhardt et al. 2016) oder bestätigen obige Einschätzung: „The document analysis has shown, however, that some of the quality criteria cannot be assessed by programme accreditation“ (Suchanek et al. 2012: 18).

Im Ergebnis reduziert sich die Qualitätsprüfung auf die „Dokumentationsqualität“, die völlig unabhängig von der realen Ergebnisqualität in den bürokratischen Prozessen ein Eigenleben führt. Die Ausführungen zur Qualität von Studiengängen des Akkreditierungsrates und der Agenturen vermeiden peinlichst jeden klaren Bezug auf quantifizierbare Kriterien. Dies ist kein Zufall: Nur durch wolkige Unbestimmtheit der beschworenen Qualitätssicherung lässt sich die Illusion aufrechterhalten, man hätte sich auf Qualitätskriterien (über formale Aspekte oder Allgemeinplätze hinaus) geeinigt und könnte diese überprüfen.

Schließlich: Nicht nur die Mehrheit der Hochschullehrer, auch die Befürworter der Akkreditierung konzedieren, dass es so wie bisher jedenfalls nicht weitergehen kann. Auch die gemeinsame Erklärung der KMK und HRK vom Juli 2016 zeigt im Hinblick auf das ECTS-System, dass eine größere Flexibilität im Rahmen des Bologna-Prozesses notwendig ist (KMK/HRK 2016). Ein optionaler Charakter der Akkreditierung an Stelle der Zwangs-Akkreditierung kann hier ein wichtiger Baustein sein. Ob neben der Aufsicht durch das Ministerium auch eine externe Akkreditierung greifen soll, liegt dann im Ermessen der Hochschule (Janz 2013). So schlagen auch Nickel/Ziegele (2012) in einem Positionspapier des CHE vor, die Zwangsakkreditierung durch ein Audit zu ersetzen, das nicht Mindestqualität überprüft, sondern eine Beratungsfunktion hat.

#### **Literatur**

- Akkreditierungsrat (2001): Arbeitsbericht Juli 2001, Bonn, [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR\\_Arbeitsbericht\\_2001.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/AR_Arbeitsbericht_2001.pdf), 11.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016a): FAQ 5 (Frage 5): Sollte man grundsätzlich davon Abstand nehmen, einen nicht akkreditierten Studiengang zu studieren? [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de), 20.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016b): Deutsches Akkreditierungssystem kostengünstig, Pressemitteilung vom 2.6.2016, [http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/AR\\_Pressemitteilung\\_2016-5.pdf](http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/AR_Pressemitteilung_2016-5.pdf), 5.7.2016
- Akkreditierungsrat (2016c): Systemakkreditierungen, Rundschreiben an die Agenturen und die systemakkreditierten Hochschulen vom 14.7.2016, [http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/20160714\\_Systemreakkreditierungen\\_Rundschreiben.pdf](http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/20160714_Systemreakkreditierungen_Rundschreiben.pdf), 20.11.2016

- AQAS (2013), ZEM-Befragung 2012/2013 (Ergebniszusammenfassung), <http://www.aqas.de/ueber-aqas/aqas-qualitaetssicherung/zem-befragung-20122013-ergebniszusammenfassung/>
- BVerfG (2016): Bundesverfassungsgericht, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10
- Hochschulkompass (2017): Akkreditierte Studiengänge und Hochschulen – Statistik, [www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr\\_stat\\_a.htm](http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr_stat_a.htm), 8.2.2017
- Janz, Norbert (2013): Koste es was es wolle!? – Vom Wesen der Akkreditierung an den Brandenburger Hochschulen, in: Marten Breuer/Astrid Epiney/Andreas Haratsch/Stefanie Schmahl/Norman Weiß (Hg.), *Der Staat im Recht – Festschrift für Eckart Klein zum 70. Geburtstag*, Berlin: 121–141
- KMK/HRK (2016): Gemeinsame Erklärung der KMK und HRK vom 8. Juli 2016
- Lopez, Jorge Sosa/Miguel Alberto Salinas Yañez/Maria Del Rocio Morales Salgado/Maria De Lourdes Reyes Vergara (2016): Unified Perspective for Categorization of Educational Quality Indicators from an Accreditation Process View, *International Journal of Higher Education* Vol. 5, No. 2: 113–130
- Nickel, Sigrun/Frank Ziegele (2012): Audit statt Akkreditierung: ein richtiger Schritt zu mehr Hochschulautonomie und weniger Bürokratie, CHE-Positionspapier, April
- Schmidt, Marion (2012): Unter Beobachtung, *Financial Times Deutschland*, 30.11.2012: 13
- Steinhardt, Isabel/Christian Schneijderberg/Nicolai Götze/Janosch Baumann/Georg Krücken (2016): Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a speciality?, *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-016-0045-5
- Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Klaus Watzka (2017): Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland: Ein Instrument der Qualitätssicherung von Studiengängen? (Jenaer Erklärung zur Akkreditierung), *Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung* 1/2017
- Suchanek, Justine/Manuel Pietzonka/Rainer Künzel/Torsten Futterer (2012): The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany, *Higher Education Management and Policy*, Volume 24/1: 1–24
- Thüringer Rechnungshof (2008): Jahresbericht 2008 mit Bemerkungen zur Haushalts- und Wirtschaftsführung und zur Haushaltsrechnung 2006 sowie Jahresbericht 2008 der Abteilung Überörtliche Kommunalprüfung, Rudolstadt
- Universität Göttingen (2016): Studiengang Biologie, Das Qualifikationsziel des Zivilgesellschaftlichen Engagements und der Persönlichkeitsentwicklung im Bereich Biologie, [www.uni-goettingen.de/de/490496.html](http://www.uni-goettingen.de/de/490496.html), 20.12.2016
- Wissenschaftlicher Beirat BMBF (2013): Gutachten: Evaluierung wirtschaftspolitischer Fördermaßnahmen als Element einer evidenzbasierten Wirtschaftspolitik, September 2013
- Wolter, Andrä/Christian Kerst (2008): Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse, in: Eckhard Kliehme/Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen (= Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 53)*. Weinheim u.a.: 135–155.
- Yorke, Mantz (1992): Quality in Higher Education: A Conceptualisation and Some Observations on the Implementation of a Sectoral Quality System, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (2): 90–104, DOI: 10.1080/0309877920160210
- ZeVa (2016a): Bewertungsaspekte für die Studiengänge, Zur Verwendung für die Gutachter, [www.zeva.org/programmakkreditierung/antragsstellung/](http://www.zeva.org/programmakkreditierung/antragsstellung/), 20.12.2016

## Ein Vierteljahrhundert Erforschung und Dokumentation der akademischen Medizin in der DDR

### Sichtachsen durch ein Literaturfeld

**Peer Pasternack**  
Halle-Wittenberg

Die Hochschulmedizin spielt immer eine gewisse Sonderrolle im Hochschulwesen, so auch in der DDR und in den Jahren des Umbaus nach 1989. Einschlägige Fragen weckten besonderes Interesse: In welcher Weise waren die medizinische Forschung und Ausbildung politisch kontaminiert worden?

Welche Resistenzen hatte die akademische Medizin gegen nichtfachliche Interventionen auszubilden vermocht? Wie gelang es ihr, den hohen politischen Stellenwert, den die sog. Volksgesundheit genoss, für ihre eigenen Anliegen zu instrumentalisieren?

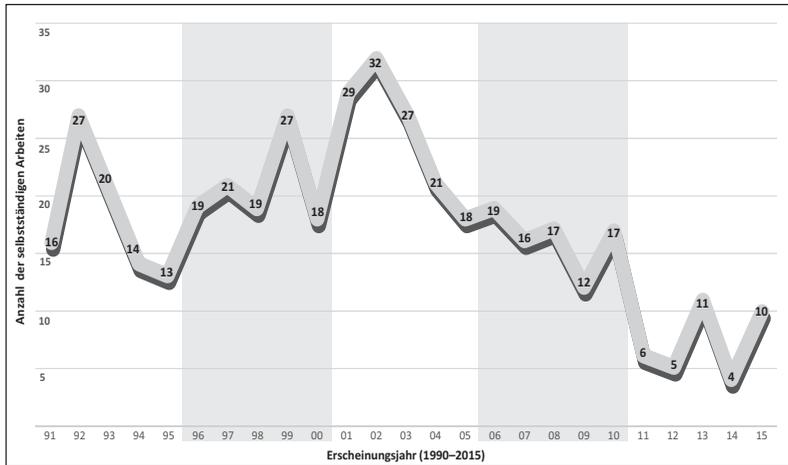
Unter solchen Fragen wird seit nunmehr 25 Jahren die akademische Medizin der DDR analysiert, dokumentiert und erinnert. Im Ergebnis sind 448 selbstständige Publikationen incl. Grauer Literatur erschienen – insgesamt etwa 90.000 Druckseiten. Dieses Literaturmassiv wird hier systematisiert und auf prägnante Auffälligkeiten hin ausgewertet.<sup>1</sup>

Bildet man zunächst die 448 selbstständigen Publikationen und (unveröffentlicht gebliebenen) Dissertationen nach ihrem Erscheinungsjahr auf der Zeitachse ab, so ergibt sich die Kurve in Übersicht 1. Im ersten Jahrzehnt des neuvereinten Landes waren pro Jahr durchschnittlich 19 Arbeiten zum Thema erschienen, in den letzten zehn Jahren dann jährlich zwölf. Nimmt man das als Aktivitätsmaß, dann hat sich die Beschäftigung mit der akademischen Medizin in der DDR im Zeitverlauf um knapp

---

<sup>1</sup> Die Titel sind nachgewiesen und annotiert in Pasternack (2015).

## Übersicht 1: Aufarbeitungsintensitäten im Zeitverlauf



knapp 40 Prozent reduziert. Allerdings ist dabei in Rechnung zu stellen, dass in den ersten Jahren nach 1989 ein starker Nachholbedarf an zeithistorischer Forschung und Dokumentation bestand. Dieser war dann auch erst einmal befriedigt. Insofern kann hier ein vergleichbarer Normalisierungsprozess konstatiert werden, wie er ebenso bei der Bearbeitung anderer Themen der DDR-Geschichte zu beobachten war.

Hinsichtlich der Perspektiven der in Rede stehenden Arbeiten lassen sich vor allem zwei unterscheiden: Forschung und Erinnerung. Beide haben ihre Berechtigung, sind aber selbstredend unterschiedlich zu bewerten. Die Zeitzeugenbetrachtung liefert eher Erfahrungen, die aus der Unmittelbarkeit des Erlebens gespeist sind. Dagegen ist der Blick des forschenden Analytikers durch die Vor- und Nachteile der Distanz zum Gegenstand und der quellenvermittelten Kenntnisnahme gekennzeichnet. Beide Perspektiven sind in hoher Zahl vertreten. Aufschlussreich wird deren Betrachtung, wenn nach der Präsenz erwartbarer und überraschender Themen und Zugangsweisen gefragt wird.

### 1. Sozialgeschichte und vergleichende Darstellungen

Für die DDR-Forschung insgesamt waren nach ihrer großen Welle in den 90er Jahren vor allem zwei Defizite diagnostiziert und in methodische Anforderungen übersetzt worden: Zum einen sollte Herrschaftsgeschichte nicht isoliert betrieben, sondern mit der Sozial- und Alltagsgeschichte verbunden werden. Zum anderen müsse sich die Forschung von einer

einseitigen Fixierung auf die DDR befreien (z.B. Kocka 2003). Vergleichende Untersuchungen böten hier Erkenntnischancen, die über isolierte DDR-Studien deutlich hinausgehen.

Die erste Forderung hat in der Literatur zur akademischen Medizin vereinzelt Widerhall gefunden, allerdings sind die diesbezüglich wichtigen Publikationen nahezu ausschließlich auf die Charité bezogen und überwiegend aus der Charité heraus entstanden (Übersicht 2).

### *Übersicht 2: Verbindung von Herrschafts- und Alltagsgeschichtsschreibung*

- 
- Klaus Dieter Müller: **Zwischen Hippokrates und Lenin. Gespräche mit ost- und westdeutschen Ärzten über ihre Zeit in der SBZ und DDR.** Deutscher Ärzte-Verlag, Köln 1994
- Stein, Rosemarie: **Die Charité 1945-1992. Ein Mythos von innen.** Argon Verlag, Berlin 1992
- Rainer Herr/Laura Hottenrott (Hg.): **Die Charité zwischen Ost und West (1945–1992). Zeiteugen erinnern sich.** Bebra Verlag, Berlin 2010
- Isabel Atzl/Volker Hess/Thomas Schnalke (Hg.): **Zeiteugen Charité. Arbeitswelten der Psychiatrischen und Nervenlinik 1940–1999.** LIT Verlag, Münster 2005
- Isabel Atzl/Volker Hess/Thomas Schnalke (Hg.): **Zeiteugen Charité. Arbeitswelten des Instituts für Pathologie 1952–2005.** LIT Verlag, Münster 2006
- 

Auch vergleichende Darstellungen müssen im Kontext der Erforschung der ostdeutschen akademischen Medizin als Schwachpunkt gelten: Es lassen sich lediglich sechs Arbeiten identifizieren, die ost- und westdeutsche Erfahrungen und Entwicklungen explizit vergleichend ins Verhältnis zueinander setzen. Diese wiederum sind recht speziellen Gegenständen gewidmet (Übersicht 3).

### *Übersicht 3: Deutsch-deutsche Vergleichsdarstellungen*

- 
- Khusru Asadullah: **Die Behandlung der Problematik „Betreuung Sterbender“ in der Hochschulausbildung Medizin in der DDR und der BRD,** Dissertation, Medizinische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1991
- Carsten Gerd Dirks: **Militärpharmazie in Deutschland nach 1945. Bundeswehr und Nationale Volksarmee im Vergleich** (Quellen und Studien zur Geschichte der Pharmazie Bd. 79). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2001
- Marion Di Lorenzo: **Promovierte Zahnärztinnen in der BRD und in der DDR 1949-1990. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Rekrutierung, Schul- und Hochschulausbildung sowie sozialen Mobilität nach Auswertung einer empirischen Stichprobe ohne Repräsentativitätsanspruch.** Dissertation, Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin, Berlin 2008
- Achim Thom/Erich Wulff (Hg.): **Psychiatrie im Wandel. Erfahrungen und Perspektiven in Ost und West,** Psychiatrie-Verlag, Bonn 1990
-

---

Sabine Hanrath: **Zwischen ‚Euthanasie‘ und Psychiatriereform. Anstaltspsychiatrie in Westfalen und Brandenburg: Ein deutsch-deutscher Vergleich (1945-1964)**, Schöningh Verlag, Paderborn/München/Wien/Zürich 2002

Katja Angelika Thomas: **Die Berliner Gesellschaften für Psychiatrie und Neurologie in Ost- und Westberlin (1947–1991). Ein Vergleich ihrer Tätigkeit**, Dissertation, Medizinische Fakultät Charité der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2002

---

Vereinzelt hat die akademische Medizin der DDR auch in der Belletristik der letzten 25 Jahre Spuren hinterlassen. Die hier interessierenden Titel zeichnen überwiegend bedrückende Bilder vom Alltagsbetrieb in den Fakultäten und Kliniken, doch schöngeistige Literatur ist auch nicht zur Ausgewogenheit verpflichtet. (Übersicht 4)

#### *Übersicht 4: Belletristik: Politik- und Alltagsgeschichte der akademischen Medizin in der DDR*

---

Inka Bach: **Glücksmarie. Roman**, Transit Buchverlag, Berlin 2004

Ein Roman aus dem Charité-Milieu. Die politischen Zeitumstände bilden den Rahmen für eine Geschichte emotionaler Verwahrlosung des Haupthelden – eines Oberarztes und Hochschuldozenten für Gynäkologie –, ohne dass zwingende wechselseitige Bedingtheiten behauptet würden.

Kerstin Hensel: **Lärchenau. Roman**, Luchterhand Verlag, München 2008

Der Held des „Arztromans“ (Klappentext), der sich über das Dritte Reich und die DDR bis in die Gegenwart erstreckt, ist Gunter Konarske, der nach erfolgreichem Medizinstudium eine glänzende Karriere macht, schließlich Professor an der Charité wird und als höchst problematischer Ehemann sowie beruflich als Ehrgeizling gezeichnet wird.

Uwe Tellkamp: **Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land**. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2008

Der Roman, der in den letzten sieben Jahren der DDR im bildungsbürgerlichen Milieu Dresdens spielt, erzählt aus Sicht dreier Protagonisten, von denen einer Oberarzt an der Chirurgischen Klinik der Medizinischen Akademie Dresden ist. Es handelt sich u.a. auch um eine Art Campus-Roman: Das Innenleben der Medizinischen Akademie Dresden spielt eine herausgehobene Rolle (und in Rückblenden das der Universität Leipzig, an der die meisten MedAk-Ärzte des Figurenensembles studiert hatten).

---

## **2. Akademische Medizin und Politik**

*Das zentrale Thema in der Literatur zur akademischen Medizin in der DDR ist das Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Es durchzieht nahezu alle Darstellungen. Zugleich aber ist die Literatur, die das Verhältnis von Politik und akademischer Medizin *explizit* zum Analysegegenstand erhebt, bislang übersichtlich geblieben.*

Für die endvierziger und 1950er Jahre finden sich vor allem die Ideologisierung der Wissenschaften, deren Durchsetzung mit z.T. polizeistaatlichen Methoden und dagegen sich erhebender Widerstand insbesondere in Gestalt studentischer Aktionen aufgearbeitet. Diese Aktionen hatten oft desaströse biografische Folgen, bis hin zu Lagerhaft und Tod. (Vgl. Schmiedebach/Spiess 2001 und Gerstengarbe/Hennig 2009)

Zugleich mussten die künftigen Mediziner/innen auch fachlich solide ausgebildet werden. Um dieses Ziel weder von der fachlichen noch der politischen Seite her zu gefährden, wurde eine Durchmischung des Lehrkörpers in Gang gesetzt: Bürgerliche Gelehrte wurden benötigt, um die Qualität von Lehre und Forschung zu sichern; marxistische Wissenschaftler sollten deren „Objektivismus“ neutralisieren. Beträchtliche Teile der 1945 vorzufindenden Medizin-Professorenschaft waren nationalsozialistisch verstrickt gewesen (vgl. Ernst 1997: 26). Im Ergebnis hatte die medizinische Hochschullehrerschaft der frühen DDR die höchste NS-Verstrickungsdichte aufzuweisen: Mitte der 50er Jahre betraf dies die Hälfte ihrer Professoren. Zugleich bildeten SED-Mitglieder unter den Medizinern bis 1961 eine Seltenheit: Mit 13 Prozent waren sie dort deutlich geringer vertreten als im Durchschnitt der Fächer, wo ihr Anteil bereits Mitte der 50er Jahre knapp 30 Prozent betragen hatte. (Ebd.: 30)

Besonders leicht machte es die SED den Medizinprofessoren allerdings auch nicht, Vertrauen zu fassen. Wie inhaltlich abstruse Kampagnen der SED ablaufen, wurde den Medizinern schon Anfang der 50er Jahre vorgeführt. Der Vorgang, von dem die Medizin heimgesucht wurde, galt der Durchsetzung der Lehren des russischen Physiologen Iwan P. Pawlow (1849-1936). Mit ihnen sollte der dialektische Materialismus auch in der medizinischen Forschung richtungsweisend (gemacht) werden (Ernst 1997a: 310). Zum Ende der 50er Jahre jedoch hatte sich die Pawlow-Rezeption erschöpft: Hinhaltender Widerstand der Fachcommunity verband sich mit inneren Widersprüchlichkeiten der politischen Kampagne und mangelnden Erfolgen bei der experimentellen Unterfütterung der überdehnten theoretischen Spekulationen.

Im Zeitverlauf expandierte auch in der akademischen Medizin das Wirken des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS). Für die Medizinische Akademie Magdeburg ist dieses am umfangreichsten in einem zehnbändigen Werk aufgearbeitet worden (Mielke/Kramer 1997-2004). Die Berliner Ärztekammer hatte frühzeitig eine Oral-history-Studie zur Charité 1945–1992 in Auftrag gegeben. Dabei sprach deren Autorin auch mit einigen der Ärzte, die IMs gewesen waren:

„Bewußt wählte ich solche aus, die mir als ‚Sympathieträger‘ beschrieben wurden (das soll die Hälfte aller IM’s gewesen sein), um zu zeigen, wie

falsch eine generelle Verteufelung der Stasi-Zuträger wäre, wie leicht man ... in die Fänge der Krake geriet und wie fließend die Grenze zwischen ‚Opfern‘ und ‚Tätern‘ auch an einer Hochschule war.“ (Stein 1992: 18f.)

Den Akten könne entnommen werden, dass es 1986 mindestens achtzig IMs/GMs (Inoffizielle Mitarbeiter, Gesellschaftliche bzw. Geheime Mitarbeiter) an der Charité gegeben habe. (Ebd.: 221-237)

Erstaunen kann es, dass andere Themen, die hinsichtlich des Verhältnisses von Politik und akademischer Medizin durchaus nahe lägen, in der vorliegenden Literatur kaum bearbeitet sind. Renitenz und Opposition z.B. sind im allgemeinen Schrifttum zur DDR ein höchst prominent vertretenes Thema. Anders im Literaturfeld zur akademischen Medizin in der DDR: Als systematische Exklusivbearbeitung des Themas existiert nur eine einzige Untersuchung, ein Band zu den Greifswalder Studentenprotesten gegen die Bildung einer militärmedizinischen Sektion im Jahre 1955 (Schmiedeback/Spiess 2001).

### **3. Skandalisierungen: Medizinmissbrauch**

Zu einer speziellen Aufarbeitungsorte avancierte im Laufe der Zeit der Untersuchungsbericht. Recht bald nach dem Ende der deutschen Zweistaatlichkeit war die ostdeutsche Medizin zahlreichen Skandalisierungskampagnen ausgesetzt. Sie rückten die Universitätsklinika in den Kontext (vermeintlicher) Missbräuche der DDR-Medizin für nichtmedizinische Zwecke.

So sei es gang und gäbe gewesen, politische Gegner der DDR zu psychiatrisieren. Das wiederum hätte das Regime nicht allein tun können, dazu war die aktive Mitwirkung von Psychiatern nötig (vgl. etwa Schröter 1990). Fünf Jahre und weitere Recherchen später hatten sich die Dinge ein wenig anders erwiesen. Es habe zwar „der politischen Diktatur geschuldete Unregelmäßigkeiten“ gegeben (Süß 1997: 75); so seien psychisch Kranke anlässlich von Staatsfeiertagen als potenzielle Störer vorübergehend in psychiatrische Krankenhäuser eingewiesen worden (Süß 1998: 523ff., 571ff.). Doch ein politischer Missbrauch der Psychiatrie wie in der Sowjetunion sei nicht nachweisbar: „es [gab] in der DDR keine Psychiatrisierung von psychisch gesunden Dissidenten“ (Süß 1995: 500f.). In diesem Sinne fielen auch die Berichte dreier Untersuchungskommissionen aus (Übersicht 5).

**UNTERSUCHUNGEN ZUM PSYCHIATRIE-MISSBRAUCH DURCH DAS MfS**

Kommission zur Aufklärung von Mißbrauch in der Ost-Berliner Psychiatrie (Hg.): **Ab-schlußbericht**. Berlin 1995

Kommission zur Untersuchung von Mißbrauch der Psychiatrie im sächsischen Gebiet der ehemaligen DDR: **Abschlußbericht**. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie. Dresden 1997

Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung der Vergangenheit der Psychiatrie im Land Brandenburg für die Zeit des Bestehens der DDR (Hg.): **Bericht der unabhängigen Kom-mission zur Aufarbeitung der Vergangenheit der Psychiatrie im Land Brandenburg für die Zeit des Bestehens der DDR**. Potsdam 1995

Sonja Süß: **Politisch mißbraucht? Psychiatrie und Staatssicherheit in der DDR**. Ch. Links Verlag, Berlin 1998

**„OPERATIVE PSYCHOLOGIE“ DES MfS**

Klaus Behnke/Jürgen Fuchs (Hg.): **Zersetzung der Seele. Psychologie und Psychiatrie im Spiegel der Stasi**. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg/Leipzig 2010

Bürgerkomitee „15. Januar“ (Hg.): **Mißbrauch von Psychologie / Psychiatrie** (=Horch und Guck H. 3/1999). Berlin 1999

Evangelische Akademie Berlin-Brandenburg (Hg.): **Verstörte Gewissen. Beschädigte Seelen. Die Kinder- und Jugendpsychologie des MfS und ihre Folgen**. Berlin o.J. (1996).

Jürgen Fuchs: **„... und wann kommt der Hammer?“ Psychologie, Opposition und Staatssicherheit**. BasisDruck Verlag, Berlin 1990

Holger Richter: **Die Operative Psychologie des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR**. Mabuse-Verlag, Frankfurt a.M. 2001

Zu erwähnen ist aber auch, dass es Einschätzungsdifferenzen über die Qualifizierung von „systematischem Psychiatriemissbrauch“ gibt. Die Walter-von-Baeyer-Gesellschaft für Ethik in der Psychiatrie (GEP) sieht hier einen semantischen Trick angewandt, indem das „Systematische“ abgestritten und damit der Missbrauch insgesamt verharmlost oder grundsätzlich bestritten werde (Weinberger 2009: 125).

Desweiteren wurden Anschuldigungen erhoben, an der Charité seien Lebendpatienten Spenderorgane entnommen worden (vgl. Horror-Klinik 1991). Wenig später folgte der Vorwurf, das Frühgeborene in Wassereimern ertränkt worden seien, vor allem an der Medizinischen Akademie Erfurt und an der Charité (z.B. Schattenfroh 1992). Die Charité-Leitung verwies darauf, dass 1975 in ihren Kliniken nur zehn Prozent der unter 1.000 Gramm geborenen Säuglinge überlebt hätten, es 1989 aber – durch immer bessere Ausstattung, zu der keine Wassereimer zählten – 70 Prozent gewesen seien (Charité 1992).

1991 bereits war in der Presse der Vorwurf aufgekommen, DDR-Uni-versitätskliniken seien an unethischen Arneimittelstudien westlicher

Pharma-Unternehmen beteiligt gewesen: Die Berliner Senatsgesundheitsverwaltung setzte eine Untersuchungskommission ein, um die Vorwürfe für die Charité zu prüfen. Ergebnis: „Die der Kommission vermittelten Informationen bieten keinen Anhalt dafür, daß bei klinischen Arzneimittelprüfungen in der ehemaligen DDR grundlegend andere Maßstäbe und Vorgehensweisen als in der alten Bundesrepublik zur Anwendung kamen.“ (Zit. in Holm 1991: 56f.)

Am Ende qualifizierten jedenfalls alle Kommissionen die erhobenen Vorwürfe durchweg als im Grundsatz nicht stichhaltig. Allerdings drangen diese entlastenden Botschaften nur schwer durch. So konnte der „Spiegel“ 2013 seine Skandalisierung der Arzneimittel-Testreihen von 1991 aktualisieren („Systematische Tests...“ 2013), obgleich die Anwürfe seinerzeit bereits entkräftet worden waren. Nun erwies sich die Durchschlagskraft als nochmals heftiger. Zwar identifizierte ein journalistischer Gegencheck der „Zeit“ schnell bedenkliche Schwächen der „Spiegel“-Recherche (Grabar 2013). Doch die öffentliche Resonanz auf die „Spiegel“-Berichterstattung ließ es geraten erscheinen, mehrjährige Forschungsprojekte aufzulegen.<sup>2</sup>

Eines davon ist inzwischen abgeschlossen. Die Ergebnisse bestätigten die Erkenntnisse von 1991: In der DDR seien – nicht zuletzt, um Devisen für das Gesundheitswesen zu erwirtschaften – bis 1990 rund 320 klinische Auftragsuntersuchungen für westliche Pharmahersteller durchgeführt worden. Dabei sei es jedoch nicht zu einem systematischen Mißbrauch von DDR-Bürgern als Testpatienten westlicher Pharmafirmen gekommen. (Hess/Hottenrott/Steinkamp 2016)

Ein tatsächlicher medizinischer Forschungskandal indes ist nie Gegenstand abschließender systematischer Untersuchungen geworden: die vielfach vermuteten Doping-Experimente an DDR-Leistungssportlern und -sportlerinnen und die wissenschaftliche Fundierung des DDR-Dopingsystems. Was hier aufgearbeitet wurde, ist das Dopingsystem im Spitzensport an sich, d.h. die Mechanismen seiner Durchsetzung im sportlichen Alltag. Dabei stand regelmäßig die Verantwortung von Sportfunktionären und Trainern im Mittelpunkt, nicht jedoch die der Wissenschaft.

---

<sup>2</sup> an der Charité und an der Universität Halle-Wittenberg (hier für den gesamten mitteldeutschen Raum); vgl. auch die Ergebnisse der unternehmensinternen Untersuchung von Roche Deutschland (2013)

#### 4. Fächer und Forschungsfelder

Zwischen den verschiedenen medizinischen Fächern bestehen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Aktivitäten zu ihrer eigenen Zeitgeschichte, was z.T. an den Fächergößen liegt. Zu drei Einzelfächern sind Kompendien erschienen, die sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich des Umfangs beeindruckend: Chirurgie, Pharmazie und Psychotherapie. In allen drei Fällen haben die meisten der beteiligten Autoren das jeweilige Fach in der DDR vertreten. (Übersicht 6)

##### *Übersicht 6: Große Kompendien zu Einzelfächern*

---

Siegfried Kiene/Richard Reding/Wolfgang Senst (Hg.): **Getrennte Wege – ungeteilte Chirurgie. Beiträge zur Chirurgie in der DDR**, pro Literatur Verlag, Augsburg 2009, 489 S.  
7b DIREKT Apothekenservice (Hg.): **45 Jahre Pharmazie in Deutschland Ost. Beiträge zur Geschichte des Arzneimittel- und Apothekenwesens der Deutschen Demokratischen Republik**, Fürstentfeldbruck/Berlin 2007, 649 S.  
Michael Geyer (Hg.): **Psychotherapie in Ostdeutschland. Geschichte und Geschichten 1945–1995**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2011, 951 S.

---

Daneben sind für einige weitere Fächer und Forschungsfelder zusammenfassende, d.h. nicht allein auf einzelne Standorte oder Personen bezogene Darstellungen vorgelegt worden (Übersicht 7).

##### *Übersicht 7: Weitere Gesamtdarstellungen zu Einzelfächern und Forschungsfeldern*

---

Waldemar Bruns/Konrad Seige/Ruth Menzel/Günther Panzram: **Die Entwicklung der Diabetologie im Osten Deutschlands von 1945 bis zur Wiedervereinigung**, Deutsche Diabetes-Gesellschaft, o.O. [Bochum] o.J. [2004]  
Schmidt, Ralf-Rainer: **Die Entwicklung der Phlebologie in Ostdeutschland**, Dissertation, Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus, Technische Universität Dresden, Dresden 2006  
E. Markgraf/W. Otto/K. Welz (Hg.): **Beiträge zur Geschichte der Unfallchirurgie in der DDR. Die Unfallchirurgie in der DDR 1945-1989**, Georg Thieme Verlag, Stuttgart/New York 2008  
Moritz Mebel/Gottfried May/Peter Althaus: **Der komplette Nierenersatz!? Aufbau und Entwicklung der Nierentransplantation in der DDR**, unt. Mitarb. v. S. Devaux, J. Kaden, H. Oesterwitz, K. Precht, B. Schönberger, R. Templin und W. Ulrich, Pabst Science Publishers, Lengerich 2003  
Karin Weisemann/Peter Kröner/Richard Toellner (Hg.): **Wissenschaft und Politik – Genetik und Humangenetik in der DDR (1949-1989). Dokumentation zum Arbeitssymposium in Münster, 15.-18.03.1995**, Lit-Verlag, Münster 1996 ➔

---

---

Stanley Ernest Strauzenberg/Hans Gürtler [Hg.]: **Die Sportmedizin der DDR. Eine eigenständige Fachrichtung der klinischen Medizin. Ein Zeitzeugenbericht führender Sportmedizinerinnen und Sportmediziner der DDR aus den Jahren 1945 bis 1990**, Saxonia Verlag, Dresden 2005

Anne Nierade: **Homöopathie in der DDR. Die Geschichte der Homöopathie in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR 1945 bis 1989**, KVC-Verlag, Essen 2012

Herbert Kreibich et al. (Hg.): **Arbeitsmedizin im Osten Deutschlands (1945-1990)**, hrsg. von der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 1999

Hartmut Bettin/Mariacarla Gadebusch Bondio (Hg.): **Medizinische Ethik in der DDR. Erfahrungswert oder Altlast?** Pabst Science Publishers, Lengerich/Berlin 2010

Andrea Quitz: **Staat – Macht – Moral. Die medizinische Ethik in der DDR**, Metropolis Verlag, Berlin 2015

Andreas Frewer/Rainer Erices (Hg.): **Medizinethik in der DDR. Moralische und menschenrechtliche Fragen im Gesundheitswesen**, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2015

---

Jenseits von Gesamtdarstellungen stechen einige Fächer auch dadurch hervor, dass zu ihnen besonders viele Publikationen erarbeitet wurden. Quantitativ absolut auffällig ist hier die Fächergruppe „Neurowissenschaften, Psychiatrie, Psychologie“ mit 60 selbstständigen Titeln. Diese Publikationsdichte dürfte darauf zurückgehen, dass Psychiatrie und klinische Psychologie wie keine anderen medizinischen Fächer stark von gesellschaftlichen Normen geprägt sind (und diese mit prägen), wenn es um die Definition von Normalität und Devianz geht. Insofern verwundert es kaum, wenn ein politischer Systemwechsel hier besonders intensive Erklärungsbedarfe erzeugt. (Übersicht 8)

Thematisch wecken auch Untersuchungen Interesse, die sich mit eher überraschenden oder sehr DDR-spezifischen Themen befassen:

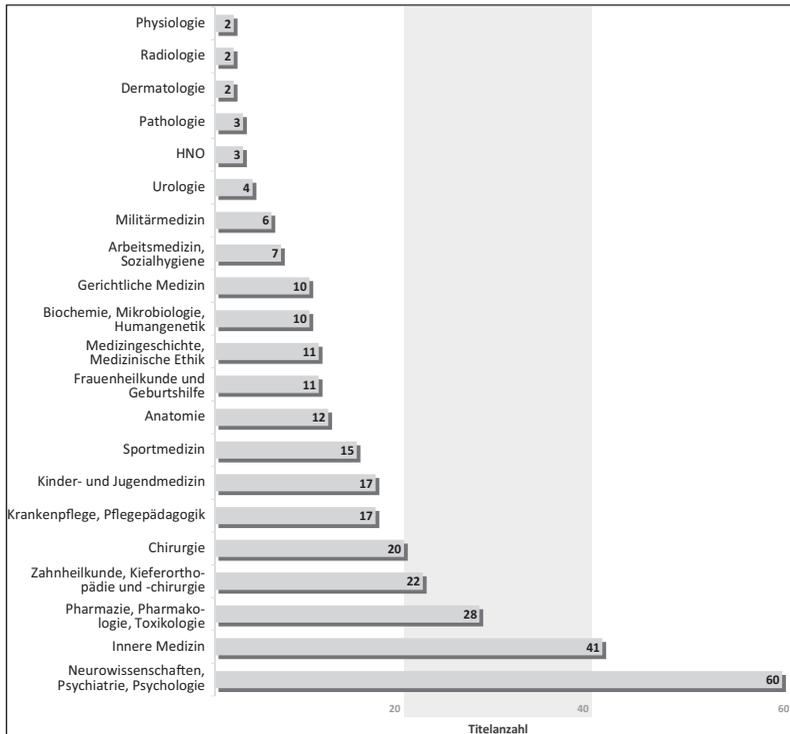
■ Überraschend mag es z.B., jedenfalls für Außenstehende, anmuten, dass es in der DDR eine lange Debatte über die Akupunktur gegeben hatte. Diese endete nicht mit Verdammung, sondern mit zunehmender Akzeptanz – obgleich sich die Akupunktur dem deterministischen Dogma, das die offizielle Wissenschaftsauffassung in der DDR bestimmte, nicht umstandslos fügte. (Vgl. Elisabeth 2002)

■ Auch die Homöopathie hat eine eigene DDR-Geschichte aufzuweisen. Tatsächliche Einschränkungen oder gar Verbote gab es nicht. Die Haltung des Staates zur Homöopathie sei ambivalent geblieben: Der Umgang mit ihre Vertretern war willkürlich, aber diese hätten sich immer Freiräume bewahren können. (Nierade 2012)

■ Das Suizidgeschehen war in der DDR ein Tabuthema gewesen: Zahlen über Selbsttötungen wurden seit 1963 nicht mehr im Statistischen

Jahrbuch der DDR veröffentlicht. Diesbezüglich haben zwei Dissertationen die wissenschaftliche Suizidliteratur der DDR ausgewertet (Jacobasch 1996; Nimetschek 1999). Angesichts des Tabus, mit dem das Thema belegt war, überrascht dabei nicht zuletzt ein quantitatives Ergebnis: In den medizinischen Fachzeitschriften der DDR waren in der Zeit von 1949 bis 1989 ca. 150 Publikationen zum Thema Suizid erschienen.

Übersicht 8: Die Aufarbeitungs- und Publikationsaktivitäten nach Fächern



Schwellenwert: zwei selbstständige Arbeiten

■ Überraschungen hält auch die Rezeption der Psychoanalyse durch die psychotherapeutische Forschung und Praxis in der DDR bereit. Für die DDR stellte die Psychoanalyse eine Herausforderung dar, da sich ihre Erklärungsmuster und Therapieansätze nicht umstandslos mit dem materialistischen Paradigma herrschender Ausprägung vereinbaren ließen. (Übersicht 9)

## Übersicht 9: Zur Rezeption der Psychoanalyse in der DDR

Achim Thom/Christina Schröder/Michael Geyer (Hg.): **Geschichte und Gegenwartsprobleme der Psychotherapie. Zur Stellung Sigmund Freuds und der Psychoanalyse.**

**Freud-Ehrung in Leipzig. Protokollband des Internationalen Symposiums, Leipzig vom 11.–13. Juli 1989.** Karl-Sudhoff-Institut für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften des Bereiches Medizin der Universität Leipzig, Leipzig 1991

Hans-Joachim Maaz/Heinz Hennig/Erdmüthe Fikentscher (Hg.): **Analytische Psychotherapie im multimodalen Ansatz. Zur Entwicklung der Psychoanalyse in Ostdeutschland.** Pabst Science Publisher, Lengerich 1997

Christoph Seidler/Michael J. Froese (Hg.): **DDR-Psychotherapie zwischen Subversion und Anpassung.** Edition Bodoni, Berlin 2002

Peter Diederichs (Hg.): **Psychoanalyse in Ostdeutschland,** Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1998

Heike Bernhardt/Regine Lockot (Hg.): **Mit ohne Freud. Zur Geschichte der Psychoanalyse in Ostdeutschland,** Psychosozial-Verlag, Gießen 2000

Einige der seit 1990 aufgearbeiteten fachlichen Themen sind in solcher Weise DDR-spezifisch, dass es sie ohne die DDR nicht gegeben hätte. Drei Beispiele:

■ 1953 war in der DDR mit dem Aufbau eines Krebsregister begonnen worden. Durch seine historische Dauer liefert es eine in Deutschland andernorts nicht verfügbare Datenbasis. Daher wurde dann auch seine Fortexistenz nach 1990 gesichert. (Vgl. Eisinger/Stabenow 2001; Gemeinsames Krebsregister 2003)

■ Ebenfalls bis heute einmalig ist die sog. Görlitzer Studie 1986/1987, eine fast vollständige Obduktion der innerhalb von zwölf Monaten Verstorbenen in einer Stadt. Sie erregte dadurch Aufsehen, dass sich zwischen der Totenscheindiagnose (äußere Leichenschau) und dem Obduktionsbefund (innere Leichenschau) im Grundleiden in 45 Prozent der Fälle keine Übereinstimmung ergab. Die Studie wird bis heute als Argument für die Notwendigkeit einer deutlichen Erhöhung der Sektionsquote angeführt, um zu einer spürbaren Verbesserung der amtlichen Todesursachenstatistik gelangen zu können. (Vgl. Modelmog 1993)

■ Nicht selbstverständlich war, dass es seit den 60er Jahren bereits Erfolge bei den Bemühungen um eine Akademisierung der Pflege und der Begründung einer eigenständigen Pflegewissenschaft gab (vgl. Dietze/Glomb 2005; Heisig 1999). In der ehemaligen Bundesrepublik gelang dies erst Ende der 80er Jahre.

## 5. Institutionelle Erinnerungspolitik

Geschichtsdarstellungen von Fakultäten, Instituten und Kliniken zielen, organisationssoziologisch betrachtet, vor allem auf die Sicherung von Legitimität, also gesellschaftlicher Akzeptanz für die jeweilige Einrichtung. Dazu konstruieren die Einrichtungen ein institutionelles Gedächtnis, indem sie aus den objektiven Abläufen der Vergangenheit Gedächtniswürdiges auswählen (und als unwürdig Bewertetes abwählen). Die hauseigenen Institute für Geschichte der Medizin vermögen sich solcherart motivierten Auswahlentscheidungen häufig aber auch zu entziehen, wie das Berliner Beispiel zeigt. An der Charité wurde seit 1990 die intensivste Dauerbefassung mit der eigenen Zeitgeschichte realisiert. Dies beruhigte sich erst nach dem Doppeljubiläum 200 Jahre Humboldt-Universität und 300 Jahre Charité 2009/2010 (vgl. z.B. Atzl/Hess/Schnalke 2005 und 2006; Bleker/Hess 2010; Herr/Hottenrott 2010).

Auch an anderen Standorten waren Jubiläen die Anlässe für einen Großteil der Literatur, der aus den Fakultäten, Instituten und Kliniken heraus vorgelegt wurde. Bearbeitet werden darin üblicherweise herkömmliche Themen in herkömmlicher Weise: die Fakultäts-, Instituts- oder Klinikgeschichte entlang der Zeittafel, die Entwicklung der Forschung, die Entwicklung der Lehre, Baugeschichte, Leben und Werk herausragender Direktoren. Reflexivität und Imagebildungsfunktion sind dabei nicht immer in einen verträglichen Ausgleich gebracht. Daneben entstanden aus den Fakultäten und ihren Einrichtungen heraus zahlreiche Dissertationen, indem instituts- oder klinikgeschichtliche bzw. bioergografische Themen vergeben wurden.

Insgesamt fällt in einer standortspezifischen Betrachtung auf, dass zur Charité und zur Leipziger Fakultät am intensivsten institutionenschichtliche Arbeiten vorgelegt wurden. Nimmt man alle Berliner Einrichtungen – Charité und außeruniversitäre – zusammen, dann widmet sich allein ein Drittel der institutionenbezogenen Literatur der Ost-Berliner Geschichte der akademischen Medizin. Im außeruniversitären Bereich beeindruckt vor allem der umfängliche historiografische Ausstoß, welcher zu dem Instituts- und Klinikkomplex in Berlin-Buch erzeugt wurde (z.B. Bielka 1995, 1997 und 2002). (Übersicht 10)

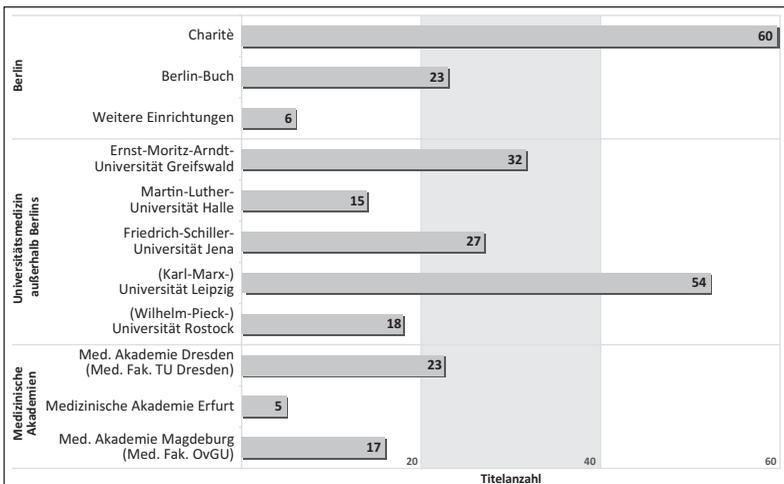
## 6. Personen

Charakteristisch für die Wissenschafts- und die Medizingeschichte ist es, dass sie häufig stark personalisiert wird. Kontrastierend lässt es sich an zwei medizinischen Hochschullehrern der DDR zeigen, die in vergleichsweise auffälliger Weise seit 1990 wiederholter Gegenstand von Publikationen geworden sind: Otto Prokop und Jussuf Ibrahim. Die Gründe dafür waren denkbar unterschiedlich:

■ Prokop (1921-2009), Österreicher, wirkte seit 1957 an der Charité als Professor und Leiter der forensischen Abteilung. Er erwarb sich in dieser Zeit einen herausragenden Ruf als Forscher, Lehrender, Wissenschaftsmanager und öffentlich wirksamer Intellektueller. Sein Leben zwischen innerer Unabhängigkeit – gefördert durch seinen österreichischen Pass – und Loyalität gegenüber der DDR galt als herausgehoben dokumentationswürdig. (Vgl. Prokop/Grimm 1995; dies. 1996; Benecke 2013)

■ Ibrahim (1877-1953) war seit 1914 Kinderarzt an der Universität Jena und vor, während und nach dem Nationalsozialismus Vorstand bzw. Direktor der Kinderklinik. Er ist bis heute im Gedächtnis der Jenaer Öffentlichkeit als ungewöhnlich gebildeter, verständnisvoller und moralisch integrierter Arzt bewahrt. Ende der 90er Jahre kam der Verdacht auf, Ibrahim sei in das NS-Euthanasie-Programm involviert gewesen. Auf die Forderung, die Kinderklinik solle dieserhalb den Namen Ibrahims ablegen,

Übersicht 10: Aufarbeitungsintensitäten nach Standorten



setzte eine erregte Debatte in der Öffentlichkeit ein. Mehrheitlich wurde zunächst für die Beibehaltung des Namens votiert. Nachdem sich der Verdacht erhärtet hatte, war der Name nicht mehr haltbar. (Vgl. Übersicht 11)

#### *Übersicht 11: Arbeiten zur NS-Verstrickung von DDR-Medizinprofessoren*

Anna-Sabine Ernst: **„Die beste Prophylaxe ist der Sozialismus“**. **Ärzte und medizinische Hochschullehrer in der SBZ/DDR 1945-1961**, Waxmann Verlag, Münster 1997

Stefan Meisel: **Prof. Dr. Dr. hc. Viktor Schilling Leben und Werk unter besonderer Berücksichtigung der Rostocker Periode**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Rostock, Rostock 1999

Hendrik Thiene: **Max Bürger – Ordinarius für Innere Medizin und Direktor der Leipziger Medizinischen Universitätsklinik 1937-1945 und 1947-1957**. Dissertation, Medizinische Fakultät, Universität Leipzig 2010

Christina Witte: **„Ungestört wissenschaftlich weiterarbeiten...“**. **Der Pharmakologe Peter Holtz (1902–1970)**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Greifswald 2006

#### **ZU JUSSUF IBRAHIM:**

Eggert Beleites (Hg.): **Menschliche Verantwortung gestern und heute. Beiträge und Reflexionen zum nationalsozialistischen Euthanasie-Geschehen in Thüringen und zur aktuellen Sterbedebatte**, Landesärztekammer Thüringen, Jena 2008

Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Rektor (Hg.): **Bericht der Kommission der Friedrich-Schiller-Universität Jena zur Untersuchung der Beteiligung Prof. Dr. Jussuf Ibrahim an der Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ während der NS-Zeit**, Jena 2000

Sandra Liebe: **Prof. Dr. med. Jussuf Ibrahim (1877-1953). Leben und Werk**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2006

Insgesamt aber sind es wenige Publikationen, die sich mit der NS-Belastung der (vor allem frühen) DDR-Medizin-Hochschullehrerschaft befassen. Allerdings gibt es eine gründliche Aufarbeitung in der Studie „Ärzte und medizinische Hochschullehrer in der SBZ/DDR 1945-1961“ von Anna-Sabine Ernst (1997a). In ihrer quellengesättigten Untersuchung fragt sie nach den sozialen Strategien, mit denen die Medizinprofessoren dem umfassenden gesellschaftlichen Transformationsanspruch der SED begegneten – mit dem Ergebnis, trotz ihres überaus starken Engagements für den Nationalsozialismus von der Entnazifizierung weitgehend verschont geblieben zu sein. Herausgearbeitet wird, dass die z.T. widerwillig gewährte Loyalität der Mediziner zur DDR geknüpft gewesen sei an den Erhalt ihrer professionellen Autonomie und Standesprivilegien.

Zu diesen Ergebnissen kommen auch zahlreiche bioergografische Untersuchungen, die gleichfalls zahlreich zu einzelnen Wissenschaftlerpersönlichkeiten vorgelegt wurden. Ergänzungen der wissenschaftlichen Li-

teratur zu Einzelpersonen liefern mittlerweile in hoher Zahl publizierte autobiografische Darstellungen von medizinischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Seit 1990 sind hier 34 Autobiografien bzw. Publikationen nachgelassener autobiografischer Texte und 39 bioergografische Studien entstanden (vgl. Pasternack 2015: 92-93).

## 7. Umbau der akademischen Medizin in den 90er Jahren

Seit 1990 vereinte sich in der Entwicklung der akademisch-medizinischen Landschaft vieles zu einer hohen Problemverdichtung. Es ging in den Umbauprozessen immer um Strukturen und um Personen – und alle Auseinandersetzungen, die das vorhandene Personal betrafen, waren naturgemäß auch am stärksten emotions- und konfliktbehaftet. Was an Literatur dazu vorliegt, sind zeitnah publizierte Dokumentationen, welche die Vorgänge aus einer kritischen Perspektive und in der Regel anhand von personalen Einzelfällen beleuchten (Übersicht 12). Nicht vorhanden sind bislang hingegen Untersuchungen der Vorgänge.

### *Übersicht 12: Kritische Dokumentationen der Umbauprozesse*

Arbeitskreis Hochschulpolitische Öffentlichkeit (Hg.): **Politische Kündigungen in der ostdeutschen Hochschulmedizin**, Leipzig 1993

Johann Gross: **Wendezeit an der Charité. Eine Dokumentation zum sogenannten Elitenaustausch**, Verlag am Park, Berlin 2016

Arno Hecht: **Verzweigt und verhunzt, nicht weiter verwendbar. Politisches und menschlich-soziales Umfeld der Hochschulerneuerung im Beitrittsgebiet**, Rosa-Luxemburg-Verein, Leipzig 1997

Arno Hecht: **Konservative Kontinuität und ihre Konsequenzen für die medizinische Wissenschaftselite der DDR**, Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2007

Arno Hecht (Hg.): **Enttäuschte Hoffnungen. Autobiographische Berichte abgewickelter Wissenschaftler aus dem Osten Deutschlands**, verlag am park, Berlin 2008

Knut Holm: **Das Charité-Komplott**, Spotless-Verlag, Berlin 1992

Initiative für die volle Gewährung der verfassungsmäßigen Grundrechte und gegen Berufsverbote (Hg.): **Berufsverbot für Prof. Dr. sc. Kurt Franke. Eine Dokumentation**, o.O. (Berlin) o.J. (1992)

Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde GBM (Hg.) (2004): **R-Auswurf. Die Einverleibung der Charité**, Schkeuditz

F. Eckhard Ulrich: **ich habe aufgegeben dieses land zu lieben. Gedichte**, Fliegenkopf Verlag, Halle/S. 2., erw. Aufl. 1994

Verein Demokratischer Ärztinnen und Ärzte VDÄÄ (Hg.): **Diskussion und Stellungnahmen zur Presseerklärung und Diskussionsveranstaltung anlässlich des 96. DÄT „Diskriminierende Maßnahmen und Berufsverbote gegen Ärzte in den neuen Bundesländern“**, Frankfurt a.M. 1993

## 8. Fazit

Die rund 450 selbstständigen Arbeiten, die im letzten Vierteljahrhundert zur akademischen Medizin in der DDR (und ihrem Umbau nach 1989) vorgelegt worden sind, bedeuten statistisch pro Jahr 17 Arbeiten zum Thema. Die Kontexte ihrer Entstehung waren vielfältig: Fakultäten, Kliniken und Forschungsinstitute arbeiteten ihre DDR-Geschichte auf (bzw. veranlassen Jubiläumsschriften mit einem DDR-Kapitel), Kommissionen legten Untersuchungsberichte vor, Promovierende erarbeiteten Dissertationsschriften, Zeithistoriker/innen betrieben Forschungs- und Dokumentationsprojekte.

Zahlreiche Zeitzeugen reagierten darauf, indem sie ihre eigenen Darstellungen verfassten – nicht nur als individuelle Autobiografien, sondern auch im Rahmen kollektiver Darstellungen der DDR-Geschichte von Fächern oder Forschungsfeldern. Meist brachten sie darin die Grauschattierungen des Lebens zur Geltung. Manche wissenschaftlich oder gesellschaftlich geteilten Beschreibungsmuster wurden und werden damit herausgefordert.

Die Skandalisierungen, denen sich manche ostdeutsche Fakultät und Universitätsklinik ausgesetzt sah, zeigten, dass zeithistorisches Wissen auch sehr akut gegenwartsrelevant werden kann. In diesem Sinne lässt sich zeitgeschichtliche Forschung und Aufarbeitung stets auch als präventives Skandalmanagement verstehen: Eine stattgefundene Skandalisierung könnte den Anlass bilden, eine etwaige nächste Skandalisierung dadurch parieren zu können, dass man sich hinfort verstetigt(er) der eigenen Zeitgeschichte widmet.

### Literatur

- Atzl, Isabel; Hess, Volker; Schnalke, Thomas (Hg.) (2005): *Zeitzeugen Charité. Arbeitswelten der Psychiatrischen und Nervenklinik 1940–1999*, Münster.
- Atzl, Isabel/Volker Hess/Thomas Schnalke (Hg.) (2006): *Zeitzeugen Charité. Arbeitswelten des Instituts für Pathologie 1952–2005*, Münster.
- Benecke, Mark (2013): *Seziert: Das Leben von Otto Prokop*, Berlin.
- Bielka, Heinz (1995): *Beiträge zur Geschichte der medizinisch-biologischen Institute Berlin-Buch 1930-1995*, Berlin.
- Bielka, Heinz (1997): *Die Medizinisch-Biologischen Institute Berlin-Buch. Beiträge zur Geschichte*, Berlin.
- Bielka, Heinz (2002): *Geschichte der medizinisch-biologischen Institute Berlin-Buch*, Berlin.
- Bleker, Johanna/Volker Hess (Hg.) (2010): *Die Charité. Geschichte(n) eines Krankenhauses*, Berlin.
- Charité (1991): *Im Zusammenhang mit den Pressemitteilungen zur Organspende teilt das Universitätsklinikum Charité mit*, in: Humboldt Universität, 19.9.1991, S. 4.

- Charité (1991/92): Presseerklärung, in: Humboldt Universität 11-1991/92, S. 3.
- Der Spiegel (1991): „Das ist russisches Roulette“. Schmutzige Geschäfte mit westlichen Pharmakonzernen brachten dem SED-Regime Millionen, in: Der Spiegel, 4.2.1991, S. 80-90.
- Dietze, Friedhelm/Eike Glomb (2005): Beiträge zur Krankenpflege in der DDR. Die Gesellschaft für Krankenpflege in der DDR. Der Studiengang „Diplomkrankenpflege“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.
- Eisinger, Bettina/Roland Stabenow (2001): Das Gemeinsame Krebsregister 1995–1999. Sonderbericht, Berlin.
- Elisabeth, Regina (2002): Die Diskussion um die Akupunktur in der DDR, Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig.
- Ernst, Anna-Sabine (1997): Doppelstaatsbürger von Partei und Fach? Das soziale und politische Profil der DDR-Medizinprofessoren in den 50er Jahren, in: hochschule ost 2/1997, S. 25–38.
- Ernst, Anna-Sabine (1997a): „Die beste Prophylaxe ist der Sozialismus“. Ärzte und medizinische Hochschullehrer in der SBZ/DDR 1945-1961, Münster.
- Gemeinsames Krebsregister (Hg.) (2003): 50 Jahre Krebsregistrierung. Das Gemeinsame Krebsregister (GKR) der Länder Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und der Freistaaten Sachsen und Thüringen 1953 – 2003. Festschrift, Berlin; Volltext unter [http://www.berlin.de/gkr/\\_assets/festschrift.pdf](http://www.berlin.de/gkr/_assets/festschrift.pdf) (12.1.2015).
- Gerstengarbe, Sybille/Horst Hennig (2009): Opposition, Widerstand und Verfolgung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1945–1961. Eine Dokumentation, Leipzig.
- Grabar, Edda (2013): Die Halbwahrheiten über DDR-Menschenversuche, in: Zeit online, 17.5.2013, URL <http://www.zeit.de/wissen/gesundheit/2013-05/DDR-Medikamentenstudien-Menschenversuche> (20.6.2013).
- Heisig, Barbara (1999): Pflege in der DDR. Die Entwicklung der Krankenpflege und der Einfluß der „Gesellschaft für Krankenpflege in der DDR“ – Professionalisierung oder Sackgasse? Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale).
- Herrn, Rainer/Laura Hottenrott (Hg.) (2010): Die Charité zwischen Ost und West (1945–1992). Zeitzeugen erinnern sich, Berlin.
- Hess, Volker/Laura Hottenrott/Peter Steinkamp (2016): Testen im Osten. DDR-Arzneimittelstudien im Auftrag westlicher Pharmaindustrie. 1964–1990, Berlin.
- Holm, Knut (1991): Das Charité-Komplott, Berlin.
- Horror-Klinik: Charité Berlin – Die Horror-Klinik, in: Bild Berlin, 29.8.1991, S. 1.
- Jacobasch, Eleonore Olga (1996): Wissenschaftliche Suizidliteratur der DDR als geheime Verschlussache, Dissertation, Medizinische Fakultät der TU Dresden, Dresden.
- Kocka, Jürgen (2003): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung, in: Deutschland Archiv 5/2003, S. 764–769.
- Mählert, Ulrich/Manfred Wilke (2004): Die DDR-Forschung – ein Auslaufmodell?, in: Jens Hüttmann; Ulrich Mählert; Peer Pasternack (Hg.), DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung, Berlin, S. 141–161.
- Mielke, Ulrich/Klaus Kramer (1997–2004): Die Medizinische Akademie Magdeburg und das Ministerium für Staatssicherheit, 10 Bände, Magdeburg.

- Modelmog, Dieter (1993): Todesursachen sowie Häufigkeit pathologisch-anatomischer Befundkomplexe und Diagnosen einer mittelgroßen Stadt bei fast 100-prozentiger Obduktionsquote. Eine Obduktionsanalyse unter Einbeziehung histologischer Untersuchungen zum gegenwärtigen Stellenwert der Pathologie (Görlitzer Studie 1986/1987), Egelsbach/Köln/New York.
- Niederhut, Jens (2005): Die Reisekader. Auswahl und Disziplinierung einer privilegierten Minderheit in der DDR, Leipzig.
- Nierade, Anne (2012): Homöopathie in der DDR. Die Geschichte der Homöopathie in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR 1945 bis 1989, Essen.
- Nimetschek, Tilo (1999): Über den Umgang mit der Suizidproblematik in der Deutschen Demokratischen Republik. Eine retrospektive Analyse unter besonderer Berücksichtigung der medizinischen Fachzeitschriften, Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig.
- Pasternack, Peer (2015): Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014, Leipzig.
- Prokop, Otto/Thomas Grimm (1995): Tote geben Auskunft. Ein Gerichtsmediziner erinnert sich, DVD, Berlin.
- Prokop, Otto/Thomas Grimm (1996): Mozarts Tod und Die großen Schwindel. Erlebnisse eines Gerichtsmediziners, Frankfurt (Oder).
- Roche Deutschland Holding GmbH (Hg.) (2013): Abschließender Bericht zur Archivarbeit von Roche, der sich mit der Aufarbeitung klinischer Prüfungen in der DDR (1980-1990) beschäftigt, o.O.; URL <https://www.roche.de/pharma/dataroom/in dex.html?sid=7e46327df2080908265838c0782bc3ff> (12.12.2016; Anmeldung nötig).
- Schattenfroh, Sylvia (1992): Erst am Anfang der Debatte, in: F.A.Z., 29.2.1992, S. 10.
- Schirmer, Gregor (2004): Gedanken zur III. Hochschulreform; in: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Alma Mater und moderne Gesellschaft, Jena, S. 27–44.
- Schmiedebach, Heinz-Peter/ Karl-Heinz Spiess (Hg.) (2001): Studentisches Aufbegehren in der frühen DDR. Der Widerstand gegen die Umwandlung der Greifswalder Medizinischen Fakultät in eine militärmedizinische Ausbildungsstätte im Jahr 1955, Stuttgart.
- Schoenemann, Julius (1998): Der große Schritt. Die dritte Hochschulreform in der DDR und ihre Folgen dargestellt an einem Beispiel aus der Medizinischen Fakultät der Universität Rostock 1969–1972, unt. Mitarb. v. Angelika Seifert, Rostock.
- Schröter, Sonja (1990): Waldheim. Politischer Mißbrauch der Psychiatrie in der DDR und der schwierige Versuch der Aufarbeitung, in: Dr. med. Mabuse 68, S. 22–25.
- Stein, Rosemarie (1991): Die Charité und die Stasi. Bericht über eine „heiße“ Diskussion, in: Berliner Ärzte 9/1991, S. 26–28.
- Stein, Rosemarie (1991a): Die Charité. Ein mühsamer Prozeß der Selbstreinigung, in: Dr. med. Mabuse 75, S. 14–17.
- Stein, Rosemarie (1992): Die Charité 1945–1992. Ein Mythos von innen, Berlin.
- Süß, Sonja (Iv.) (1995): „Operative Psychologie“ und das Interesse für die „medizinische Intelligenz“, in: Universitas 5/1995, S. 494–506.
- Süß, Sonja (1997): Anmerkungen zur Psychiatrie in der DDR, in: hochschule ost 2/1997, S. 68–79.
- Süß, Sonja (1998): Politisch mißbraucht? Psychiatrie und Staatssicherheit in der DDR, Berlin.

- Systematische Tests. West-Pharmafirmen betrieben Menschenversuche in der DDR, in: Spiegel-online, 12.5.2013, URL <http://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/west-pharmakonzerne-betrieben-menschenversuche-in-der-ddr-a-899306.html> (20.6.2013).
- Weinberger, Friedrich (2009): Schizophrenie ohne Symptome? Zum systematischen Mißbrauch der Psychiatrie in der DDR, in: Zeitschrift des Forschungsverbundes SED-Staat 25, S. 120–132.

## Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack  
Daniel Hechler  
Halle-Wittenberg

### 1. Publikationen

Bergmann, Helga (Hg.): *Abstand und Nähe. Vorträge im Rückblick*, Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Akademie Verlag, Berlin 1996, 427 S. € 37,-. Im Buchhandel.

Dokumentiert werden Vorträge vor der Sächsischen Akademie, die entweder Geschichte gemacht haben oder aber zu Unrecht nicht aufgegriffene Gedanken enthalten. Diese Vorträge werden jeweils von heutigen Fachkollegen der Sächsischen Akademie in einem begleitenden Aufsatz in größere Zusammenhänge eingeordnet. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die dokumentierten und interpretierten Vorträge von Theodor Frings, Heinrich Brecht, Siegfried Morenz, Kurt Mothes, Kurt Schwabe, Ernst Neef und Wolfgang Buchheim.

Mühlpfordt, Günter / Günter Schenk: *Der Spirituskreis (1890–1958). Eine Gelehrtengesellschaft in neuhumanistischer Tradition. Vom Kaiserreich bis zum Verbot durch Walter Ulbricht im Rahmen der Verfolgungen an der Universität Halle 1957 und 1958. Band 2: 1945–1958*, i. Verb. M. Regina Meyer, Hallescher Verlag, Halle/Saale 2004, 736 S. € 59,95. Im Buchhandel.

Sperlich, Cordula: *Die Umwandlung des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen in ein Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und die sich daraus ergebende Organisation und Arbeitsweise. Eine institutionsge-*

---

<sup>1</sup> Die hier fortlaufend publizierte Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-Ausgaben, sofern diese einen hier interessierenden thematischen Schwerpunkt haben, auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme. Aufgenommen werden Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden.

**schichtliche Betrachtung.** Diplomarbeit, Fachhochschule Potsdam, FB Informationswissenschaften, Potsdam 2009, 139 S., Volltext unter [https://opus4.kobv.de/kobv.de/opus4-fhpotsdam/files/130/Diplomarbeit\\_SperlichCordula.pdf](https://opus4.kobv.de/kobv.de/opus4-fhpotsdam/files/130/Diplomarbeit_SperlichCordula.pdf)

Das Zeitfenster dieser behördengeschichtlich ausgerichteten Darstellung beginnt mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und schließt mit dem Zusammenbruch der DDR 1989/90. Schwerpunkt ist die Entwicklung des Ministeriums für Hoch- und fachschulwesen zwischen 1967 und 1989/90.

Unabhängige Autorengemeinschaft „So habe ich das erlebt“: **Spurensicherung**, 6 Bde., GNN-Verlag, Schkeuditz 1999–2004. Im Buchhandel. Die Einzelbeiträge auch unter <http://www.spurensicherung.org/>

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge in Band 3 „Leben in der DDR“ (2000, 449 S., € 15,50): „Ein Leben mit der Jugend“ (Eike Robert Kopf), „Die Vielseitigkeit der URANIA“ (Horst Lange), „Warum ich als bewußter Christ gern in der DDR lebte und arbeitete“ (Gert Wendelborn), „Als blinder Hochschullehrer in Rostock“ (Willi Finck), „Zur Arbeiter-und-Bauern-Fakultät“ (Ada Ahrens) und „Aus dem Tagebuch eines DDR-Studenten“ (Michael Röber). Von Interesse sind ebenso die folgenden Beiträge in Band 5 „Die DDR wird zum ‚Beitrittsgebiet‘“ (2003, 309 S., € 15,-): „Weshalb ich die ‚Gelassenheit der geübten Herren‘ störe“ (Eckart Mehls), „Auf den Direktorenstuhl katapultiert“ (Günter Benser) und „Ohne Resignation“ (Gert Wendelborn)

Weichold, Jochen (Bearb.): **Findbücher / S 1. Bestand: Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR**, Archiv Demokratischer Sozialismus/Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2005, IX + 6 S. Volltext unter [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/ADS/Findbuch\\_S\\_1.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/ADS/Findbuch_S_1.pdf)

**Deutscher Hochschulführer. Band 2: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen**, hrsg. vom Verlag Dr. Josef Raabe KG in Zusammenarbeit mit der Rektorenkonferenz und dem Zentralinstitut für Hochschulbildung, Verlag Dr. Josef Raabe, Stuttgart 1990, 368 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Band liefert eine Bestandsaufnahme des DDR-Hochschulsystems im letzten Jahr der DDR. Die einzelnen Hochschulen aller Hochschularten werden mit ihren Studiengängen und Instituten vorgestellt, letztere wiederum mit Beschäftigtenzahlen und interner Gliederung sowie Arbeitsschwerpunkten.

Holtz, Menja: **Wissenschaftsaustausch als hierarchisierter Transfer. Latein-amerikanische Promotionen in Deutschland** (Studien zu Lateinamerika Bd. 15), Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2012, 361 S. € 59,-. Im Buchhandel.

Die Studie beleuchtet, auf welche Weise lateinamerikanische Doktoranden am Wissenschaftsaustausch mit Deutschland seit 1945 partizipiert haben. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zum Studium von Lateinamerikanern, der Organisation des Austausches und zum inhaltlichen Beitrag der lateinamerikanischen Doktoranden im Wissenschaftsaustausch in der DDR.

Cho, Sung-Hyung: **Verliebt, Verlobt, Verloren**, DVD, farbfilm home entertainment, Berlin 2016, 89 Min.

Dokumentarfilm über Frauen aus der DDR und ihre Kinder, die von ihren aus Nordkorea stammenden Männern bzw. Vätern verlassen wurden. Diese Männer waren ab 1952 zum

Studium in die DDR gekommen, wurden jedoch Anfang der 60er Jahre nach Nordkorea zurückbeordert.

Architektengemeinschaft Zimmermann. Partnerschaft Architekten BDA (Hg.): **Bauten 1963–2008**, Dresden o.J., 239 S. Bezug bei: Architekturbüro Ulf Zimmermann, Thomas-Mann-Str. 42, 01219 Dresden; eMail: [architekt@zimmermann-dresden.de](mailto:architekt@zimmermann-dresden.de)

Die Architekten Ulf und Norbert Zimmermann dokumentieren in dieser Werkmonografie die durch ihre Büros realisierten Projekte. Ulf Zimmermann prägte insbesondere den Hochschulbau der Technischen Universität Dresden (Fakultätsbau, Mensa, Studentenwohnheime, Studentenklubs), aber auch in der gesamten DDR. So entwarf er etwa die Mensabebäude für die Universitäten in Ost-Berlin und Halle (Saale) wie für die Hochschulen in Wildau, Ilmenau, Merseburg sowie die DHfK Leipzig.

Busche, Ernst A. / Oliver G. Hamm / Peter Cachola Schmal / Wolfgang Voigt (Hg.): **NEU BAU LAND. 1990–2007. Architektur und Stadtumbau in den neuen Bundesländern**, E.A. Seemann, Leipzig 2007, 304 S. € 34,90. Im Buchhandel. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zum Universitätscampus Halle, zum Technologie- und Forschungszentrum in Wismar und zum Bundesumweltamt in Dessau.

Münkler, Herfried (Hg.): **Die Herausforderung durch das Fremde** (Interdisziplinäre Arbeitsgruppen. Forschungsberichte Bd. 5), hrsg. unt. Mitarb. v. Karin Meßlinger u. Bernd Ladwig Akademie Verlag, Berlin 1998, 774 S. € 64,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert der fast einhundertseitige Beitrag von Horst Stenger „Deshalb müssen wir uns doch fremd bleiben...“. Fremdheitserfahrungen ostdeutscher Wissenschaftler“. Zentrales Fallbeispiel der Studie zur Fremdheitsbeziehung zwischen Ost- und Westdeutschen sind die Erfahrungen ostdeutscher Wissenschaftler im Kontext des Wissenschaftler-Integrations-Programms. Dieses zwischen 1992 bis 1996 als Teil des Hochschulerneuerungsprogramms (HEP) laufende Förderprogramm zielte auf die dauerhafte Eingliederung von Mitarbeitern der früheren DDR-Akademie der Wissenschaften, der Landwirtschaftswissenschaften, Bauakademie sowie vergleichbaren Einrichtungen in die Hochschulen und war weitgehend erfolglos.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): **25 Jahre Wissenschaft und Wiedervereinigung**. Dokumentation der Veranstaltung des Stifterverbandes vom 6.–7.7.2015 in Hannover, URL [https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/archiv/2015\\_07\\_06\\_wiedervereinigung](https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/archiv/2015_07_06_wiedervereinigung)

Auf Einladung der VolkswagenStiftung und des Stifterverbandes rekapitulierten Vertreter der deutschen Wissenschaftslandschaft die Entwicklungen in der Hochschul- und Forschungslandschaft nach 1990. Die Vorträge widmen sich dabei folgenden Themen: 25 Jahre Wiedervereinigung in Wissenschaft und Forschung. Erinnerungen – Erfahrungen – Erwartungen (Johanna Wanka, Manfred Prenzel), Rückblick auf 1990–1991 (Horst Franz Kern, Jürgen Kocka, Joachim Sauer, Dieter Simon, Cornelius Weiss), Kontinuität und Neuanfang an Universitäten, Fachhochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Hans-Jürgen Block, Hans-Joachim Meyer, Jürgen Mittelstraß, Beate Schücking, Wilhelm-Günther Vahrson, Jörg Hacker, Matthias Kleiner, Reimund Neugebauer, Martin Stratmann), Forschungsförderung – Gestern, heute, morgen (Georg Schütte, Michael Göring, Peter Strohschneider, Andreas Schlüter) sowie Herausforderungen für die Hochschul- und Forschungspolitik (Wolfgang Tiefensee, Jürgen Mlynek, Wolfgang Schareck, Wolfgang Göhde). Die meisten Redebeiträge wurden mitgeschnitten und stehen auf der Seite des Stifter-

verbandes als MP3-Dateien zur Verfügung, bei einem kleineren Teil der Beiträge sind stattdessen die Redemanuskripte als PDF dokumentiert.

Wissenschaftsrat (Hg.): **Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland**, Köln 2006, 315 S. Bezug bei: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Brohler Straße 11, 50968 Köln; Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/geisteswissenschaften.pdf>

Enthält neben einer übergreifenden Stellungnahme zur Situation der Geisteswissenschaften in Deutschland Bewertungsberichte zu den folgenden sechs in Ostdeutschland angesiedelten Geisteswissenschaftlichen Zentren: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Typologie und Universalienforschung (ZAS) Berlin, Zentrum für Literaturforschung (ZfL) Berlin, Zentrum Moderner Orient (ZMO) Berlin, Forschungszentrum Europäische Aufklärung (FEA) Potsdam, Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) Potsdam und Zentrum Geschichte und Kultur Ostmitteleuropas (GWZO) Leipzig.

Pasternack, Peer: **Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation**, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Berliner Wissenschafts-Verlag (Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg), Berlin 2016, 613 S. € 30,-. Im Buchhandel. Inhalt und Leseprobe: <http://www.hof.uni-halle.de/projekt/e/25-jahre-agiles-nachleben-ddr-gesellschaftswissenschaften-post-mortem/>

Die Gesellschaftswissenschaften fassten in der DDR die Geistes- und Sozialwissenschaften zusammen – als die Wissenschaften von der Gesellschaft, die nicht in idealistischer Tradition unterschieden werden sollten zwischen den Wissenschaften von den Ideen und den Wissenschaften vom Handeln. Die ihnen zugehörigen Fächer hatten seit 1990 zu einem beträchtlichen Teil ihre staatlich unterhaltenen Strukturen verloren. Zugleich aber entfalteten die DDR-Gesellschaftswissenschaften ein postmortales Nachleben: in Gestalt der Dokumentation ihrer Hinterlassenschaften und der Erfahrungen ihrer Protagonisten, der Sicherung von Datenbeständen sowie wissenschaftlicher Erkundungen durch Dritte. Daraus entstand ein Literaturgebirge von rund 1.700 selbstständigen Publikationen. Dieses wird hier im Überblick ausgewertet und, mit Annotationen versehen, bibliografisch dokumentiert.

Steinbach, Matthias / Andreas Heyer: **„Ins Nichts mit ihm!“ – Ins Nichts mit ihm? Zur Rezeption Friedrich Nietzsches in der DDR** (Philosophische Gespräche H. 43), Helle Panke, Berlin 2016, 63 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Kopenhagener Straße 76 (Hinterhaus), 10437 Berlin.

Enthält die beiden Vorträge: „Der Donnerer hinter der Mauer“. Nietzsche-Lesarten und -Orte in der DDR“ (Matthias Steinbach) und „Die Nietzsche-Debatte in der DDR der achtziger Jahre“ (Andreas Heyer). Dokumentiert werden im Anhang neben der Diskussion im Anschluss an die Vorträge die Texte „Brief an Walter Grab“ (Wolfgang Harich) und „Wolfgang Harich, Nietzsche und die SED“ (Gregor Schirmer).

Heyer, Andreas (Hg.): **Wolfgang Harich in den Kämpfen seiner Zeit** (LAIKA-theorie Bd. 58), Laika Verlag, Hamburg 2016, 352 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Der Philosoph Wolfgang Harich (1923–1995) war ab 1951 Professor an der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 1953 gab er zusammen mit Ernst Bloch die „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“ heraus. 1956 wurde er durch das Ministerium für Staatssicherheit verhaftet und wegen „Bildung einer konspirativ-staatsfeindlichen konterrevolutionären Gruppe“ zu zehn Jahren Zuchthaus verurteilt (acht Jahre tatsächlich inhaftiert). Ab 1965 forschte er ohne Festanstellung. 1990 erfolgte seine Rehabilitierung durch die Kassation des Urteils. Der vorliegende Sammelband fokussiert – nicht zuletzt

durch den Abdruck einiger Texte des Philosophen – auf Harichs Haltungen in den jeweils aktuellen Auseinandersetzungen, u.a. um Anarchie, Ökologie oder Erkenntnistheorie. Die Beiträge im einzelnen: „Auf den Spuren Wolfgang Harichs. Einleitung“ (Andreas Heyer), „Offener Brief an einen Stumm-Polizisten (1950)“ (Wolfgang Harich), „Streit um das Theater. Brecht und Harich in den fünfziger Jahren“ (David Salomon), „Trotz fortschrittlichen Willens. Ein Diskussionsbeitrag (1949)“ (Wolfgang Harich), „Von Hartmann über Harich zu Lukács. Einige Besonderheiten der ontologischen Wende im Marxismus“ (Claudius Vellay), „Die ersten Schriftstellerkongresse der DDR, 1947-1952“ (Andreas Heyer), „Vorschläge zur Verbesserung der Presse in der DDR (15. September 1953)“ (Wolfgang Harich), „Gedanken beim Wiederlesen vom Wolfgang Harichs Buch ‚Zur Kritik der revolutionären Ungeduld‘“ (Robert Steigerwald), „Wolfgang Harich und die deutsche Verantwortung im Nahost-Konflikt“ (Hannes Hoftauer), „Vorläufig: Jein! (1980)“ (Wolfgang Harich), „Marxismus, Ökologie und Utopie. Wolfgang Harich und das marxistische Verständnis der Naturzerstörung“ (Werner Seppmann), „Die Wahrnehmung von ‚Kommunismus ohne Wachstum‘ in Ost und West“ (Alexander Amberger), „An die Westberliner Vorbereitungsgruppe der Dritten Sozialistischen Konferenz zum Thema Kriegsgefahr und Friedenspolitik (1981)“ (Wolfgang Harich), „Harich, Lukács, Lenin. Erinnerungen“ (Erich Hahn), „Machtrealismus und Befreiungsperspektive. Der Marxismus braucht eine Theorie herrschaftsfreier Institutionen“ (Thomas Wagner), „Brief über Nietzsche (26. Juli 1982)“ (Wolfgang Harich), „Wechselseitige Fehlwahrnehmung der Kontrahenten“ (Peter Feist), „Mit Leib und Seele wider den philosophischen Irrationalismus. Anlässlich der Übersetzung von Harichs Nietzsche-Streitschrift ins Französische“ (Yves Deville), „Mein Weg zu Lukács (90er Jahre)“ (Wolfgang Harich), „Wolfgang Harich und die Alternative Enquête-Kommission“ (Siegfried Prokop) und „Wolfgang Harich in den Kämpfen seiner Zeit. Zu den Texten Harichs in diesem Band“ (Andreas Heyer).

Bülow, Ulrich von / Stephan Schlak (Hg.): *Kommissar Lukács* (=Zeitschrift für Ideengeschichte, Heft VIII/4 Winter 2014), C.H. Beck, München 2014, 127 S. € 12,90. Im Buchhandel.

Lukács (1885–1971) war als Wanderer zwischen seiner Heimat Ungarn und Deutschland eine fortdauernd präsenste Größe auch in der DDR-Philosophie, was sich nicht zuletzt in turbulenten politischen Konjunkturen seines (Nicht-)Gelittenseins niederschlug. Die Beiträge des Themenschwerpunkts im einzelnen: „‚Lenin sollten Sie nicht vernachlässigen‘. Briefe 1956/1957“ (Georg Lukács/Ágnes Heller), „Jahre mit Lucács“ (Ágnes Heller), „Adorno des Ostens. Ein Gespräch mit Fritz J. Raddatz“, „Nervosität, Ressentiment, Hass“. Karl Jaspers begutachtet Georg Lukács“ (Matthias Bormuth), „Lukács oder Plessner. Alternativen der Sozialphilosophie im 20. Jahrhundert“ (Joachim Fischer), „Pascal des Kommunismus. Ein Gespräch mit Iring Fetscher“. Zudem werden Dokumente (Briefe, Manuskriptauszüge etc.) von Lukács abgebildet und kurz kommentiert.

Lukács, Georg: *Autobiographische Texte und Gespräche* (Georg Lukács Werke Bd. 18), Aisthesis Verlag, Bielefeld 2005, 517 S. € 98,-. Im Buchhandel.

Thiel, Rainer: *Neugier – Liebe – Revolution. Mein Leben 1930-2015*, Trafo Verlag, Berlin 2015, 416 S. Im Buchhandel.

Rainer Thiel studierte Mathematik und Philosophie. Er wurde 1952 aus der SED und der FDJ ausgeschlossen, später wieder aufgenommen. In den 1960er und 70er Jahren war er im Ministerium für Wissenschaft und Technik sowie im Büro des Ministerrates tätig. Von 1974 bis 1990 arbeitete er an der Humboldt-Universität zu Berlin als praktischer Philosoph, entwickelte wesentlich die Erfinderschulen und war an der Ausformulierung einer Widerstandsorientierten Innovationsstrategie beteiligt. Der Band ist die um 45 Seiten ergänzte Fassung seiner 2010 erschienenen Autobiografie.

Thiel, Rainer: *Marx und Moritz. Unbekannter Marx. Quer zum Ismus. 1945–2015*, trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 1998, 171 S. € 13,80. Im Buchhandel.

Der Philosoph und Mathematiker Rainer Thiel wurde 1952 als Student und 1967 als Forscher der Universität verwiesen. Ab 1974 arbeitete er wieder an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Bildungsforschung. Die Essays des Buches reflektieren die (fehlende) Rezeption Marxens in der SED.

Krohn, Wolfgang / Uta Eichler / Ruth Peuckert (Hg.): *Formendes Leben – Formen des Lebens. Philosophie – Wissenschaft – Gesellschaft. Festschrift für Reinhard Mocek zum 80. Geburtstag*, Hallescher Verlag, Halle/Saale 2016, 315 S. € 84,98. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Reinhard Mocek – Forscher, Lehrer, Freund“ (Wolfgang Krohn/Uta Eichler/Ruth Peuckert), „Wissenschaftsforschung hüben und drüben: nach dem Spiel“ (Jürgen Mittelstraß), „Die DDR-Gesellschaftswissenschaften als politisch-epistemisches Ereignis“ (Peer Pasternack) und „Gewesenes und Bleibendes“ (Karl-Friedrich Wessel). Dokumentiert wird zudem eine Auswahlbibliografie Moceks.

Wessel, Karl-Friedrich: *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik oder die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode*, Logos-Verlag, Berlin 2015, 708 S. € 59,-. Im Buchhandel.

Wessel hatte Anfang der 80er Jahre die Humanontogenetik begründet und war später Gründer des interdisziplinären Instituts für Humanontogenetik an der Berliner Humboldt-Universität. Der Band ist eine Gesamtdarstellung des seither weiterentwickelten Konzepts.

Greлак, Uwe / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht* (Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg), BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 343 S. € 25,-. Im Buchhandel.

1949, dem Jahr der DDR-Gründung, bestand die Landschaft konfessionell gebundener akademischer Bildung und Forschung aus 46 Einrichtungen und Arbeitszusammenhängen. 1989, zum Ende der DDR, zählte sie 94 Einrichtungen und Arbeitszusammenhänge. Sie hatte damit während der vier DDR-Jahrzehnte ihre Größe mehr als verdoppelt. Diese Parallelwelt zum staatlich gelenkten Hochschul- und Wissenschaftssystem ist systematisch recherchiert und erfasst worden. Damit wird eine bislang bestehende Lücke in der Dokumentation der DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte geschlossen. Ergänzend werden sämtliche seit 1990 zum Thema erschienen selbstständigen Publikationen incl. Grauer Literatur in einer annotierten Bibliografie dokumentiert.

Greлак, Uwe / Peer Pasternack: *Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Bibliografie der Artikelpublikationen 1990–2016*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2016, 59 S.; URL <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Einzelartikel-Bibliographie-KoBi-ab-1990-Tertiaer.pdf>

Diese Online-Publikation ergänzt den zuvor genannten Titel.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, der Rektor (Hg.): *Festakt Prof. Werner Schmauch. „Zum 100. Geburtstag“* (Greifswalder Universitätsreden NF

114), Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2005, 49 S. Bezug bei: Presse- und Informationsstelle, Domstraße 11, 17489 Greifswald.

Der Theologe Werner Schmauch (1905–1964) war von 1950/51 Studienleiter des Sprachenkonvikts Berlin. Nach seiner Habilitation 1952 war er bis 1954 Dozent für Neues Testament an der Humboldt-Universität in Berlin und danach bis 1964 Professor für Neues Testament an der Theologischen Fakultät an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Von 1957 bis 1959 amtierte er als Dekan der Theologischen Fakultät.

***Theologie nach der Wende – Migrationsfolgen in Ost und West*** (=Berliner Theologische Zeitschrift BThZ 2/2009), Wichern-Verlag, Berlin 2009, 387 S. € 12,50. Bezug bei: Wichern-Verlag, Georgenkirchstraße 69-70, 10249 Berlin.

Mit Beiträgen über eine dreijährige Professurerfahrung eines Leipziger Theologen in den 80er Jahren in Wien (Ulrich Kühn), Theologische Perspektivenwechsel nach 1989 (Michael Beintker), Religionspädagogik in Halle 1991-1997 (Christian Grethlein), Systematische Theologie im Wandel der politischen Systeme (Wolf Krötke), den Weg vom Berliner Sprachenkonvikt zum Theologischen Konvikt incl. der Rede anlässlich der Fusion von Theologischer Fakultät der Humboldt-Universität und vormaligem Sprachenkonvikt 1990 (Matthias Köckert), die Erfahrungen eines Wechsels „von Niedersachsen nach Obersachsen“ an die Universität Leipzig im Jahre 2002, Theologie im Osten oder Erfahrungen aus sechs Jenaer Jahren (Christoph Marksches) sowie zum Thema „Ost und West: Autobiographische und theologische Notizen“ (Rochus Leonhardt). Zudem eine Dokumentation zu einem Papier und seinen Folgen, dass der seinerzeitige Sprachenkonviktsdozent Richard Schröder 1988 zu der Formel „Kirche im Sozialismus“ veröffentlicht hatte.

Kasparick, Hanna / Hartmut Kühne / Birgit Weyel (Hg.): ***Gehrock, T-Shirt und Talar. 200 Jahre Evangelisches Predigerseminar Wittenberg***, Lukas Verlag, Berlin 2016, 288 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Der Begleitband einer Ausstellung vereint aus Anlass des zweihundertjährigen Bestehens neun Beiträge zur Geschichte des Evangelischen Predigerseminars Wittenberg, an dem auch in der DDR die Ausbildung zum Pfarrer (zweite Phase) erfolgte. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Die ersten Frauen im Predigerseminar Wittenberg. Beobachtungen auf dem Weg zur Gleichstellung von Frauen und Männern im Pfarrberuf“ (Gabriele Metzner), „Biografie und Theologie, Gemeinde und Predigtum. Ein Interview aus dem Jahre 1989 mit einer Einleitung von Peter Freybe und Hans-Wilhelm Pietz“, „Leben und Lernen auf Luthers Grund und Boden. Das evangelische Predigerseminar in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (Peter Freybe), „Im Werden. Das evangelische Predigerseminar 200 Jahre nach seiner Gründung“ (Hanna Kasparick) und „Universitätsbibliothek – Seminarbibliothek – Forschungsbibliothek. Die Bibliothek des Evangelischen Predigerseminars im Wandel“ (Matthias Piontek).

Schorlemmer, Friedrich: ***Zu seinem Wort stehen***, Kindler Verlag, München 1994, 399 S. € 14,90. Im antiquarischen Buchhandel.

Diese Sammlung von zeitdiagnostischen Texten des Dozenten am Wittenberger Predigerseminar (1978-1992) enthält u.a. den Text „An einer vergifteten Atmosphäre gestorben. Gedanken zum Freitod des Arztes Dr. Eckhard Ulrich“, Professor an der Medizinischen Fakultät der MLU Halle-Wittenberg.

HOH Woo-Jung: ***Theologie und Praxis der Diakonie in der SBZ und DDR 1945–1989. Das Erbe der Diakonie im geteilten Deutschland mit Perspektive auf das geteilte Korea***. Inauguraldissertation, Theologische Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg 2005, 219 S.; Volltext unter

[http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5924/1/Meine\\_Doktorarbeit\\_Palantino\\_Linotype.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5924/1/Meine_Doktorarbeit_Palantino_Linotype.pdf)

Ausführliche Einzelkapitel sind Heinz Wagner („Die Heimholung der Diakonie in die Kirche“), Ernst Petzold („Diakonie als Institution im Horizont des Reiches Gottes“) und Reinhard Turre („Diakonie als Antwort auf das Leiden in der Welt“) und deren theologischen bzw. diakoniewissenschaftlichen Ansätzen gewidmet.

Mikosch, Hans: **Trotz Hakenkreuz und Ährenkranz. Der Weg der Luther-Akademie Sondershausen in den Jahren 1932–1962**, Freimund-Verlag, Neuendetelsau 2005, 201 S. Im Buchhandel.

Die Luther-Akademie war ein Verein mit der Aufgabe, lutherische Theologie unter den aktuellen Bedingungen in Theologie, Kirche und Gesellschaft wissenschaftlich darzustellen. Die Arbeit analysiert die Rolle und Stellung der Lutherakademie im Dritten Reich sowie der DDR-Zeit. Carl Stange und Rudolf Hermann als lutherische Theologen fungieren in ihrem jeweiligen Entscheidungs- und Bewährungshorizont als Mittler zwischen Theologie und Gesellschaft und finden daher im Rahmen der Arbeit besondere Berücksichtigung. Enthalten sind detaillierte Dokumentationen der Tätigkeit der Lutherakademie (z.B. Listen der gehaltenen Vorträge), deren Aktivität vor allem in sog. Hochschultagungen bestand.

Holtz, Traugott: **Exegetische und theologische Studien. Gesammelte Aufsätze II** (Arbeiten zur Bibel und ihrer Geschichte Bd. 34), hrsg. von Karl-Wilhelm Niebuhr, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 359 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Holtz (1931–2007) war von 1971 bis 1993 Professor für Neues Testament an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im hiesigen Kontext interessieren neben der Einführung in Leben und Werk von Traugott Holtz (Hermann von Lips) seine abgedruckten Würdigungen der Theologen Gerhard Delling, Kurt Aland und Hans-Jürgen Zobel. Mit einer Bibliografie der Schriften von Holtz.

Hüttenhoff, Michael / Hennig Theissen (Hg.): **Abwehr – Aneignung – Instrumentalisierung. Zur Rezeption Karl Barths in der DDR** (Greifswalder theologische Forschungen Bd. 24), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 202 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Mit folgenden Beiträgen: „Zu den methodischen Problemen einer Theologiegeschichte der DDR“ (Michael Hüttenhoff/Henning Theissen), „Konsens oder Dissens? Vergleichende Beobachtungen zu israeltheologischen Aspekten bei Karl Barth und Heinrich Vogel“ (Christoph Vogel), „Karl Barth als Protagonist theologischer und kirchlicher Erneuerung. Die Barth-Rezeption Günter Jacobs seit 1944“ (Michael Hüttenhoff), „„Das Salz der Kirche ist die Eku“. Karl Barth, Johannes Hamel und die Kirche in der DDR“ (Axel Noack), „Evangelisch-kritische Theologie und religionsloser Christusglaube. Hanfried Müllers Rezeption der Theologie Karl Barths“ (Matthias Gockel), „Unierte Bartherezeption in der DDR nach dem Mauerbau“ (Henning Theissen), „Die ‚offizielle‘ Bartherezeption in der DDR“ (Peter Zocher) und „Karl Barth und die Geheimdiplomatie im DDR-Häftlingsfreikauf“ (Rolf-Joachim Erler).

Müller, Hanfried: **Erfahrungen – Erinnerungen – Gedanken. Zur Geschichte von Kirche und Gesellschaft in Deutschland seit 1945**, GNN Gesellschaft für Nachrichtenerfassung und Nachrichtenverbreitung, Schkeuditz 2010, 330 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Der evangelische Theologe Hanfried Müller (1925–2009) siedelte 1952 in die DDR über. Er gründete gemeinsam mit Gerhard Bassarak 1958 den Weißenseer Arbeitskreis als Plattform

von Theologen, die für eine „Kirche für den Sozialismus“ eintraten und lehrte als Professor für Systematische Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er polarisierte theologisch wie politisch. Seit 1982 war Müller Herausgeber der „Weißenseer Blätter“, deren Erscheinen 2006 endete. Die hier vorgelegte Autobiografie konnte nicht mehr abgeschlossen werden und endet 1973.

Müller, Hanfried: *Gratulation eines Außenseiters zum 175. Geburtstag von Karl Marx. Von der Begegnung eines dialektischen Theologen mit dem wissenschaftlichen Sozialismus*, Verein Wissenschaft & Sozialismus, Frankfurt a.M. 1993, 57 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Schrift enthält einen Vortrag, mit der Müller seine Marx-Lektüre im Blick auf die Gegenwart resümiert.

Kraft, Dieter: *Aus Kirche und Welt. Festschrift zum 80. Geburtstag von Hanfried Müller*, Brigitte Tiede/Druckerei Well, Berlin 2006, 572 S.; Volltext unter <http://www.dieterkraft.eu/Mueller%20Festschrift%20Finale.pdf>.

Unter anderem mit zahlreichen Beiträgen von Theologen, Gesellschaftswissenschaftlern, Kulturvertretern, welche die spezifische Weise des Jubilars, sich mit den DDR-Verhältnissen und der dort betriebenen Theologie auseinanderzusetzen, würdigen.

Bredendiek, Walter: *Kirchengeschichte von ‚links‘ und von ‚unten‘. Studien zur Kirchengeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts aus sozialhistorischer Perspektive*, hg. von Hans-Joachim Beeskow und Hans-Otto Bredendiek, Leonhardt-Thurneysser-Verlag, Berlin/Basel 2011, 370 S.; Volltext unter [http://www.hans-otto-bredendiek.de/Buch/Bredendiek/Kirchengeschichte%20links\\_unten\\_Walter%20Bredendiek.pdf](http://www.hans-otto-bredendiek.de/Buch/Bredendiek/Kirchengeschichte%20links_unten_Walter%20Bredendiek.pdf)

Bredendiek (1924-1984) lehrte nach einer Funktionärskarriere in bzw. im Umfeld der DDR-CDU an den Universitäten Greifswald, Halle und Berlin Kirchengeschichte. Im hiesigen Kontext interessieren – neben abgedruckten kirchenhistorischen Artikeln – die folgenden Beiträge von Bredendiek: „Früher Widerstand! Zum 96. Geburtstag von Emil Fuchs am 13. Mai 1970. Erster Teil einer Dokumentation“, „Frühe Erkenntnisse. Emil Fuchs und die Arbeiterbewegung. Eine Dokumentation“, „Frühzeitig und zur rechten Zeit. Zum 75. Geburtstag von Erich Hertzsch“; desweiteren einige Beiträge des Kapitels „Stimmen über Walter Bredendiek“: „Ansprache am Grab“ (Heinrich Fink), „Walter Bredendiek – Historiker der deutschen Geschichte“ (Fritz Klein), „Walter Bredendiek als Kirchenhistoriker“ (Herbert Trebs), „Walter Bredendiek als Hochschullehrer in Halle“ (Arno Sames), „Walter Bredendiek als Erzieher und Förderer der jungen Generation“ (Ulrike Treu), „Walter Bredendiek als Hochschullehrer in Berlin“ (Bernd Wittchow), „‚Pflüget ein Neues‘. In memoriam Walter Bredendiek“ (Herbert Trebs), „Tradition und Aufgabe. Historiker der Friedensbewegung: Walter Bredendiek“ (Herbert Trebs), „Mittler zwischen den Fronten“ (Günter Wirth), „Die Förderung Walter Bredendieks“ (Friedemann Stengel), „Christliche Option für den Sozialismus: Walter Bredendiek (Günter Wirth)“, „In der Kirche gegen und für die Kirchen. Zum 80. Geburtstag des Berliner Theologieprofessors Walter Bredendiek (1926-1984)“ (Käte Gaede), „Walter Bredendiek – ein Fanatiker der Kleinarbeit“ (Ina Matthes) sowie das Nachwort von Carl Ordnung. Abschließend eine Auswahlbibliografie Bredendieks.

Kohnle, Armin (Hg.): *Helmar Junghans (1931–2010) als Kirchenhistoriker. 2. Leipziger Arbeitsgespräch zur Reformation aus Anlass seines 80. Geburtstags* (Herbergen der Christenheit Sonderbd. 20), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2012, 127 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Mit den Beiträgen „H. Junghans als Reformations- und Lutherforscher“ (Gerhard Müller), „H. Junghans und Martin Luther“ (Johannes Schilling), „H. Junghans als Melancthonforscher“ (Irene Dingel), „H. Junghans und die Territorialkirchengeschichte“ (Armin Kohnle), „H. Junghans und die Müntzerforschung“ (Siegfried Bräuer), „H. Junghans als akademischer Lehrer“ (Michael Beyer), „H. Junghans als Zeitgenosse“ (Siegfried Bräuer), Junghans' Rede anlässlich des Festakts zu seinem 75. Geburtstag 2006 und einem Interview mit Junghans am 3. März 2010 (Lenore Loheck). Abschließend ein Schriftenverzeichnis Helmar Junghans' (1959–2010 [2012]), bearbeitet von Michael Beyer.

Mayer, Thomas: *Die Universitätskirche und das Paulinum. Eine journalistische Chronologie über den Neubau am Augustusplatz in Berichten, Kommentaren und Interviews 1992–2016*, hrsg. von Jens Blecher, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2016, 658 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Umfassende Dokumentation der Texte, die der Autor als Chefreporter der „Leipziger Volkszeitung“ zu den Auseinandersetzungen geschrieben hat.

Scheunemann, Jan: *Luther und Müntzer im Museum. Deutsch-deutsche Rezeptionsgeschichten* (Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt Bd. 20), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 451 S. € 88,-. Im Buchhandel.

Gleichermaßen werden die wissenschaftliche wie die (geschichts)politische Rezeptionsgeschichte verhandelt. Im Mittelpunkt der Darstellung steht daneben die Staatliche Lutherhalle Wittenberg.

Blaufuss, Dietrich (Hg.): *Handbuch deutsche Landeskirchengeschichte*, Verlag Degener & Co., Neustadt an der Aisch 1999, 262 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Kirchengeschichtliche Kammer für Anhalt“ (Günter Preckel), „Arbeitsgemeinschaft für Berlin-Brandenburgische Kirchengeschichte“ (Max-Ottokar Kunzendorf/Wolfgang G. Krogel), „Arbeitsgemeinschaft für Mecklenburgische Kirchengeschichte“ (Michael Bunners), „Arbeitsgemeinschaft für pommerische Kirchengeschichte e.V.“ (Norbert Buske), „Arbeitsgemeinschaft für Kirchengeschichte der Prignitz“ (Fred Sobik), „Arbeitskreis für Kirchengeschichte der Kirchenprovinz Sachsen“ (Martin Kramer), „Gesellschaft für Sächsische Kirchengeschichte/Arbeitsgemeinschaft für Sächsische Kirchengeschichte“ (Günther Wartenberg), „Verein für Schlesische Kirchengeschichte“ (Christian-Erdmann Schott), „Gesellschaft für Thüringische Kirchengeschichte“ (Ernst Koch), „Arbeitsgemeinschaft für uckermärkische Kirchengeschichte“ (Reinhard Schmoock) sowie ein Verzeichnis der Deutschen Diözesan-Kirchengeschichtsvereine.

Ulrich van der Heyden: *Die wissenschaftliche Nutzung von Archiv und Bibliothek der Berliner Missionsgesellschaft. Eine Bibliographie* (Berliner Beiträge zur Missionsgeschichte H. 14), Wichern Verlag, Berlin 2010, 27 S. Im Buchhandel.

Zusammenstellung von (meist wissenschaftlichen) Veröffentlichungen, die seit 1960/61 unter Auswertung des Archivmaterials der Berliner Missionsgesellschaft bzw. des Berliner Missionswerks entstanden sind.

Buske, Norbert: *20 Jahre Arbeitsgemeinschaft Kirchengeschichte der Pommerischen Evangelischen Kirche*, Thomas Helms Verlag, Schwerin 1995, 96 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Verfasser war lange Jahre an der Greifswalder Theologischen Fakultät Lehrbeauftragter für Territorialkirchengeschichte und leitete die im Titel genannte Arbeitsgemeinschaft. Schon während der Zeit der DDR bemühte sich die Arbeitsgemeinschaft, die pommersche Geschichte im Bewusstsein zu bewahren. Nach 1990 entstand daraus ein gemeinnütziger Verein. Das Buch legt Rechenschaft ab über die unzähligen Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft.

Buske, Norbert (Hg.): **35 Jahre Arbeitsgemeinschaft für pommersche Kirchengeschichte e.V.**, Thomas Helms Verlag, Schwerin 2008, 302 S.

Der Band schließt an den zum 20jährigen Gründungsjubiläum der Arbeitsgemeinschaft (Buske 1995) an. Unter anderem schildert der Hrsg. ausführlich die Bemühungen um die Erschließung von Veröffentlichungsmöglichkeiten für die „Arbeitsgemeinschaft Kirchengeschichte der Evangelischen Landeskirche Greifswald“ in den DDR-Jahrzehnten. Daneben erschließt Irmfried Garbe die »Blätter für Kirchengeschichte Pommerns« und weitere einschlägige Veröffentlichungen durch ein Register.

Theologische Hochschule Friedensau (Hg.): **100 Jahre Friedensau 1899–1999. Festschrift**, Friedensau 1999, 57 S. € 10,-. Bezug bei: Theologische Hochschule Friedensau, An der Ihle 19, D-39291 Möckern-Friedensau.

Anlässlich des 100jährigen Bestehens wurde die Festschrift herausgegeben. Sie enthält neben einem Abriss der Geschichte der Hochschule – einer staatlich anerkannten Einrichtung der Siebenten-Tags-Adventisten – auch Informationen zu den Studiengängen sowie zu den Neuerungen, die seit 1994 – nach der Fusion mit der Ausbildungsstätte in Darmstadt unter Beibehaltung des Friedensauer Standortes – umgesetzt worden sind.

Schuler, Ulrike (Red.): **Glaubenswege – Bildungswege. 150 Jahre theologische Ausbildung im deutschsprachigen Methodismus Europas** (=EmK Geschichte. Quellen – Studien – Mitteilungen H. 1-2/2008), Reutlingen 2008, 287 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Sonderband zum 150jährigen Jubiläum methodistisch-theologischer Ausbildung. Vorge stellt werden Seminare im deutschsprachigen Raum, darunter auch das Theologische Seminar in Bad Klosterlausnitz. Der Band versammelt daneben einen Überblick zu den Studierenden und ausgewählten Lehrenden der einzelnen Einrichtungen.

Theologisches Seminar der Evangelisch-Methodistischen Kirche (Hg.): **„Erinnerung ist Begeisterung für das Alte auf das Zukünftige hin“.** Beiträge zum Tag der Erinnerung an die Eröffnung der Theologischen Schule Bad Klosterlausnitz im Herbst 1952 (Beiheft zu Theologie für die Praxis 2003), Medienwerk der der Evangelisch-Methodistischen Kirche, Stuttgart 2003, 63 S. € 5,-. Bezug bei: Medienwerk der Evangelisch-methodistischen Kirche, PF 311141, 70471 Stuttgart.

Dokumentiert werden Erinnerungen an das 1991 aufgelöste methodistische Seminar in Bad Klosterlausnitz, in welchem seit 1952 die Ausbildung von Pfarrern der Methodistenkirchen in der DDR erfolgte. Daneben finden Beiträge zur Geschichte zur intellektuellen Ausrichtung der Ausbildung sowie eine Liste der Studierenden, Dozenten und Mitarbeiter.

Lutherisches Theologisches Seminar (Hg.): **Auf festem Grund. 60 Jahre Lutherisches Theologisches Seminar Leipzig 1953–2013**, Leipzig 2013, 90 S. Bezug bei: Concordia-Buchhandlung, Bahnhofstraße 8, 08056 Zwickau.

Die Festschrift dokumentiert unter anderem Angaben zu Studierenden und Lehrenden sowie eine Übersicht der „Theologischen Handreichungen“ ab 1983.

Lorek, Daniel (Hg.): ***In nomine Domini! Die Huysburg – zur Geschichte des Priesterseminars***, St. Benno-Verlag, Leipzig 2004, 224 S. Im antiquarischen Buchhandel.

In der Huysburg, einer alten Klosteranlage, befanden sich zur Zeit der DDR zum einen ein Priesterseminar und zum anderen eine Niederlassung der Nazarethschwwestern vom Heiligen Franziskus. Der Band skizziert die Geschichte des Priesterseminars von 1952–1992. In einer Chronik von 1951–1999 wird die Geschichte der Schwesternniederlassung dargestellt.

Seewald, Marianne: ***Solo Dios basta. Gerhard Schaffran. Wegbegleiter in schweren Zeiten. 1912–1962***, Benno Verlag, Leipzig 1996, 278 S. € 12,40. Im antiquarischen Buchhandel.

Schaffran (1912–1996) war Konsistorialrat und Weihbischof in Görlitz, Kapitelsvikar des Erzbistums Breslau für das Erzbischöfliche Amt Görlitz in Görlitz und Bischof von Dresden-Meißen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Darstellungen zur Gründung des Katechetischen Seminars in Görlitz, die wesentlich von Schaffran vorangetrieben wurde, sowie seine Tätigkeit als Lehrer des Katholischen Priesterseminars in Neuzelle bis 1962.

März, Christian: ***Otto Spilbeck. Ein Leben für die Diaspora***, St. Benno-Verlag, Leipzig 2010, XXXVI + 388 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Spilbeck war zunächst Propst in Leipzig und katholischer Multifunktionär, dann Bischof von Meißen, daneben aber ein theologischer Gelehrter von beachtlicher Wirkung. Insbesondere galt er als theologischer Experte für Naturwissenschaften, war diesbezüglich vor allem durch sein Buch „Der Christ und das Weltbild der modernen Naturwissenschaft“ (1948–1967 sieben Auflagen ausgewiesen und war dauerhaft in den Auseinandersetzungen zum Thema „Christ und materialistisches Weltbild“ präsent. Diesem Thema ist dementsprechend auch ein Kapitel der Biografie gewidmet. Daneben interessieren im hiesigen Kontext die Kapitel zum St. Benno-Verlag, zur Ausbildung von katholischen Kirchenmusikern an der staatlichen Musikhochschule Leipzig, zum Konfliktfall Universitätskirche Leipzig und zum „Evangelisch-Katholischen Briefkreis“.

Beinert, Wolfgang / Konrad Feiereis / Hermann-Josef Röhring (Hg.): ***Unterwegs zum einen Glauben. Festschrift für Lothar Ullrich zum 65. Geburtstag***, St. Benno-Verlag, Leipzig 1997, 672 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Wolfgang Trilling (1925-1993). Exegetische Beiträge zum ökumenischen Gespräch“ (Bertram Pittner), „Theologische Auseinandersetzung mit dem Atheismus in der evangelischen Kirche und in der evangelischen Theologie in der (ehemaligen) DDR“ (Ulrich Kühn) sowie der Bericht des tschechischen Priesters Josef Dolista über die illegale Ausbildung tschechischer Priester am Philosophisch-Theologischen Studium Erfurt. Abschließend eine Bibliografie Lothar Ullrichs.

Arbeitskreis Hochschulpolitische Öffentlichkeit (Hg.): ***Ostdeutsche Studentengemeinden. Geschichte und Funktionswandel*** (=hochschule ost Februar 1993), Leipzig 1993, 77 S. Auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/1993\\_02.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/1993_02.pdf)

Der Themenschwerpunkt der Ausgabe umfasst folgende Artikel: „Die Arbeit der Evangelischen Studentengemeinden in der DDR“ (Klaus-Dieter Kaiser), „Evangelische Studentengemeinden im Osten Deutschlands – gestern, heute – und morgen?“ (Andreas Hoff), „Gemeinsame Verantwortung. Zur Geschichte der Trennung der Evangelischen Studentenge-

meinden 1967“ (Klaus-Dieter Kaiser), „Katholische Studentengemeinde in der SBZ/DDR“ (Peter-Paul Straube), „Katholische Studentengemeinden vor und nach dem Herbst 1989“ (Eberhard Tiefensee).

Uebachs, Peter: *Stasi und Studentengemeinde. Überwachung der katholischen Studentengemeinde in Rostock durch das Ministerium für Staatssicherheit der DDR von 1960 bis 1970. Kommentierte Dokumentation von Akten aus den Archiven des BStU*, Heinrich-Theissing-Institut Schwerin, Schwerin 2014, 284 S. € 10,-. Bezug bei: Heinrich-Theissing-Institut, Lankower Str. 14-16, 19057 Schwerin.

Die Studentengemeinden der DDR galten als besonders regimekritisch und wurden entsprechend intensiv durch das Ministerium für Staatssicherheit überwacht. Rekonstruiert wird hier die Überwachung der katholischen Studentengemeinde Rostock anhand kommentierter Akten (oftmals Faksimile abgedruckt) aus den Archiven des BStU aus den Jahren 1960 bis 1970.

Arbeitskreis Chronik der KSG Maria Sedes Sapientiae Berlin (Hg.): *50 Jahre Katholische Studentengemeinde Maria Sedes Sapientiae. Festschrift*, Berlin 2003, 83 S.

Neben der Geschichte der KSG in Berlin, die vor allem die 1950er bis 1980er Jahre fokussiert, finden sich auch biografische Notizen zu den Studentenseelsorgern.

Nitzsche, Raimund / Konrad Glöckner (Hg.): *Geistige Heimat ESG. In Freiheit leben aus gutem Grund. Erinnerungen an 60 Jahre Evangelische Studentengemeinde Greifswald*, Evangelische Studentengemeinde Greifswald, Greifswald 2006, 273 S. Bezug unter [http://www.uniladen-greifswald.de/product\\_info.php?info=p116\\_r--nitzsche--k--gloeckner--hg---geistige-heimat-esg--hg---in-freiheit-leben-aus-gutem-grund--erinnerungen-an-60-jahre-evangelische-studentengemeinde-greifswald.html](http://www.uniladen-greifswald.de/product_info.php?info=p116_r--nitzsche--k--gloeckner--hg---geistige-heimat-esg--hg---in-freiheit-leben-aus-gutem-grund--erinnerungen-an-60-jahre-evangelische-studentengemeinde-greifswald.html)

Die Wurzeln der Gemeinde gehen auf das Jahr 1895 zurück. Der Band befasst sich jedoch hauptsächlich mit dem Zeitraum 1945–2006.

ESG Halle (Hg.): *Zur Freiheit berufen. 60 Jahre ESG Halle*, Halle 2005, 15 Tafeln; URL <http://www.esg-halle.info/content/downloads/60jahreesg-screen.pdf>

Zum 60jährigen Jubiläum der ESG in Halle wurde eine Ausstellung konzipiert, die zahlreiche Bereiche, Inhalte und Facetten der ESG Halle streift. So finden sich Tafeln zu den Studentenpfarrern, zu Orten der Studentengemeinde, zu monatlichen Veranstaltungen, zu Festen und Freizeiten, zu Vertrauensstudenten, zu Referenten, zur ESG heute und zur Bibliotheksbeschlagnahme von 1958. Vier Tafeln sind Christoph Hinz gewidmet, dessen Leben und Wirken dargestellt wird.

[Evangelische Studentengemeinde Jena (Hg.)]: *„Vertraut den neuen Wegen“. Die Evangelische Studentengemeinde Jena als Ort der Vergewisserung und Stärkung des außeruniversitären Studium Generale und der lebendigen Begegnung*, Jena 2008, 45 S.; Volltext unter <https://www.esg-jena.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/07/Text-der-Brosch%C3%BCre.doc>

Neben Tagebuchaufzeichnungen von Klaus-Peter Hertzsch dienen vor allem Texte von Tobias Netzbandt, um die 1950er Jahre darzustellen. Zeitzeugeninterviews mit den ehemaligen Studentenpfarrern Klaus-Peter Hertzsch, Udo Siebert, Michael Dorsch und Gotthard Lemke ergänzen die archivgestützte Geschichtsschreibung zur ESG.

Lemme, Marco: **Die Ausbildung von Kirchenmusikern in Thüringen 1872–1990** (KlangZeiten – Musik, Politik und Gesellschaft Bd. 11), Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2013, 555 S. € 59,90. Im Buchhandel.

Die Studie liefert ein Gesamtbild des kirchenmusikalischen Ausbildungswesens in Thüringen im 19. und 20. Jahrhundert, wobei neben künstlerischen Aspekten und Personen auch Struktur und Organisation der Kirchenmusik betrachtet werden. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die Ausbildung von Kirchenmusikern an der Weimarer Musikhochschule in der DDR.

Elger, Wolfgang / Gerhard Nöbel: **Die evangelische Kirchenmusikschule Görlitz im Rückblick auf die Jahre 1947–1963. Erinnerungswertes aus ihrer Frühzeit unter Eberhard Wenzel und Horst Schneider**, Martin-Luther-Verlag, Erlangen 2012, 88 S. € 7,-. Im Buchhandel.

Elger und Nöbel schildern die Phase der Ausbildungsstätte nach ihrer (Wieder-)Gründung 1947 (als gedachte Fortführung der Kirchenmusikschule in Breslau von 1927–1945) und während der Jahre des frühen DDR-Staates bis 1963. Die Autoren berichten als Mitarbeiter der Kirchenmusikschule Görlitz aus eigenem Erleben, ergänzt um Aussagen von ehemaligen Studierenden.

Grohs, Gernot Maria: **In memoriam Georg Trexler (1903–1979). Wurzeln, Wirken, Werke, Vermächtnis**, Verlag Klaus-Jürgen Kamprad, Altenburg 2005, 263 S. Im antiquarischen Buchhandel.

An der Leipziger Musikhochschule gab es während der gesamten DDR-Zeit eine kirchenmusikalische Ausbildung, zudem eine, die einen katholischen Ausbildungszweig integrierte. Letzterer wurde vor allem durch Georg Trexler als Professor für Orgel, katholische Liturgik und Partiturspiel geprägt. Er war von 1946 bis zu seiner Pensionierung 1968/1969 an der Hochschule für Musik tätig, dabei ab 1949 in hauptamtlicher Angstellung. Vor, neben und nach seiner Hochschullehrtätigkeit war er auch ein zu seinen Lebzeiten vielfach in West und Ost aufgeführter Komponist geistlicher und weltlicher Werke. Daneben wirkte er als Kantor der Leipziger Probsteikirche. Der biografische Band konzentriert sich auf Trexler als Komponist, verhandelt ihn aber auch in seinen Rollen als Hochschullehrer und als Bürger, der sich um gesellschaftliches Einflussnehmen bemüht, dabei allerdings zunehmend desillusioniert wird. Enthalten sind desweiteren ein erstmalig vollständiges Werkverzeichnis Trexlers und Zeitzeugenerinnerungen.

Noeske, Nina / Matthias Tischer (Hg.): **Musikwissenschaft und Kalter Krieg. Das Beispiel DDR** (KlangZeiten – Musik, Politik und Gesellschaft Bd. 7), Böhlau, Köln/Weimar/Wien 2010, 195 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Reflexionen zur Methodologie der Musikgeschichtsschreibung“ (Günter Mayer), „Landschaft mit Komponisten. Die DDR als Protagonistin von Musikgeschichte“ (Stefan Weiss), „600 Jahre DDR-Musikgeschichte am Beispiel deutscher Volkslieder demokratischen Charakters“ (Philip V. Bohlman), „Autonomie und Kontext. Ein Beitrag zur Theorie der Musikgeschichtsschreibung am Beispiel von Neuer Musik in der DDR“ (Albrecht von Massow), „Reading the Past in the German Democratic Republic. Thoughts on Writing Histories of Music“ (Elaine Kelly), „Musik, Diktatur, Geschichtsschreibung. Fünf Anmerkungen“ (Christoph Flamm) und „Haben wir eine marxistische Musiktheorie?“ (Gerd Kienäcker)

Leibniz-Sozietät (Hg.): **Ästhetik und Urgeschichte. Kolloquium der Leibniz-Sozietät zum 90. Geburtstag von Georg Knepler** (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 25 = 1998, H. 6), Trafo-Verlag, Berlin 1998, 96 S. € 17,80. Im Buch-

handel. Volltext unter <http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/10/Gesamtdatei-SB-25-1998.pdf>

Der österreichische Pianist, Dirigent und Musikwissenschaftler Georg Knepler (1906–2003) gründete 1950 die Deutsche Hochschule für Musik, später umbenannt in Hochschule für Musik „Hanns Eisler“, in Berlin, deren Rektor er bis 1959 war. Von 1959 bis 1970 leitete er das Musikwissenschaftliche Institut der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Dokumentation enthält u.a. folgende Beiträge: „Ästhetik und Urgeschichte“ (Georg Knepler), „Georg Kneplers Umsetzung des Konjunktivs der Zukunftsvision in den Indikativ realer Menschheitsbeziehungen“ (Karlheinz Barck), „Die Anfänge des Begriffs Ästhetik“ (Johannes Irmischer), „Musikästhetik. Ansatz aus der Sicht ur- und frühgeschichtlicher Forschungsergebnisse“ (Georg Knepler), „Statement zum Kolloquium der Leibniz-Sozietät aus Anlaß des 90. Geburtstages von Georg Knepler“ (Günter Mayer), „Zu Georg Knepler: „Ästhetik und Urgeschichte““ (Doris Stockmann) und „Die evolutionären Wurzeln der Ästhetik: das Aistheton“ (Günter Tembrock).

Hechler, Daniel / Peer Pasternack: ***Künstlerische Hochschulen in der DDR. 25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015*** (Hochschulforschung Halle-Wittenberg), Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S. € 18,-. Im Buchhandel. Inhalt und Leseprobe: [http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/DDR\\_KHS\\_InhVerz-u-Leseprobe.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/DDR_KHS_InhVerz-u-Leseprobe.pdf)

In der DDR gab es im Laufe der Jahrzehnte 18 künstlerische Hochschulen und acht künstlerische Fachschulen, darunter drei evangelische Kirchenmusikschulen. Diese künstlerischen Ausbildungseinrichtungen waren Teil sowohl des Kunst- und Kulturbetriebes der DDR als auch des tertiären Bildungssystems. Damit unterlagen sie den politischen Konjunkturen zweier Teilsysteme, die mitunter, aber nicht immer synchron liefen, in beiden Fällen aber wechselhaft waren. Wie die ostdeutschen künstlerischen Hochschulen in den letzten 25 Jahren mit ihrer jüngsten Zeitgeschichte umgegangen sind, wird anhand ihrer Publikationen, Websites und Ausstellungen geprüft. Zudem verzeichnet und annotiert eine bibliografische Dokumentation die einschlägigen Buchpublikationen, die seit 1990 zu künstlerischen Hoch- und Fachschulen in der DDR sowie anderen Einrichtungen und Entwicklungen, die für die künstlerische Ausbildung relevant waren, erschienen sind.

Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle / Jule Reuter (Hg.): ***Professoren und Professorinnen der Burg aus Kunst und Design. Katalogbuch zur Ausstellung der Professoren und Professorinnen anlässlich des 100. Jubiläums der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle 2015***, Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Halle (Saale) 2015, 342 S. € 39,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Burg Bibliothek, Postfach 200252, 06108 Halle

Anlässlich des 100. Gründungsjubiläums zeigt die Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle in einer Gesamtschau Werke aller aktuell an dieser Hochschule lehrenden Professorinnen und Professoren. Begleitend werden Texte und Gespräche dokumentiert, u.a. mit ehemaligen Hochschullehrern.

Göttke-Krogmann, Bettina (Hg.): ***Textildesign. Vom Experiment zur Serie***, Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Halle (Saale) 2015, 237 S. € 32,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Burg Bibliothek, Postfach 200252, 06108 Halle.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Rahmen des 100. Gründungsjubiläums der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Enthält u.a. eine Kurzdarstellung der Geschichte des Textildesigns an der Kunsthochschule.

Zentral- und Landesbibliothek Berlin / Kulturstiftung der Länder (Hg.): **Die Sammlung Kuczynski** (Patrimonia 252), Berlin 2003, 77 S. € 10,-. Bezug bei: Kulturstiftung der Länder, Lützowplatz 9, 10785 Berlin; <http://www.kulturstiftung.de/produkt/die-sammlung-kuczynski/>

Über sechs Generationen trug die Familie Kuczynski eine der größten privaten Bibliotheken Deutschlands zusammen. Insbesondere ihre letzten Besitzer, der Statistiker und Wirtschaftstheoretiker Robert René Kuczynski (1876–1947) und sein Sohn, der Wirtschaftshistoriker Jürgen Kuczynski (1904–1997), entfalteten nicht nur eine intensive Sammlertätigkeit, sondern schärften auch das einmalige Profil der Sammlung. Sie umfasst heute nahezu 70.000 Bücher, 35.000 Zeitschriften und 88 laufende Meter Korrespondenzen und Manuskripte. Die Sammlung Kuczynski befindet sich heute in der Zentral- und Landesbibliothek Berlin.

Schipke, Renate / Kurt Heydeck (Bearb.): **Handschriftencensus der kleinen Sammlungen in den östlichen Bundesländern Deutschlands. Bestandsaufnahme der ehemaligen Arbeitsstelle „Zentralinventar mittelalterlicher Handschriften bis 1500 in den Sammlungen der DDR“ (ZIH)**, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2000, 323 S. Im Buchhandel.

Das „Zentralinventar mittelalterlicher Handschriften“ (ZIH), 1972 als DDR-weite Leiteinrichtung gegründet, verfolgte neben der Erstellung von ausführlichen Sammlungskatalogen den Plan eines Inventars sämtlicher in der DDR nachweisbarer Handschriften in Kurzbeschreibungen. Neben einer einleitenden Darstellung der Entwicklung des ZIH werden hier die 1972 bis 1991 erarbeiteten ZIH-Kurzbeschreibungen aus Sammlungen der östlichen Bundesländer dokumentiert.

Kessler, Mario: **Alfred Meusel. Soziologe und Historiker zwischen Bürgertum und Marxismus (1896–1960)**, Karl Dietz Verlag, Berlin 2016, 207 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Alfred Meusel erhielt nach seiner Rückkehr aus dem Exil 1946 eine Professur an der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde später Direktor des Museums für Deutsche Geschichte.

Wessel, Andreas / Dieter B. Herrmann / Karl-Friedrich Wessel (Hg.): **Friedrich Herneck. Ein Leben in Suche nach Wahrheit** (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik Bd. 32), Logos Verlag, Berlin 2016, 440 S. € 43,-. Im Buchhandel.

Der Wissenschaftshistoriker Friedrich Herneck (1909–1993) war er von 1946 bis 1952 Lehrer an der Landesparteihschule der SED Brandenburg und von 1952 bis 1954 Dozent für Dialektischen Materialismus an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. Ab 1954 lehrte er an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1958 wurde Herneck unter dem Vorwurf des Revisionismus, u.a. aufgrund seiner Unterstützung von Robert Havemanns Position, entlassen. Die Entlassung wurde dann zurückgenommen und in einen Entzug der Lehrbefugnis umgewandelt. Ab 1964 lehrte er wieder als Dozent und wurde 1967 zum Professor für Geschichte der Naturwissenschaften berufen. Dokumentiert werden aus Anlass des 20. Todestages Hernecks neben Erinnerungen von Freunden, Kollegen und Schülern eine Bibliografie und eine Lebenschronik.

Heyer, Andreas (Hg.): **Diskutieren über die DDR. Festschrift zum 75. Geburtstag von Siegfried Prokop, Band 1**, Books on Demand, Norderstedt 2015, 212 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Aus Anlass des 75. Geburtstages des Historikers Siegfried Prokop, der von 1983 bis 1996 Zeitgeschichte an der Berliner Humboldt-Universität lehrte, werden Aufsätze von Freunden und Weggefährten Prokops dokumentiert, die sich mit der Erforschung der DDR-Geschichte auseinandersetzen. Im hiesigen Kontexte interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Siegfried Prokop – unermüdlich auf den Spuren der Kulturbundgeschichte unterwegs“ (Karl-Heinz Schulmeister), „Zwischen Verdrängung und Erinnerung. Das Novemberpogrom 1938 in der Presse und Geschichtsforschung der DDR“ (Mario Keßler), „Zur deutschlandpolitischen Konzeption des ‚Lukács-Schule‘. Georg Lukács, Leo Kofler, Wolfgang Harich“ (Stefan Dornuf), „Gelehrte in den Wirren der Wendezeit. Eine Zeitzeugendokument zum Plenum der AdW 1989/1992“ (Herbert Wöltge), „Gespräch über die AdW 1989/1992“ (Herbert Hörz/Herbert Wöltge) und „Beschlusssache Gelehrtengeellschaft. Neun Bilder aus der Vorzeit der Leibnizsozietät“ (Herbert Wöltge).

Nitz, Julia: *Katalog zur Bibliothek des halleschen Anglisten Hans Weyhe (1920–1953 Professor an der Universität Halle)* (Schriften zum Bibliotheks- und Büchereiwesen in Sachsen-Anhalt Bd. 93), Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, Halle (Saale) 2011, 314 S. € 24,80. Bezug bei: ULB Sachsen-Anhalt, August-Bebel-Straße 50, 06108 Halle (Saale) bzw. unter <http://bibliothek.uni-halle.de/shop/schriften/>

Der Anglist Hans Weyhe (1879–1955) wurde 1920 zum Professor für englische Philologie in Halle berufen. Dort amtierte er von 1945 bis 1947 als Dekan der Philosophischen Fakultät, 1949 wurde er emeritiert. 1950 wurde Weyhe erneut Direktor des Seminars, 1954 stellte er seine Lehrtätigkeit aus gesundheitlichen Gründen ein.

Eckert, Rainer: *Der Baltistenkreis zu Berlin e.V. und seine Vorgängereinrichtung*, Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2015, 260 S. € 59,95. Im Buchhandel.

Zusammenfassende Darstellung der Geschichte des „Baltistenkreises“ zu Berlin und seiner Vorgängereinrichtung, der „Kommission zum Studium der balto-slawischen Beziehungen beim Nationalkomitee der Slawisten der DDR“ (1964 bis 1990) aus Anlass des 50-jährigen Bestehens. Im Anhang werden die Tagesordnungen der 116 durchgeführten Baltistenkonferenzen dokumentiert.

Bathke, Gustav-Wilhelm / Kurt Starke / Jochen Schreiber (Hg.): *Walter Friedrich zum 80. Geburtstag am 5. Oktober 2009 von Mitarbeitern und Freunden seines Instituts*, Gesellschaft für Jugend- und Sozialforschung, Leipzig o.J. [2009?], 252 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Psychologe und Pädagoge Walter Friedrich (1929–2015) gründete 1966 das Zentralinstitut für Jugendforschung, dessen Leiter er bis zur Abwicklung des Instituts 1990 war.

Pasternack, Peer: *20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate* (Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg), BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S. € 25,-. Im Buchhandel. Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01\\_20\\_J\\_HoF\\_Buch\\_ONLINE.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_20_J_HoF_Buch_ONLINE.pdf)

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) war eine Gründung gegen mancherlei Wahrscheinlichkeiten. Warum und wie es dennoch 1996 zu dieser Gründung kam und auf welcher Vorgeschichte sie aufbaute, verdient, erzählt zu werden: Die Vorgeschichte des Instituts umfasst das Zentralinstitut für Hochschulbildung der DDR und die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst – erstere Teil der DDR-Ressortforschung, die bisher wenig zeithistorische Aufmerksamkeit gefunden hat, letztere eine Transformationseinrichtung im doppelten Sinne: als Teil der Transformationen in der ostdeut-

schen Wissenschaft und als Analytikerin dieser Transformation, konkret der des Hochschulwesens. 1996 schloss sich daran die Gründung des HoF in Wittenberg an. Auch die 20 Jahre seither halten reichlich Stoff für eine exemplarische Erzählung bereit: wie sich ein ‚Ost-Institut‘ als ein gesamtdeutsches zu konsolidieren vermochte, welche Neuerfindungen seiner selbst es dabei zu bewerkstelligen hatte, wie sich Forschung jenseits der Bindung an eine Einzeldisziplin organisieren lässt, auf welche Weise sich ein Institut auf sein Sitzland einlassen kann, ohne darüber zum Regionalinstitut zu werden, und wie sich bei all dem externe und interne Turbulenzen produktiv wenden lassen.

Bethmann, Ulrich / Alexander Donner / Jürgen Kiewel / Christian Liebig / Eckehardt Wurll (Initiativ- und Koordinierungsgruppe): ***Offiziershochschule der Landstreitkräfte „Ernst Thälmann“***. Ein historischer Abriss 1963–1990, Verlag Graphische Werkstätten Zittau, Zittau o.J. [2009], 288 S. € 15,-. Im antiquarischen Buchhandel.

Ehemalige Lehrkräfte der Offiziershochschule der Landstreitkräfte rekonstruieren die Geschichte dieser militärischen DDR-Hochschule

Demmer, Wolfgang / Eberhard Haueis: ***Militärakademie „Friedrich Engels“ der Nationalen Volksarmee der DDR. 1959 bis 1990. Eine Dokumentation***, Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2008, 159 S. Bezug bei: Lothar Glaß, Neuostra 1, 01219 Dresden; Volltext unter [http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/madok\\_12.pdf](http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/madok_12.pdf)

Die Militärakademie „Friedrich Engels“ in Dresden war die höchste militärische Lehr- einrichtung in der DDR. Diese Einrichtung mit Hochschulstatus war zugleich das Zentrum der militärwissenschaftlichen Forschung der DDR.

Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik (Hg.): ***Militärakademie „Friedrich Engels“***. Historisch-kritische Nachbetrachtung zum 50. Jahrestag ihrer Gründung. Beiträge zum Kolloquium am 10. Januar 2009 im Rathaus Dresden (DSS-Arbeitspapiere H. 95), DSS, Dresden 2009, 308 S. € 10,-. Bezug bei: Lothar Glaß, Neuostra 1, 01219 Dresden; Volltext unter <http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/ap095000.pdf>

Pech, Artur / Hartmut Jentsch / Rolf Ziegenbein: ***Wissenschaftliche Kritik und Reformbestrebungen zum Grenzschutz der DDR zwischen 1980 und 1990. Dokumente und Kommentare aus der Distanz von drei Jahrzehnten*** (DSS-Arbeitspapiere H. 110), Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2014, 115 S. Bezug bei: Lothar Glaß, Neuostra 1, 01219 Dresden; Volltext unter <http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/ap110000.pdf>

Schütze, Otmar: ***Das Saufduell und andere merkwürdige Geschichten aus dem Leben in der DDR***, Engelsdorfer Verlag, Leipzig 2007, 238 S. € 14,-. Im Buchhandel.

Ein etwas unverständliches Buch: laut Klappentext eine Autobiografie, laut Einleitung ein „ganz eigener Nachruf“ auf die DDR in der Form von Geschichten über korrumpierte Menschen. Weder das eine noch das andere trifft den Inhalt so recht. Schütze (1935–2015) arbeitete als Dozent für Pathopsychologie u.a. am Institut für Lehrerbildung in Weimar und wurde 1988 zum Professor für Pathopsychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt berufen. 1994 erfolgte die Entlassung als Hochschullehrer.

Roche Deutschland Holding GmbH (Hg.): **Abschließender Bericht zur Archivarbeit von Roche, der sich mit der Aufarbeitung klinischer Prüfungen in der DDR (1980–1990) beschäftigt**, o.O. 2013; URL <https://www.roche.de/pharma/dataroom/index.html?sid=7e46327df2080908265838c0782bc3ff> [Anmeldung nötig]

Infolge skandalisierender Medienberichte öffnete Roche sein Firmenarchiv und beauftragte eine Kommission mit der Prüfung der Vorwürfe, die sich auf die Zusammenarbeit der Firma mit vor allem Universitätskliniken in der DDR befassten. Die Ergebnisse werden hier vorgelegt: „Die ... Recherche ... ergab, dass im Zeitraum von 1980 bis 1990 46 klinische Prüfungen mit insgesamt 2 247 Patienten aus der DDR durchgeführt wurden. In dieser Recherche fanden sich keine Hinweise, dass bei der Durchführung dieser klinischen Prüfungen gegen damaliges DDR-Recht oder international anerkannte ethische Grundsätze sowie international anerkannte Leitlinien und Grundsätze der klinischen Forschung verstoßen wurde.“

Hess, Volker / Laura Hottenrott / Peter Steinkamp: **Testen im Osten. DDR-Arzneimittelstudien im Auftrag westlicher Pharmaindustrie. 1964–1990**, be.bra wissenschaft verlag, Berlin 2016, 272 S. € 26,-. Im Buchhandel.

In der DDR wurden – nicht zuletzt, um Devisen für das Gesundheitswesen zu erwirtschaften – bis 1990 rund 320 klinische Auftragsuntersuchungen für westliche Pharmahersteller durchgeführt. Entgegen anderslautender Vorwürfe kam es dabei nicht zu einem systematischen Missbrauch von DDR-Bürgern als Testpatienten westlicher Pharmafirmen.

Ewert, Günter / Ralf Ewert: **150 Jahre wissenschaftliche Graduierungen an der Medizinischen Klinik der Universität Greifswald. Geschichte, Rechtsgrundlagen, Diplomarbeiten, Dissertationen, Habilitationen**, Sardellus Verlagsgesellschaft, Greifswald 2007, 308 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Erfassung und Auswertung der an der Medizinischen Klinik der Universität erfolgreich abgeschlossenen Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationen.

Ewert, Ralf / Günter Ewert / Markus M. Lerch: **Geschichte der Inneren Medizin an der Universität Greifswald. Herausbildung und Entwicklung von 1456 bis 1990. Ein Beitrag zur 550-Jahr-Feier**, Sardellus Verlagsgesellschaft, Greifswald 2006, 368 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Abgesehen von einer kurzen historischen Einführung und einem zusammenfassenden Rückblick rekonstruiert die Publikation die Geschichte der Inneren Medizin an der Greifswalder Universität vor allem entlang der Biografien der führenden Greifswalder Internisten.

Ewert, Günter / Ralf Ewert: **Geschichte der Gesellschaft der Internisten Mecklenburg Vorpommerns. Anfänge, Organisation, Arbeitsinhalte, Erinnerungen**, unt. Mitarb. v. Hilke Körber, Sardellus Verlagsgesellschaft, Greifswald 2009, 240 S. € 14,90. Im antiquarischen Buchhandel.

Chronik der Gesellschaft der Internisten, die 1963 gegründet wurde.

Ewert, Günter / Rolf Hornei / Hans-Ulrich Maronde: **Militärmedizinische Sektion 1955–1990. Bildungsstätte für Militärärzte, Militärzahnärzte und Militär-apotheker an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald**, Pro Business, Berlin 2015, 198 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Von Zeitzeugen verfasste Geschichte der Militärmedizinischen Sektion an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

Ewert, Günter: *Absolvent und Hochschullehrer der Militärmedizinischen Sektion an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald. Ein autobiografischer Bericht (1955–1976)*, Pro Business, Berlin 2013, 184 S. € 19,90. Im Buchhandel

Katsch, Gerhard: *Persönliche Eindrücke vom Leben im Nachkriegsdeutschland. 2.9.1946–4.10.1946. 3.7.1947–5.1.1949* (Innere Medizin an der Greifswalder Universität H. 8), hrsg. von Günter und Ralf Ewert, Pro Business, Berlin 2015, 240 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Dokumentiert wird das Tagebuch des Greifswalder Internisten und Professoren Gerhard Katsch (1887–1961), der außerhalb der Medizin vor allem für seine Teilnahme an der kampflosen Übergabe Greifswalds an die Rote Armee 1945 erinnert wird.

Katsch, Gerhard: *Tagebuch 1949* (Innere Medizin an der Greifswalder Universität H. 7), hrsg. von Günter und Ralf Ewert, Pro Business, Berlin 2015, 81 S. € 9,90. Im Buchhandel.

Ewert, Günter / Ralf Ewert: *Gerhardt Katsch. Begründer des ersten deutschen Diabetikerheims und der Diabetikerfürsorge. Bericht von Wulf Lübken als Wissenschaftliche Reparationsleistung an die Sowjetische Militäradministration Deutschland (SMAD)*, Pro Business, Berlin 2010, 281 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Dokumentiert und kontextualisiert wird der 1948 vorgelegte Bericht „Diabetesbehandlung und Diabetesforschung. Bericht über die Arbeit des Diabetiker-Heimes Garz (Rügen) von 1930 bis 1947“ von Wulf Lübken, damals Assistent der Medizinischen Klinik der Universität Greifswald. Der Bericht wurde auf Wunsch der SMAD angefertigt. Ziel seiner Dokumentation ist es, die Initiativen von Gerhard Katsch (1887–1961) zur Gründung und Entwicklung des ersten deutschen Diabetikerheimes und die Geschichte der Diabetologie an der Greifswalder Universität nachzuzeichnen.

Ewert, Günter / Ralf Ewert: *Medizinische Universitätsklinik Greifswald. Von Katsch bis zur Wiedervereinigung Deutschlands* (Innere Medizin an der Greifswalder Universität H. 6), Pro Business, Berlin 2014, 63 S. € 5,-. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Geschichte der Medizinischen Universitätsklinik Greifswald zwischen 1958 und 1992.

Reddemann, Hans (Hg.): *30 Jahre Kinderzentrum für Hämatologie und Onkologie an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald/Vorpommern*, Selbstverlag, Greifswald 1998, 179 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Enthält neben der Rekonstruktion der (Vor-)Geschichte der Abteilung für Hämatologie und Onkologie an der Greifswalder Universität ein Verzeichnis ausgewählter Diplomarbeiten, Promotionen, Poster und wissenschaftlicher Publikationen sowie eine Bibliografie der Monografien und Buchbeiträge aus der Abteilung.

Ewert, Günter: *Ludwig Mecklinger in Greifswald (1957–1964). Etappe einer Karriere zum Gesundheitsminister*, Pro Business, Berlin 2014, 102 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Ludwig Mecklinger (1919–1994) war von 1957 bis 1964 Leiter der Militärmedizinischen Sektion an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. 1964 wurde er Professor und Prorektor für Militärmedizin sowie stellvertretender Minister für Gesundheitswesen. Von

1971 bis 1989 war er Minister für Gesundheitswesen. Als herausragende Leistung wird hier gewürdigt, wesentlich auf einen Beschluss des DDR-Ministerrates hingewirkt zu haben, durch den die Militärmedizinische Sektion eine wissenschaftliche Hochschuleinrichtung und der Greifswalder Universität eingegliedert wurde.

Reddemann, Hans: ***Berühmte und bemerkenswerte Mediziner aus und in Pommern***, Thomas Helms Verlag, Schwerin 2003, 255 S. € 4,95. Im Buchhandel.

Das Lexikon verzeichnet mehr als 270 pommersche Ärzte und Ärztinnen seit dem 17. Jahrhundert, u.a. aus den DDR-Jahrzehnten.

Stosiek, Peter: ***Unbeantwortete Briefe. Dokumente einer kritischen Auseinandersetzung mit dem SED-Staat, der katholischen Kirche in der DDR und dem neuen, größeren Deutschland***, Komzi Verlag, Idstein 1994, 139 S. € 8,40. Im antiquarischen Buchhandel.

Der 1937 geborene Mediziner Peter Stosiek wurde zwischen 1955 und 1961 mehrfach wegen Aktionen in der Katholischen Studentengemeinde in Halle/Saale inhaftiert, 1963 fristlos aus dem Hochschuldienst am Pathologischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Gefolge eines politischen Prozesses entlassen, verweigerte 1967 den Wehrdienst und war 1989 Mitbegründer des „Neuen Forum“ in Görlitz. 1993 übernahm er die Leitung des Instituts für Pathologie in Cottbus und wurde 1994 zum Honorarprofessor an der Universität Halle-Wittenberg berufen. Die hier dokumentierten Briefe wurden zwischen 1983 und 1990 verfasst.

Sorger, Karin: ***Das Geheimnis des Glücks ist die Freiheit, das Geheimnis der Freiheit aber ist der Mut. Der lange Weg von Ost nach West***, Helios, Aachen 2016, 219 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Die Autorin arbeitete als Fachärztin im Institut für Pathologie der Universität Leipzig, wird 1977 bei einem Fluchtversuch gefasst und gelangte im Zuge des Häftlingsfreikaufs durch die Bundesregierung im selben Jahr in die Bundesrepublik.

Gross, Johann: ***Wendezeit an der Charité (1989 bis 1995). Eine Dokumentation zum sogenannten Elitenaustausch***, Verlag am Park, Berlin 2016, 317 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Gross rekonstruiert aus Zeitzeugenperspektive die Transformation der Charité ab 1989 auf der Ebene der Gesamteinrichtung, des Instituts für Pathologische und Klinische Biochemie, dessen Direktor er war, sowie auf der Ebene einzelner Personen.

Frewer, Andreas / Rainer Erices (Hg.): ***Medizinethik in der DDR. Moralische und menschenrechtliche Fragen im Gesundheitswesen*** (Geschichte und Philosophie der Medizin Bd. 13), Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2015, 286 S. € 50,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Medizin und Ethik in der DDR. Zur Einführung“ (Andreas Frewer/Rainer Erices), „Alle Kinder sollen Wunsch-kinder sein“. Schwangerschaftsabbruch und Bioethik in der DDR“ (Andrea Quitz), „Versuchsfeld DDR. Klinische Prüfungen westlicher Pharmafirmen hinter dem Eisernen Vorhang“ (Rainer Erices/Andreas Frewer/Antje Gumz), „Moralische Fragen von Sterben und Tod. Medizinethik der DDR im Dienst des Marxismus“ (Andrea Quitz), „Herbert Uebermuth: ‚Wir stehen zum ärztlichen Ethos‘. Ein Leipziger Mediziner in zwei Diktaturen“ (Francesca Weil), „Arzt, Akademiepräsident, Aufsichtsrat. Der DDR-Mediziner Horst Klinkmann im Dienst des Staates“ (Rainer Erices/Antje Gumz/Andreas Frewer) und „Otto

Prokop und die Gerichtsmedizin in der DDR. Das Wirken einer ‚unpolitischen Koryphäe‘ an Grenzen“ (Rainer Erices).

Ewert, Günter (Hg.): *Der Verein „Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft“ und seine wissenschaftlichen Leistungen (1991–2007)* (Medizin und Gesellschaft 2007/8, DVD Nr. 1), unt. Mitarb. von Ernst-August Jeske und Lothar Rohland, Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, DVD, Berlin 2007.

Aus Anlass der Auflösung der „Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft“ wird hier eine umfassende Dokumentation ihrer Aktivitäten vorgelegt. Dies umfasst neben ihren Publikationen u.a. die Dokumentation ihrer Mitgliederentwicklung, Rechenschaftslegung, Mitgliederversammlungen, Tätigkeitsberichte und wissenschaftlichen Arbeitstagen.

Ruhland, Volker / Ulrich Schneeweiß: *Zur Geschichte des Sächsischen Serumwerkes Dresden*, Sächsisches Serumwerk Dresden, Dresden 2001, 360 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die umfassende Chronik des Sächsischen Serumwerkes (SSW) Dresden – geschrieben anlässlich des 90jährigen Jubiläums – fokussiert insbesondere auf die Geschichte zwischen 1945 und 1989. Das SSW wurde 1963 in eine Kommanditgesellschaft unter gleichzeitiger Aufnahme staatlicher Beteiligung umgewandelt, 1972 verstaatlicht und ab 1975 als Einrichtung des Ministeriums für Gesundheitswesen zum wichtigsten Anbieter von Impfstoffen in der DDR. Entsprechend der Bedeutung, die in all den Jahrzehnten die Arzneimittelforschung spielte, findet sie auch herausgehobene Behandlung.

Böhme, Katrin / Ekkehard Höxtermann / Wolfgang Viebahn (Hg.): *Heinrich Dathe (1910–1991). Zoologe und Tiergärtner aus Leidenschaft. Beiträge des Kolloquiums der Stadt Reichenbach im Vogtland und des wissenschaftlichen Symposiums der Deutschen Gesellschaft für Geschichte und Theorie der Biologie und der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz – zum 100. Geburtstag Heinrich Dathes im Jahr 2010*, Basilisken-Presse, Rangsdorf 2015, 335 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Dathe war neben und im Rahmen seiner Tätigkeit als Tierparkdirektor seit 1958 auch Leiter der „Zoologischen Forschungsstelle im Berliner Tierpark“ der AdW, von 1973 bis 1990 der „Forschungsstelle für Wirbeltierforschung“, gab die Fachzeitschriften „Der Zoologische Garten (Neue Folge)“, „Beiträge zur Vogelkunde“ und „Nyctalus“ (Zeitschrift für Fledermauskunde) heraus, nahm seit 1951 an der Universität Leipzig und ab 1964 an der Humboldt-Universität Honorarprofessuren wahr und wurde 1974 zum Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina gewählt. Entlang der vier Themenblöcke „Prägungen und Persönlichkeit“, „Der Tierpark Berlin-Friedrichsfelde – von der Idee zur Wirklichkeit“, „Tiergartenpraxis und Wissenschaft“ und „Öffentlichkeit, Wirkungen und Erinnerungen“ wird hier aus Anlass des 100. Geburtstages von Heinrich Dathe umfassend dessen Leben und Wirken beleuchtet. Die im hiesigen Kontext interessierenden Beiträge: „Heinrich Dathe – Ehrenbürger seiner Geburtsstadt Reichenbach im Vogtland“ (Wolfgang Richter), „Hermann Gerisch – ein Weggefährte von Heinrich Dathe“ (Thomas Petzoldt), „Heinrich Dathe und der ‚Zoo der Zukunft‘“ (Jörg Junhold), „Heinrich Dathe im Zoo Leipzig – Lehr- und Reifejahre“ (Lothar Dittrich), „Zur Persönlichkeit Heinrich Dathes zwischen Politik, Volksbildung und Wissenschaft“ (Jürgen Hofmann), „Der historische Mittelpunkt des Tierparks Berlin – Heinrich Dathe und das Schloss Friedrichsfelde“ (Thomas Ziolko), „Frühe Pläne für einen ‚Volks-Tierpark‘ und die Gründung des Tierparks in Friedrichsfelde 1953–1955“ (Siegfried Prokop), „Der Tierpark Berlin, ein Landschaftstiergarten – die ersten 55 Jahre“ (Bernhard Blaszkiewitz), „Tiere aus Stein und Bronze – der künstlerische Schmuck

des Tierparks“ (Enrico Matthies), „Heinrich Dathe und die Entwicklung der Tiergärtnerei in Ostdeutschland“ (Diether Zscheile), „Heinrich Dathes Beiträge zur Ornithologie und zum Vogelschutz“ (Wolfgang Grummt), „Heinrich Dathes Beiträge zur Wirbeltierbiologie“ (Heribert Hofer), „Heinrich Dathes Beziehungen zum Wiener Volkswbildungswerk und zu österreichischen Zoos und Zoologen“ (Helmut Pechlaner/Gerhard Heindl), „Der Jugendklub im Tierpark Berlin“ (Marcus Schütz/Henry Hahnke/Beate Miersch/Angele Schonert), „Die Jugendgruppen ‚Praktischer Naturschutz‘ im Jugendklub des Berliner Tierparks 1985–1991“ (Stefan Brehme/Michael Mielke), „Das entomologische Erbe des Jugendklubs im Tierpark Berlin-Friedrichsfelde“ (Christian Kutzscher), „„Unsere Hörer wieder einen schönen Gruß aus dem Tierpark in Friedrichsfelde“ – Heinrich Dathe und die sonntäglichen Rundfunkgespräche mit Karin Röhn“ (Jörg Stall), „Heinrich Dathe und der Gustav Fischer Verlag Jena“ (Johanna Schlüter), „Gedenken an unseren Vater“ (Holger H. Dathe), „„Abwicklung im Reich der Tiere““ (Ekkehard Höxtermann/Armin Geus), „Der Nachlass Heinrich Dathe in der Staatsbibliothek zu Berlin“ (Gabriele Kaiser), eine Zeittafel zur Biografie von Heinrich Dathe sowie „Tierarten, über die Heinrich Dathe wissenschaftlich publizierte“ (Heribert Hofer).

Prange, Hartwig / Karl-Heinz Kaulfuss: **Bibliographie wissenschaftlicher Berichte aus der DDR-Zeit. 1949–1990. Teil 1: Veterinärmedizinische Forschungsberichte aus Universitäten, Instituten und Untersuchungseinrichtungen. Teil 2: Kleine Wiederkäuer. Dissertationen, Diplomarbeiten.** Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1999, 2 CD-ROM.

Die Bibliografie verzeichnet rund 1.200 Berichte, für die jeweils Registriernummer, Titel, Verfasser, Institution, Umfang, Geheimnisgrad sowie – wenn vorhanden – Inhaltsverzeichnis und Zusammenfassung aufgenommen wurden. Die Arbeiten können im Veterinärhistorischen Archiv der Professur für Tierhygiene und Tierklinik der Landwirtschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingesehen werden.

Riebe, Barbara / Andreas Fast: **Forschungsinsel Riems. Fotos aus dem Alltag ihrer Bewohner**, Sutton Verlag, Erfurt 2011, 127 S. € 18,95. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das Kapitel des Bildbandes, der sich mit der Virusforschung auf der Insel Riems auseinandersetzt.

Riebe, Barbara / Diedrich Möhlmann: **Die Forschungsinsel Riems. Neue Einblicke in die Vergangenheit**, Sutton Verlag, Erfurt 2012, 127 S. € 18,95. Im Buchhandel.

Die Publikation ist eine Fortsetzung des Bildbandes „Forschungsinsel Riems. Fotos aus dem Alltag ihrer Bewohner“ (Riebe/Fast 2011). Auch hier werden überwiegend aus privaten Sammlungen Bilder aus der Geschichte der Forschungsinseln versammelt, die zu großen Teilen das Leben und Arbeiten der Mitarbeiter/innen des Friedrich-Loeffler-Instituts zeigen.

Friedrich-Loeffler-Institut. Bundesforschungsinstitut für Tiergesundheit, Insel Riems (Hg.): **Eine kurze Geschichte der Virusforschung auf der Insel Riems**, Greifswald/Insel Riems 2005, 32 S. Bezug bei: Friedrich-Loeffler-Institut. Bundesforschungsinstitut für Tiergesundheit, Südfier 10, 17493 Greifswald – Insel Riems.

Kurzdarstellung der Geschichte des Instituts mit besonderem Fokus auf dessen Gründer Friedrich Löffler.

Witt, Detlef: **Die Kunst auf der Insel Riems. Malerei und Plastik von Fritz Cremer, Heinrich Drake, Waldemar Grzimek, Hans Neubert, Hans Prütz, Walter**

**Wadepful und Matthias Wegehaupt**, unt. Mitarb. v. Barbara Riebe, Friedrich-Loeffler-Institut Insel Riems, Bundesforschungsinstitut für Tiergesundheit, Greifswald-Insel Riems 2010, 120 S. € 8,50. Bezug bei: Friedrich-Loeffler-Institut, Südufer 10, 17493 Greifswald-Insel Riems.

Aus Anlass des hundertjährigen Bestehens werden die in der DDR in Auftrag gegebenen Kunstwerke am Forschungsinstitut auf der Insel Riems vorgestellt.

Bünger, K. / J. Kutschke / H.-J. Schulze / M. Steinhardt: **1965–1990. Institut für angewandte Tierhygiene. 25 Jahre veterinärmedizinische Erfahrungen und Forschungen zur Tierhaltung in Großbeständen, im Dienste der Gesundheit von Mensch und Tier, der Tierhygiene, des Tierschutzes und der Umwelt**, Kubisch Verlagsgesellschaft, Starnberg 1990, 34 S. Im antiquarischen Buchhandel

Das 1965 gegründete Institut für Angewandte Tierhygiene Eberswalde-Finow wurde nach der deutschen Vereinigung geschlossen.

Müntz, Klaus / Ulrich Wobus: **Das Institut Gatersleben und seine Geschichte. Genetik und Kulturpflanzenforschung in drei politischen Systemen**, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg 2013, 459 S. € 49,99. Im Buchhandel.

Das noch in den letzten Jahren des Zweiten Weltkriegs von der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft in Wien gegründete Institut für Kulturpflanzenforschung wurde nach 1945 in Gatersleben zu einem Forschungszentrum für Genetik und Kulturpflanzenforschung ausgebaut.

Gäde, Helmut: **Das Saatgutwesen der Weltebestadt Quedlinburg im Wandel der Zeiten. Stadtführer 2015**, docupoint Verlag, Barleben 2015, 94 S. € 9,90. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Geschichte des Saatgutwesens in Quedlinburg. Seit 2008 hat das Julius Kühn-Institut – Bundesforschungsinstitut für Kulturpflanzen (JKI) dort seinen Hauptsitz.

Voss, Waltraud: **Lieselott Herforth. Die erste Rektorin einer deutschen Universität**, transcript Verlag, Bielefeld 2016, 321 S. € 29,99. Im Buchhandel.

Die Physikerin Lieselott Herforth (1916–2010) war von 1965 bis 1968 Rektorin der Technischen Hochschule Dresden und damit erste Rektorin einer deutschen Universität. Herforth erhielt nach ihrer Habilitation 1953 an der Karl-Marx-Universität Leipzig dort eine Dozentenstelle für Strahlungsphysik, von 1955 bis 1960 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Radioaktivität in Leipzig. Zugleich hatte sie von 1957 bis 1960 eine Professur für angewandte Radioaktivität an der TH Leuna-Merseburg inne. 1960 folgte sie einem Ruf an die TH Dresden. Sie war zudem von 1963 bis 1981 Volkskammerabgeordnete in der Fraktion des Freien Deutschen Gewerkschaftsbunds und gehörte dem Staatsrat der DDR an.

Bohnet, Christine (Red.): **50 Jahre Forschung in Rossendorf. Sonderausgabe der Hauszeitungen von FZR und VKTA zum gemeinsamen „Tag des offenen Labors“ am 20. Mai 2006, Forschungszentrum Rossendorf/Verein für Kernverfahrenstechnik und Analytik Rossendorf**, Rossendorf 2006, 12 S. Volltext unter <http://www.hzdr.de/db/Cms?pOid=38032>

Anlass des Jubiläums war die Gründung des Zentralinstituts für Kernphysik, des späteren Zentralinstituts für Kernforschung Rossendorf im Jahre 1956.

Wolff, Thomas / Heiner Hegewald (Red.): **100 Jahre Institut für Physikalische Chemie und Elektrochemie. Festschrift zum Kolloquium am 14. April 2000**, Technische Universität Dresden o.J., 63 S. Bezug bei: TU Dresden, Fachrichtung Chemie und Lebensmittelchemie, Physikalische Chemie, 01062 Dresden.

Neben Kurzdarstellungen zu den Institutsdirektoren, zu weiteren Lehrstühlen und Professoren und der Institutsgeschichte nach 1989 werden auch die Namen der Promovenden (ab 1931) und Habilitanden (ab 1969) dokumentiert.

Militzer, Heinz: **Mit und nach Otto Meisser – ein Beitrag gegen das Vergessen**, o.O. [Freiberg?] o.J. [2014?], 112 S. € 20,-. Bezug bei: heinzmilitzer@online.de.

Erinnerungen des Geophysikers und Professors an der Bergakademie Freiberg, Heinz Militzer.

Tischendorf, Gerhard: **Zwischen Überzeugung und Aufbegehren. Biographischer Bericht eines Freiburger Mineralogen**, GNN Verlag, Schkeuditz 1999, 488 S. € 16,50. Im Buchhandel.

Autobiografie des 1927 geborenen Mineralogen Gerhard Tischendorf. Er war 1949-1958 Student und Assistent an der Bergakademie Freiberg, 1961-1963 Direktor am Zentralen Geologischen Institut in Berlin, anschließend leitete er dort bis 1981 Forschungsgruppen. Zwischen 1978 und 1983 erfolgte eine ‚Zersetzung‘ durch die Staatssicherheit und seine Einstufung als Sicherheitsrisiko, die schließlich zur Entfernung aus dem Institut führte. Von 1983 bis 1992 war er Mitarbeiter im Zentralinstitut für Physik der Erde Berlin/Potsdam sowie im GeoForschungsZentrum Potsdam.

Wiefel, Heinz / Josepha Wiefel: **Biographisches Lexikon zur Geschichte der Geowissenschaften in Thüringen. Biobibliographische Daten über Geowissenschaftler und Sammler, die in Thüringen tätig waren. 2. Ausgabe** (Schriftenreihe der Thüringer Landesanstalt für Umwelt und Geologie Nr. 95), Thüringer Landesanstalt für Umwelt und Geologie, Jena 2010. 164 S. Bezug bei: Thüringer Landesanstalt für Umwelt und Geologie, Göschwitzer Straße 41, 07745 Jena.

Die Zusammenstellung der Lebensskizzen geowissenschaftlicher Forscher und Sammler, die wesentliche Beiträge zur regionalgeologischen Erforschung Thüringens veröffentlicht haben, verzeichnet als Sammelbiografie 1.140 Autoren. Damit wurde die zweite Ausgabe dieser Bibliografie gegenüber den 720 Autoren, die in der ersten Ausgabe von 1997 verzeichnet waren, deutlich erweitert.

Rösler, Hans Jürgen: **Das Leben und das wissenschaftliche Werk von Friedrich Leutwein. Eine Reminiszenz zu seinem 80. Geburtstag** (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Mathematisch-naturwissenschaftliche Klasse Bd. 123 H. 5), Akademie Verlag, Berlin 1992, 31 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Mineraloge Friedrich Leutwein (1911–1974) wurde 1947 Professor für Mineralogie, Petrographie und Geochemie an der Bergakademie Freiberg. Zwischen 1949 und 1953 hatte er das Amt des Rektors an der Bergakademie inne. Von 1950 bis 1954 war er Mitglied des Zentralkomitees der SED. 1958 kehrte er von einer Dienstreise nach Hamburg nicht in die DDR zurück. Er wurde 1959 Honorarprofessor an der Universität Hamburg und nahm ein Jahr später eine Professur am Centre National de la Recherche Scientifique in Nancy an.

Wiefel, Bernd: **Erfolg am Ende des Lebens. Historisches Porträt über Hermann Wiefelsen**, Olbernhau 1999, 26 S.

Der Chemiker Herrmann Wiefel (1887–1967) war Leiter des Laboratoriums der Maxhütte im thüringischen Unterwellenborn.

Rammler, Erich: ***Mein Berufsleben, Teile I–III. Unveränderte Abschrift persönlicher Aufzeichnungen*** (Schriften des Instituts für Energieverfahrenstechnik und Chemieingenieurwesen H. 2), Technische Universität Bergakademie Freiberg, Freiberg 2006, 281 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Der Brennstofftechniker Erich Rammler (1901–1986) arbeitete ab 1945 an der Bergakademie Freiberg. Zunächst war er Assistent am Institut für Brikettierung, 1949 wurde er zum Professor für Wärmewirtschaft und Brennstofftechnik berufen. Ab 1951 war er Direktor des Instituts für Brikettierung. 1966 trat Rammler in den Ruhestand.

Franeck, Heinzjoachim: ***... aus meiner Sicht. Freiburger Akademieleben***, Edition am Gutenbergplatz, Leipzig 2009, 171 S. € 18,50. Im Buchhandel.

Autobiografie. Franeck arbeitete seit 1956 an der Bergakademie Freiberg. Er wurde – nachdem er zuvor aus kaderpolitischen Gründen mehrfach nicht berücksichtigt wurde – 1990 zum Professor für Kinematik und Dynamik berufen und wirkte zudem als Dekan und Mitglied der Strukturgruppe, welche die TU Bergakademie Freiberg 1991 bis 1993 neu organisierte.

Kaden, Heiner: ***Kurt Schwabe. Chemiker, Hochschullehrer, Rektor, Akademiepräsident, Unternehmer***, Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Hirzel Stuttgart/Leipzig 2011, 285 S. € 44,-. Im Buchhandel.

Der Chemiker Kurt Schwabe (1905–1983) gründete 1944 das „Forschungsinstitut für chemische Technologie“ (seit 1990: Kurt-Schwabe-Institut) in Meinsberg und leitete dieses als Privatinstitut bis zu seinem Tod. Schwabe wurde 1949 zum Professor an der Technischen Hochschule Dresden und zum Direktor des „Institut für Elektrochemie und Physikalische Chemie“ an der Hochschule ernannt. Kurt Schwabe war zudem Direktor des „Institut für Radiochemie“ im Zentralinstitut für Kernforschung in Rossendorf (1959–1969), Rektor der TH Dresden (1961–1965), Präsident der Sächsischen Akademie der Wissenschaften (1965–1980) und Direktor der von ihm gegründeten „Zentralstelle für Korrosionsschutz Dresden“ (1965–1971). 1971 wurde Schwabe zum Vizepräsidenten der Akademie der Wissenschaften der DDR ernannt.

Markus, Uwe: ***Kerngeschäft. Das Doppelleben des Atomspions Dr. Johannes Koppe***, NoRa Verlag, Berlin 2012, 218 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Johannes Koppe siedelte 1953 in die Bundesrepublik über, studierte dort an der Universität Hamburg Physik und war von 1961–1979 Referent für Planung Kernenergie bzw. technischer Sicherheitsbeauftragter bei den Hamburger Elektrizitäts-Werken (HEW). Dabei arbeitet er zugleich als Agent für die Hauptverwaltung Aufklärung der DDR und informierte als eine der wichtigsten Quellen zu Themen der Nuklearpolitik, -forschung und -technik über das Deutsche Atomforum sowie über militärische Anwendungsmöglichkeiten von Nukleartechnik in der Bundesrepublik. 1979 kehrte er in die DDR nach Verrat zurück und war bis 1991 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Kernkraftwerk Greifswald und als Konsultant beim Ministerium für Wissenschaft und Technischer DDR tätig. Er promovierte 1980 an der HfÖ Berlin.

Tschentschel, Jana (Bearb.): ***Die Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR – Folgen der Wissenschaftspolitik der SED für die Landwirtschaft. Auswahl aus den Beständen der Bibliothek (Bibliotheksbrief 2016/03)***, Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin

2016, 12 S. Bezug bei: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Bibliothek, Finckensteinstraße 63, 12205 Berlin; Volltext unter [http://www.bundesarchiv.de/exlibris/aleph/a22\\_3/apache\\_media/B%202016\\_03.pdf](http://www.bundesarchiv.de/exlibris/aleph/a22_3/apache_media/B%202016_03.pdf)

Maier, Petra (Red.): **1994–2014. 20 Jahre Gesellschaft der Freunde und Förderer der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät**. Gesellschaft der Freunde und Förderer der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock/Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät der Universität Rostock, Rostock 2014, 190 S. Bezug bei: Universität Rostock, Dekanat der Agrar- und Umweltwissenschaftlichen Fakultät, Justus-von-Liebig-Weg 6, 18059 Rostock.

Greulich, Ernst: **Chronik Ingenieurschule für Gartenbau „Peter Joseph Lenné“ Werder/Havel**, o.O. [Werder] o.J. [2007?], 91 S., Volltext unter [https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/files/3303/F22\\_Chronik\\_Lenne\\_IngSchule\\_Werder.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/files/3303/F22_Chronik_Lenne_IngSchule_Werder.pdf)  
Die Ingenieurschule für Gartenbau bestand von 1950 bis 1992.

Hafemann, Eckard / Peter Haschke / Siegfried Kopp / Jürgen Manig / Wolfram Schulz: **Technik für den Wald. Eine Retrospektive zur Entwicklung der forstlichen Verfahrenstechnik und Mechanisierung in der DDR**, Verlag Kessel, Remagen-Oberwinter 2014, 480 S. € 30,-. Verlag Kessel, Eifelweg 37, 53424 Remagen-Oberwinter; eMail: [nkessel@web.de](mailto:nkessel@web.de)

In hiesigen Kontext interessiert insbesondere das fünfzigseitige Kapitel zum Beitrag der Forstwissenschaft zur Mechanisierung (u.a. Institut für Forstwissenschaften Eberswalde und Institut für Forstliches Ingenieurwesen an der Fakultät für Forstwirtschaft der TH/TU Dresden in Tharandt).

Rabe, Ulrich (Hg.): **Die Eisenbahnbetriebsstudenten 1955–1959 und ihr Hochschullehrer Professor Potthoff. Rückblick und Erinnerungen über Studienzeit, persönliche Kontakte, berufliche Entwicklungen und Absolvententreffen der Studenten des Studienjahrgangs Eisenbahnbetrieb 1955–1959 der ehemaligen Hochschule für Verkehrswesen „Friedrich List“ Dresden**, Technische Universität Dresden, Dresden 2012, 67 S. Volltext unter <https://alumni.tu-dresden.de/magazin/pdfs/schnabel2.pdf>

Rüger, Siegfried: **Gerhart Potthoff – ein Leben für die Verkehrswissenschaft**, Hochschule für Verkehrswesen „Friedrich List“, Dresden 1991, 39 S.

Der Verkehrswissenschaftler Gerhart Karl Potthoff (1908–1989) wurde 1950 zum Professor für Betriebstechnik der Verkehrsmittel an die TH Dresden berufen. Nach der Gründung der Hochschule für Verkehrswesen wurde er dort 1956 Institutsdirektor des Instituts für Eisenbahnbetriebstechnik und 1957 an die neu geschaffene Sektion für Verkehrswesen an der Deutschen Akademie der Wissenschaften berufen. Ab 1962 war er Dekan der Fakultät Verkehrstechnik und übernahm 1963 die Leitung des neu eingerichteten Instituts für Eisenbahnbetriebstechnik. 1968 wurde er zum Direktor der Sektion Technische Verkehrskybernetik ernannt. Potthoff wurde 1973 emeritiert. Die Festschrift enthält neben einem Abriss des Lebens und Wirkens auch eine Bibliografie seines wissenschaftlichen Werkes.

Fraunholz, Uwe / Sylvia Wölfel (Hg.): **Ingenieure in der technokratischen Hochmoderne. Thomas Hänseroth zum 60. Geburtstag** (=Cottbuser Studien zur Geschichte von Technik, Arbeit und Umwelt Bd. 40), Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin 2012, 359 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Das Zusammenspiel von technisiertem Fortschrittsversprechen der Hochmoderne und den Selbst- und Fremdbildern der Ingenieure steht im Zentrum des Bandes und wird etwa anhand der Ingenieurkultur in der DDR beleuchtet. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Zeit der Fachleute. Motivation und Selbstbild industrieller Forschungsdirektoren der DDR bis 1971“ (Dolores Augustine), „Militärische Laserforschung in der DDR in den 1960er Jahren“ (Helmuth Albrecht), „„Deutsche Qualitätsarbeit“: Fluch oder Segen für innovative Potenz? Das Beispiel Carl Zeiss Jena“ (Uwe Fraunholz) und „Thomas Hänseroth und der Weg zu Domenico Fontana, Johann Andreas Schubert und Claus Köpcke“ (Dietrich Conrad).

Petzold, Dirk (Red.): **Karl Hans (Joachim) Janke. Erfinder – Künstler – Visionär – Patient der Psychiatrie**, Rosengarten, Wernsdorf o.J. [2016?]. 40 S. € 15,90. Bezug bei: Rosengarten – Verein zur Förderung von Angehörigen- und Patientenarbeit in der Psychiatrie, Hubertusburg, Geb. 21, 04779 Wernsdorf.

Ausstellungskatalog zu „Karl Hans Janke – Genie und Schizophrenie“ auf dem Schloss Hubertusburg in Wernsdorf/Sachsen. Janke war ein Außenseiter, der unter anderen Umständen wohl als zwar skurriler, jedoch zugehöriger Akteur der Erfinder-Community betrachtet worden wäre. In der DDR saß er fast 40 Jahre in der Psychiatrie im sächsischen Wernsdorf. Dort entwickelte er 400 technische Ideen und hielt sie auf über 4.000 Zeichnungen und in dreidimensionalen Modellen fest.

Auth, Gunnar (Hg.) / Günter Tomaselli (Red.): **Festschrift. 50 Jahre Universitätsrechenzentrum Leipzig. Vom der maschinellen Rechentechnik zum Integrierten Informationsmanagement**, Universität Leipzig, Leipzig 2012, 44 S. Bezug bei: Universität Leipzig, Universitätsrechenzentrum, Augustusplatz 10, 04109 Leipzig; eMail: servicedesk@rz.uni-leipzig.de

Held, Wilhelm (Hg.): **Geschichte der Zusammenarbeit der Rechenzentren in Forschung und Lehre vom Betrieb der ersten Rechner bis zur heutigen Kommunikation und Informationsverarbeitung** (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster Reihe XIX Bd. 1), Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster 2009, 433 S. € 24,90. Im Buchhandel; Volltext unter <https://www.zki.de/fileadmin/zki/Publikationen/Chronik/0Chronik.pdf>. Zudem steht online ein Dokumentenanhang zur Verfügung unter <https://www.zki.de/fileadmin/zki/Publikationen/Chronik/0Dokumente-Verzeichnis.pdf>

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Kapitel: „Die Hochschulrechenzentren in der DDR“, „Mecklenburg-Vorpommern: IT und die Wende“ sowie „Sachsen: Das Bundesland als Kooperationsregion“. Im Anhang werden relevante Quellen dokumentiert.

Echterhoff-Severitt, Helga / Werner Stegemann: **Forschung und Entwicklung in der DDR. Daten aus der Wissenschaftsstatistik 1971 bis 1989**, SV-Gemeinnützige Gesellschaft für Wissenschaftsstatistik im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen 1990, 78 S.

Astor, Michael / Jan Berewinkel / Georg Klose / Eva Schindler: **Technologie-transfer zur Stärkung des Standorts Ostdeutschland. Kurzstudie für die Konferenz**, Bundesministerium des Inneren, Berlin 2010, 35 S.; Volltext unter [http://www.prognos.com/uploads/tx\\_atwpubdb/100500\\_Prognos\\_Kurzstudie\\_Technologietransfer\\_Ostdeutschland.pdf](http://www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/100500_Prognos_Kurzstudie_Technologietransfer_Ostdeutschland.pdf)

Analysiert werden Rahmenbedingungen und Status Quo von FuE in Ostdeutschland.

Hofer, Andrea-Rosalinde / Dana Redford / Jonathan Potter / Jakob Stolt: **Stärkung von Unternehmertum und lokaler Wirtschaftsentwicklung in Ostdeutschland. Förderung von erfolgreichem Unternehmertum bei Hochschulabsolventen durch Entrepreneurship-Ausbildung und Gründungsförderung**. Fachhochschule Schmalkalden, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Programm zur Entwicklung von Wirtschaft und Beschäftigung (LEED), o.O. 2012, 18 S.; Volltext unter [http://www.oecd.org/site/vfecpr/FHS\\_Case%20Study%20Report\\_Final\\_DE.PDF](http://www.oecd.org/site/vfecpr/FHS_Case%20Study%20Report_Final_DE.PDF)

Der Bericht präsentiert die Befunde einer Prüfung aktueller Strategien und Praktiken bei der Bereitstellung von Leistungen zur Förderung von Unternehmertum an der Fachhochschule Schmalkalden.

Hofer, Andrea-Rosalinde / Dana Redford / Jonathan Potter / Jakob Stolt: **Stärkung von Unternehmertum und lokaler Wirtschaftsentwicklung in Ostdeutschland. Förderung von erfolgreichem Unternehmertum bei Hochschulabsolventen durch Entrepreneurship-Ausbildung und Gründungsförderung**. Technische Universität Ilmenau, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Programm zur Entwicklung von Wirtschaft und Beschäftigung (LEED), o.O. 2012, 18 S.; Volltext unter [http://www.oecd.org/site/cfecpr/UI\\_Case\\_Study\\_Report\\_Final\\_DE.PDF](http://www.oecd.org/site/cfecpr/UI_Case_Study_Report_Final_DE.PDF)

Präsentiert werden die Befunde einer Prüfung aktueller Strategien und Praktiken bei der Bereitstellung von Leistungen zur Förderung von Unternehmertum an der Technischen Universität Ilmenau.

Klofsten, Magnus / Peter van der Sijde / Andrea-Rosalinde Hofer / Jonathan Potter: **Stärkung von Unternehmertum und lokaler Wirtschaftsentwicklung in Ostdeutschland. Förderung von erfolgreichem Unternehmertum bei Hochschulabsolventen durch Entrepreneurship-Ausbildung und Gründungsförderung**. Fachhochschule Brandenburg, Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Programm zur Entwicklung von Wirtschaft und Beschäftigung (LEED), o.O. 2012, 34 S.; Volltext unter [http://www.oecd.org/site/cfecpr/22022013\\_FHB\\_Final\\_Report\\_DE.PDF](http://www.oecd.org/site/cfecpr/22022013_FHB_Final_Report_DE.PDF)

Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Prüfung aktueller Strategien und Praktiken bei der Bereitstellung von Leistungen zur Förderung von Unternehmertum an der Fachhochschule Brandenburg.

Czarnitzki, Dirk / Georg Licht: **Die Rolle der Innovationsförderung im Aufholprozess Ostdeutschlands** (Discussion Paper No. 04–68), Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, Mannheim 2004, 35 S. Bezug bei: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, FB Industrieökonomik und Internationale Unterneh-

mensführung, PF 103443, 68034 Mannheim; Volltext unter <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0468.pdf>

Die Untersuchung von Effektivität und Effizienz der bisherigen FuE- und Innovationsförderung in den ostdeutschen Bundesländern zeigt, dass diese eine größere Anreizwirkung als in Westdeutschland entfaltet und Effekte auf die Patentaktivitäten nachweisbar sind. Hingegen fällt die Produktivität der öffentlich geförderten im Vergleich zur eigenfinanzierten FuE geringer aus. Auch die Produktivität der ostdeutschen FuE-Tätigkeit ist niedriger als in den westdeutschen Bundesländern.

Krause, Friedhilde (Hg.): **Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland, Band 16: Mecklenburg-Vorpommern. Brandenburg**, Olms-Weidmann, Hildesheim/Zürich/New York 1996, 456 S. € 99,-. Im Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. folgende wissenschaftliche Bibliotheken bzw. Bibliotheken mit wissenschaftszeitgeschichtlich wichtigen Beständen: *Brandenburg*: Domstiftsarchiv (Brandenburg), Niederlausitzer Landesmuseum (Cottbus), Deutsches Entomologisches Institut (Eberswalde), Fachhochschule Eberswalde, Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte (Frankfurt/Oder), Stadt- und Landesbibliothek (Potsdam), Brandenburgisches Landeshauptarchiv (Potsdam), Bundesarchiv, Abteilungen Potsdam, Militärgeschichtliches Forschungsamt (Potsdam). *Mecklenburg-Vorpommern*: Universitätsbibliothek Greifswald, Landeskirchliche Bibliothek (Greifswald), Vorpommersches Landesarchiv (Greifswald), Museum der Stadt Güstrow, Regionalbibliothek Neubrandenburg, Karbe-Wagner-Archiv (Neustrelitz), Universitätsbibliothek Rostock, Wossidlo-Archiv (Rostock), Kulturhistorisches Museum Rostock, Landesbibliothek Mecklenburg-Vorpommern (Schwerin), Mecklenburgisches Landeshauptstadtarchiv (Schwerin), Mecklenburgisches Volkskundemuseum (Schwerin), Staatliches Museum Schwerin, Archivbibliothek Stralsund.

Hermes, Michael / Wolfgang Methling / Werner Pade (Hg.): **Die Politische Wende an der Universität Rostock 1989 bis 1992. Abbrüche – Umbrüche – Aufbrüche. Kolloquium zur Universitätsgeschichte**, Rostock. 1. April 2015. Rosa-Luxemburg-Stiftung Mecklenburg-Vorpommern, Rostock 2015, 132 S. € 10,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Mecklenburg-Vorpommern, Augustenstr. 78, 18055 Rostock.

Der Sammelband dokumentiert die Beiträge des Kolloquiums, die aus Zeitzeugenperspektive den Umbruch an der Universität Rostock nach 1989 reflektieren.

Krause, Friedhilde (Hg.): **Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland, Band 14 und 15: Berlin. Teil 1 und 2**, Olms-Weidmann, Hildesheim/Zürich/New York 1995, 255 und 240 S. Jeweils € 99,-. Im Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. folgende wissenschaftliche Bibliotheken bzw. Bibliotheken mit u.a. wissenschaftszeitgeschichtlich wichtigen Beständen in Berlin: Staatsbibliothek zu Berlin, Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin incl. der Zweigbibliotheken, Archenhold-Sternwarte, Akademie der Wissenschaften (BBAW), Berliner Missionswerk, Bildungsgeschichtliche Forschung, Diakonisches Werk der EKD, Hugenottenbibliothek, Märkisches Museum, Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR und Zentralbibliothek der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz.

Görtemaker, Manfred (Hg.): **25 Jahre Universität Potsdam. Rückblicke und Perspektiven**, be.bra wissenschaft verlag, Berlin 2016, 160 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Aus Anlass der 25. Gründungsjubiläums reflektiert der Sammelband u.a. die Zeitgeschichte der Universität Potsdam und ihrer Vorläufereinrichtungen (Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“, Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft, Juristische Hochschule des MfS). Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei das Problem der personellen Kontinuität zwischen diesen Vorgängereinrichtungen und der Universität. Drei Zeitzeugenberichte erinnern an die Gründungsgeschichte der Universität.

Marshall, Barbara: *Die deutsche Vereinigung in Akademia. West- und Ostdeutsche im Gründungsprozess der Universität Potsdam 1990–1994* (Zeitgeschichtliche Forschungen Bd. 49), Duncker & Humblodt, Berlin 2016, 215 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Friedhilde Krause (Hg.), *Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland, Band 22: Sachsen-Anhalt*, Olms-Weidmann, Hildesheim/Zürich/New York 2000, 257 S. € 99,- Im Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. folgende wissenschaftliche Bibliotheken bzw. Bibliotheken mit wissenschaftszeitgeschichtlich wichtigen Beständen: Anhaltische Landesbücherei (Dessau), Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina (Halle), Franckesche Stiftungen (Halle), Händel-Haus Halle, Landesamt für Denkmalpflege Sachsen-Anhalt (Halle), Staatliche Galerie Moritzburg (Halle), Prignitz-Museum (Havelberg), Stadtbibliothek (Magdeburg), Evangelisches Konsistorium (Magdeburg), Kunstmuseum Kloster Unser Lieben Frauen (Magdeburg), Landeshauptarchiv (Magdeburg), Altmärkisches Museum (Stendal), Harzbücherei (Wernigerode), Evangelisches Predigerseminar (Lutherstadt Wittenberg), Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt (Lutherstadt Wittenberg).

Kultusministerium Sachsen-Anhalt: *Bericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Wissenschaftsstruktur des Kultusministers des Landes Sachsen-Anhalt*, Magdeburg 2001, 131 S. Volltext unter <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t133.doc>

Hirschinger, Frank: *Der Spionage verdüchtig. Asylanten und ausländische Studenten in Sachsen-Anhalt 1945–1970* (Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung: Berichte und Studien Nr. 57), V&R unipress, Göttingen 2009, 170 S. € 27,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das Kapitel zu den Studierenden aus Asien, Afrika und Lateinamerika, das insbesondere auf die Studierenden im Bezirk Halle fokussiert.

Diepenbrock, Wulf: *Je t’embrasse – Mit freundlichen Grüßen. Gedanken. Grußworte und Reden des 261. Rektors der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2010, 229 S. Im Buchhandel.

Grußworte und Gelegenheitsreden von Amtsträgern bleiben aus guten Gründen meist ungedruckt, da sie eine Textsorte uneigentlichen Sprechens sind, bei dem die Person hinter die Rolle zurücktritt. Im Falle der hier versammelten Beiträge konkurrierte eine andere Einschätzung des Autors mit den Texten. Die Texte wurden zusammengestellt, nachdem der Autor von der Findungskommission nicht wieder als Rektorkandidat nominiert worden war, was den Haupttitel erklären mag.

Helsper, Werner / Maja S. Maier / Sabine Sandring (Hg.): *Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigjährigen Bestehen des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung* (Hallesche Universitätsreden 9), Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2015, 60 S.; Volltext unter [www.universitaetsverlag-halle-wittenberg.de/media/upload/file/Kapitel\\_Vorworte/121-2\\_Inhalt.pdf](http://www.universitaetsverlag-halle-wittenberg.de/media/upload/file/Kapitel_Vorworte/121-2_Inhalt.pdf)

Lechner, Maike: *Rückblickend – Nach Vorn. Frauenstudium in Halle – damals und heute*, hrsg. vom Gleichstellungsbüro Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem studentischen Projekt „Rückblickend nach Vorn. Frauenstudium in Halle – damals und heute“ (2014/2015), Halle o.J. [2015], 64 S. Bezug bei: Büro der Gleichstellungsbeauftragten, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Barfüßerstraße 17, 06108 Halle (Saale); eMail: [gleichstellungsbuero@uni-halle.de](mailto:gleichstellungsbuero@uni-halle.de)

Skizziert werden die historischen Meilensteine des Weges von Frauen zu Studium, Lehre und Forschung an der Martin-Luther-Universität ab 1600 bis heute (etwa die Berufung von Gertrud Schubart-Fikentscher zur ersten Professorin der Rechtswissenschaft im deutschsprachigen Raum). An der zeithistorischen Informiertheit der Betreuungsleistung für das studentische Projekt etwas zweifeln lässt der Umstand, dass der das Heft strukturierende Zeitstrahl ab 1950 ausschließlich westdeutsche Ereignisse enthält – „1953 Die Zölibatsklausel (Berufsverbot für verheiratete Frauen) wird durch das Bundesbeamtengesetz aufgehoben“ oder „1970 Der DFB hebt das Fußballverbot für Frauen auf“ – und damit suggeriert, die MLU habe in den Nachkriegsjahrzehnten in der ehemaligen Bundesrepublik gelegen.

Peer Pasternack: *25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015* (HoF-Arbeitsberichte 101), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2016, 92 S.; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab\\_101.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_101.pdf)

Wie gelang Wissenschaftspolitik in einem wiedergegründeten Land zunächst unter Transformationsbedingungen, dann unter Transformationsfolgewirkungen, d.h. unter Bedingungen weiträumigen wirtschaftlichen Niedergangs mit anschließender Re-Stabilisierung auf niedrigem (Produktivitäts-)Niveau, massiven demografischen Verwerfungen und haushalterischer Dauerkrise? Anhand fünf prägender Konkurrenzen und Konflikte werden die zentralen wissenschaftspolitischen Entwicklungen der zurückliegenden 25 Jahre in Sachsen-Anhalt resümiert.

Klose, Joachim (Hg.): *Ohnmacht der Studentenräte? Wolfgang Natonek und die Studentenräte nach 1945 an der Universität Leipzig* (Belter Dialoge Bd. 2), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2010, 120 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Wolfgang Natonek, in der ersten Nachkriegszeit Vorsitzender des Studentenrates der Leipziger Universität, wurde 1948 vom sowjetischen Geheimdienst verhaftet und zu 25 Jahren Zwangsarbeit verurteilt, von denen er acht Jahre in Haft verbrachte. Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Idealismus und Widerstand. Wolfgang Natonek in Briefen und Vorträgen“ (Steffi Böttger), „Bürgerliche Universität in der Diktatur des Proletariats. Das Scheitern Wolfgang Natoneks“ (Günter Kröber), „Aufbruch in eine neue Gesellschaft. Die Geschichte der Studentenräte“ (Günther Heydemann) und „Selbstvergessene Elite? Der StudentInnenRat der Universität Leipzig seit 1989“ (Bastian Lindert).

Krause, Friedhilde (Hg.): **Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland, Band 17: Sachsen A–K. Band 18: Sachsen L–Z**, Olms-Weidmann, Hildesheim/Zürich/New York 1997, 325 S. und 404 S. Jeweils € 99,-. Im Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. folgende wissenschaftliche Bibliotheken bzw. Bibliotheken mit wissenschaftszeitgeschichtlich wichtigen Beständen: Erzgebirgsmuseum Annaberg-Buchholz, Sorbisches Museum Bautzen, Sorbische Zentralbibliothek, Bibliothek der TU Chemnitz-Zwickau, Sächsische Landesbibliothek Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Deutsches Hygienemuseum Dresden, Evangelisch-Lutherisches Landeskirchenamt Sachsens (Dresden), Landesamt für Denkmalpflege (Dresden), Militärbibliothek Dresden, Sächsisches Hauptstaatsarchiv (Dresden), Universitätsbibliothek ‚Georgius Agricola‘ Freiberg, Oberlausitzische Bibliothek der Wissenschaften Görlitz, Museum für Naturkunde Görlitz, Archiv der Brüder-Unität Herrnhut, Deutsche Bibliothek Leipzig, Leipziger Universitätsbibliothek ‚Bibliotheca Albertina‘, Bach-Archiv Leipzig, Zentralstelle für Genealogie Leipzig, Evangelisch-Lutherische Mission (Leipzig), Geographische Zentralbibliothek Leipzig, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Museum der bildenden Künste Leipzig, Wissenschaftliche Bibliothek des Blindenwesens Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida, Vogtlandbibliothek Plauen.

Manns, Sophia: **Zwischen Denkmalschutz und Nutzeranspruch: Wiederaufbau und Erweiterung der Bibliotheca Albertina in Leipzig** (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft H. 151), Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2005, 65 S. Volltext unter <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h151/h151.pdf>

Krause, Friedhilde (Hg.): **Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland, Band 19: Thüringen A–G. Band 20: Thüringen H–R. Band 21: Thüringen S–Z**, Olms-Weidmann, Hildesheim/Zürich/New York 1998/1999, 315 S., 334 S., 289 S., jeweils € 99,-. Im Buchhandel.

Vorgestellt werden u.a. folgende wissenschaftliche Bibliotheken bzw. Bibliotheken mit wissenschaftszeitgeschichtlich wichtigen Beständen: Lindenau-Museum Altenburg, Thüringisches Staatsarchiv Altenburg, Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen (Eisenach), Predigerseminar Eisenach, Philosophisch-Theologisches Studium Erfurt, Evangelisches Ministerium zu Erfurt, Fachhochschule Erfurt, Forschungs- und Landesbibliothek Gotha, Kunsthistorische Fachbibliothek Gotha, Thüringisches Staatsarchiv, Wissenschaftliche Fachbibliothek Gotha, Eichsfeld-Bibliothek Heiligenstadt, Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek, Fachhochschule Jena, Theatergeschichtliche Sammlung (Meiningen), Herzogin Anna Amalia Bibliothek Weimar, Bauhaus-Universität Weimar, Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar, Kunstsammlungen zu Weimar.

Landkreis Saalfeld-Rudolstadt (Hg.): **Persönlichkeiten aus Wissenschaft und Technik. Landkreis Saalfeld-Rudolstadt** (Rudolstädter Heimathefte – Sonderheft 2001), Saalfeld 2001, 135 S. € 3,20. Bezug bei: Landratsamt Saalfeld-Rudolstadt, Presse- und Kulturamt, PF 2244, 07308 Saalfeld.

Die Zusammenstellung von Kurzbiografien der Persönlichkeiten aus Wissenschaft und Technik im Landkreis Saalfeld-Rudolstadt umfasst auch die Zeit nach 1945. Es dominieren Naturwissenschaftler. Vorgestellt werden u.a. der Chemiker Erich Correns, der Physiker Harald Costa sowie die Geologen Robert Huth und Heinz Pfeiffer.

## 2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Kern, Astrid: *Politisch-historische, machstrukturelle und ideologische Rahmenbedingungen der Berufungen von Hochschullehrern in der sowjetischen Besatzungszone 1945–1948*, Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1993, 309 S.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges musste der durch Kriegsfolgen und Entnazifizierung dezimierte Lehrkörper der wiedererrichteten Universitäten und Hochschulen durch neue Kräfte ergänzt werden. Die Berufungen von Hochschullehrern erfolgten im Spannungsfeld von sowjetischer Besatzungsmacht, deutschen Kräften und Vertretern der KPD/SED, die dominiert wurden durch aus der UdSSR zurückgekehrte Emigranten.

Jebesen, Katharina: *Textildesign an der Burg Giebichenstein. I did it my way!* Masterthesis, Masterstudiengang Conceptual Textile Design an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Halle 2013, 207 S. (Textband) + 65 S. (Bildband) + 29 S. (Materialstudie). Bezug bei: <http://www.katharinajebesen.de>

Die Auseinandersetzung mit dem Fachbereich Textildesign an der Burg Giebichenstein fokussiert auf die historisch vergleichende Ergründung von Entwurfsstrategien, Lehrmethodik und Entwurfspraktik in den unterschiedlichen Zeitperioden zwischen 1915 und 2013. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das Kapitel „Prof. Wieland Poser, DDR, Wendejahre, wiedervereinigtes Deutschland. 1965–2006. Textilien als Kulturgut begreifen“.

Asadullah, Khusru: *Die Behandlung der Problematik „Betreuung Sterbender“ in der Hochschulausbildung Medizin in der DDR und der BRD*, Dissertation, Medizinische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1991, 114 S.

Stümges, Heidi: *Veterinärmedizin in der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina. Eine historische Betrachtung*, Dissertation, Institut für Parasitologie und Tropenveterinärmedizin des Fachbereichs Veterinärmedizin der Freien Universität Berlin, Berlin 2001, 169 S.

An der Leopoldina besteht seit 1932 eine veterinärmedizinische Sektion. Dargestellt werden neben der Geschichte dieser Sektion die Lebensläufe und wissenschaftlichen Leistungen ihrer sämtlichen Mitglieder sowie von Leopoldina-Mitgliedern, die sich um die Veterinärmedizin verdient gemacht haben.

## 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

## Lieferbare Themenhefte

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012, 328 S.; € 17,50)

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneiderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Manfred Stock / Andreas Wernet (Hg.): *Hochschule und Profession* (2005, 278 S., € 17,50)

*Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

<http://www.die-hochschule.de>

*Schutzgebühren:* Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. Privatabon-  
nentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

*Kündigungen:* Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgen-  
den Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen da-  
rauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abon-  
nementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

<b>Bestellung</b>	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr. ....	€ 17,50
2. .... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement      à	€ 34,-
3. .... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonntInnen-Abo      à	€ 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündigt.	
.....	
Name	
.....	
Adresse	
.....	
eMail.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift

Einzusenden an:  
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,  
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

## HoF-Handreichungen

Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider (2014): *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

## Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2007–2016

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: *20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: *Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.

Peer Pasternack: *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 393 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Künstlerische Hochschulen in der DDR. 25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015: Eine Auswertung mit bibliografischer Dokumentation*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungsräumen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Leipzig 2014, 358 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Ressource im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 571 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

## HoF-Arbeitsberichte 2012–2016

Online unter: [http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)

- 101: Peer Pasternack: *25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015*, 2016, 92 S.
- 100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OVGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.
- 1'16: Peer Pasternack: *Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015*, 124 S.
- 3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.
- 2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.
- 1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.
- 5'13: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: *Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 – 1991*, 56 S.
- 4'13: Gunter Quaifer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.
- 3'13: Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 8'12: Justus Henke / Peer Pasternack: *Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt*, 36 S.
- 7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaifer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12: Steffen Zierold: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.

*Peer Pasternack*

## **20 Jahre HoF**

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016:  
Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.  
ISBN 978-3-8305-3720-5. € 25,-

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) war eine Gründung gegen mancherlei Wahrscheinlichkeiten. Warum und wie es 1996 dennoch dazu kam, verdient, erzählt zu werden. Peer Pasternack rollt die Gründungsgeschichte auf, wobei er die Darstellung zugleich ins Exemplarische hebt.

Die Vorgeschichte des Instituts umfasst das Zentralinstitut für Hochschulbildung der DDR und die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst – erstere Teil der DDR-Ressortforschung, die bisher wenig zeit-historische Aufmerksamkeit gefunden hat, letztere eine Transformationseinrichtung im doppelten Sinne: als Teil der Umbrüche in der ostdeutschen Wissenschaft und als Analytikerin dieses Prozesses, konkret im Hochschulwesen. 1996 schloss sich daran die Gründung des HoF in Wittenberg an. Auch die 20 Jahre seitdem halten reichlich Stoff für eine exemplarische Erzählung bereit: Wie sich ein ‚Ost-Institut‘ als ein gesamtdeutsches zu konsolidieren vermochte, welche Neuerfindungen seiner selbst es dabei zu bewerkstelligen hatte, wie sich Forschung jenseits der Bindung an eine Einzeldisziplin organisieren lässt, auf welche Weise sich ein Institut auf das Sitzland einlassen kann, ohne darüber zum Regionalinstitut zu werden, und wie sich bei alldem externe und interne Turbulenzen produktiv wenden lassen.



*Benjamin Baumgarth / Justus Henke / Peer Pasternack*

## **Inventur der Finanzierung des Hochschulsystems**

Mittelvolumina und Mittelflüsse im deutschen Hochschulsystem

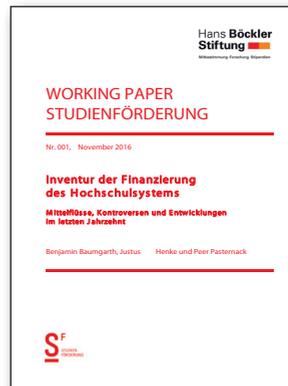
Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2016, 134 S.

Auch unter [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_studfoe\\_wp\\_1\\_2016.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_studfoe_wp_1_2016.pdf)

Die Finanzierung des Hochschulsystems ist mehr als die Finanzierung der Hochschulen, und die Finanzierung der Hochschulen selbst wiederum ist komplexer, als gemeinhin angenommen. Insbesondere geht sie deutlich über die laufenden Grundmittel (Landeszuschüsse an die Hochschulen ohne Investitionen) hinaus – auch wenn diese wegen ihrer leichten Zugriffsfähigkeit häufig herangezogen werden, um die Entwicklung der Hochschulfinanzierung darzustellen. Doch machen die laufenden Grundmittel nur 56 Prozent der öffentlichen Finanzierung des Hochschulsystems aus.

Um ein realistisches Bild zu gewinnen, wird hier deshalb eine Darstellung der Hochschulsystemfinanzierung unternommen. In diese fließen drei Elemente ein: (a) die Hochschulfinanzierung (Grundfinanzierung, Programm- und Projektmittel von Ländern, Bund, EU und Privaten), (b) die Finanzierung von hochschul- bzw. wissenschaftsunterstützenden Einrichtungen und (c) die Finanzierung von Individuen zur Teilhabe an der hochschulischen Lehre bzw. Forschung.

Die zentralen Daten werden für das zurückliegende Jahrzehnt dargestellt und ins Verhältnis zu sozioökonomischen Kontextdaten gesetzt. Demnach sind die deutschen Hochschulen, trotz deutlicher Erhöhung ihrer Grundfinanzierung, aufgrund des raschen Studierendenanwachses stärker unterfinanziert als vor zehn Jahren. Ein Gutteil der Aufstockungen wurde dabei durch Bundesmittel erzielt. Die Länder werden insoweit ihrer Finanzierungsverantwortung insgesamt nur teilweise gerecht.



*Uwe Grelak / Peer Pasternack*

## **Theologie im Sozialismus**

Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 342 S.  
ISBN 978-3-8305-3736-6. € 26,-

Zu den Erstaunlichkeiten der DDR gehörte der Umstand, dass es neben dem „einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“ ein höchst vielfältiges konfessionell bzw. kirchlich gebundenes Bildungswesen gab. Dieses bestand überwiegend aus Einrichtungen in Trägerschaft von Kirchen oder Religionsgemeinschaften, im Einzelfall, etwa den Theologie-Sektionen an den Universitäten, aber auch aus staatlich getragenen Institutionen. Zu den Erstaunlichkeiten der Aufarbeitungsbemühungen zur DDR wiederum gehört es, dass diese Parallelwelt zum staatlichen Bildungswesen bislang nicht systematisch dokumentiert ist. Für den Bereich der akademischen Bildung und Forschung wird dem hier abgeholfen. Systematisch geordnet werden rund 50 Institutionen in Profildarstellungen vorgestellt, des Weiteren rund 30 wissenschaftliche Arbeitskreise und Kommissionen sowie die wissenschaftliche Informationsinfrastruktur (Verlage, Fachzeitschriften, Forschungsbibliotheken). Abgerundet wird dies durch eine annotierte Bibliografie der selbstständigen Publikationen, die 1990 bis 2016 zur akademisch-theologischen Bildung und Forschung in der DDR erschienen sind.

