

Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

SONDERHEFT

Forschendes Lernen als Hochschulreform?
Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der
Bundesassistentenkonferenz

herausgegeben von Peter Treppe und Gabi Reinmann

Impact Free 30 – Juli 2020
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

FORSCHENDES LERNEN ALS HOCHSCHULREFORM? ZUM 50-JAHR-JUBILÄUM DER PROGRAMMSCHRIFT DER BUNDESASSISTENTENKONFERENZ

HRSG. VON PETER TREMP & GABI REINMANN

Inhaltsverzeichnis

Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz – Zur Einleitung <i>Peter Tremp & Gabi Reinmann</i>	Seite 02-05
„Bildung durch Wissenschaft“ – Historische Varianten eines Programms und die institutionellen Implikationen einer Reformidee <i>Heinz Elmar Tenorth</i>	Seite 06-14
Zwischen Humboldt und Dutschke. Hochschulreform, Bundesassistentenkonferenz und Neuordnung des Studiums in den 1960er und frühen 1970er Jahren <i>Wilfried Rudloff</i>	Seite 15-20
Forschendes Lernen in der DDR? Eine Spurensuche in den Texten der DDR-Hochschulpädagogik <i>Peer Pasternack</i>	Seite 21-28
Hochschuldidaktische Slogans – strategische Lehrentwicklung. Hochschuldidaktik meets Hochschulforschung Forschendes Lernen als Slogan? – <i>Gabi Reinmann</i> und <i>Peter Tremp</i> im Gespräch	Seite 29-33
Zwischen Organisation und Pädagogik. Zur organisationalen Karriere des Forschenden Lernens – Kommentar von <i>Roland Bloch</i>	Seite 33-36
Forschendes Lernen als Reformpostulat – Fünf Thesen zum Schluss <i>Gabi Reinmann & Peter Tremp</i>	Seite 37-38
Autorin und Autoren	Seite 39

FORSCHENDES LERNEN ALS HOCHSCHULREFORM? ZUM 50-JAHRE-JUBILÄUM DER PROGRAMMSCHRIFT DER BUNDESASSISTENTENKONFERENZ – ZUR EINLEITUNG

PETER TREMP & GABI REINMANN

Das Forschende Lernen¹ erlebt in den letzten Jahren seinen eigentlichen Boom. Darauf weisen die vielen Publikationen ebenso hin wie zahlreiche Projektanträge oder Strategiepapiere aus Hochschulen. Mit Forschendem Lernen – so scheint es – hat sich ein Konzept etabliert, das der Hochschulstufe entspricht und Hochschuldidaktik damit in ihrer angestrebten Eigenwilligkeit unterstreicht.

Ein exzeptioneller Erfolg

Das Konzept wurde wesentlich lanciert durch die Schrift «Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen» der damaligen Bundesassistentenkonferenz BAK (1970). Diese Vereinigung – eine hochschulpolitische Interessenvertretung des sogenannten akademischen Mittelbaus, verstanden als alle nicht habilitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – hat in der kurzen Zeit ihres Bestehens (1968-1974) eine Palette von Reihen und Schriften publiziert, unter anderem dieses Heft 5 der Blauen Reihe. Mit über 100.000 verkauften Exemplaren dieses Heftes (vgl. Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 1) hat die BAK einen exzeptionellen Erfolg erreicht.

Forschendes Lernen wird in dieser Schrift der «Bundesassistentenkonferenz» durch einige Merkmale charakterisiert, die eine «strukturelle Gleichheit» des studentischen Tuns mit der Tätigkeit von Forscherinnen und Forschern betonen: die selbständige Wahl des Themas; eine selbständige Strategie; ein unbegrenztes Risiko an Irrtümern und Umwegen (und damit auch die Chance für Zufallsfunde und fruchtbare Momente); die Notwendigkeit, dem Anspruch der

Wissenschaft zu genügen; die Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden; die Aufgabe, das erreichte Resultat klar darzustellen (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 16). Insgesamt soll damit Wissenschaft als offener, reflexiver Prozess erfahrbar und erlebbar werden.

In der Einleitung wird allerdings bereits vorausgeschickt, wie diese Schrift zu verstehen ist: «Der Leser², der sich unmittelbar verwendbare Hinweise für die Einführung Forschenden Lernens in seinem Bereich erwartet, wird sich vielleicht enttäuscht finden. Der Raum und die Möglichkeit für Forschendes Lernen müssen in jedem Sachgebiet, von Dozenten wie Studenten, erst wieder entdeckt und schöpferisch gestaltet werden; diese Entdeckung und Gestaltung wollen die folgenden Überlegungen anregen und ermutigen» (Bundesassistentenkonferenz 2009/ 1970, S. 9).

Der Duktus der Schrift

Diese Ermutigung erhält durch ihre sprachliche Form und Darstellung eine gewisser Radikalität und Dringlichkeit. Bereits der erste Satz lässt kaum Widerspruch zu: «Die Wahl der Probleme, zu deren Lösung der Ausschuss für Hochschuldidaktik mit den hier vorgelegten Diskussionsergebnissen einen Beitrag leisten möchte, bedarf kaum einer besonderen Rechtfertigung» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 9). Jeder Abschnitt wird sodann nummeriert und erinnert an Gesetzesparagrafen; die Kürze der Postulate und ihr selbstbewusster Auftritt implizieren einen bewussten Verzicht auf lange Erörterungen. Gefordert wird ein Studium als aktive Teilnahme an Wissenschaft als Prozess und damit auch ein anderes Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden.

Eine eingängige Formel

Mit dem «Forschenden Lernen» hat die Schrift eine eingängige Formel geprägt, die an ein traditionelles universitäres Selbstverständnis – die Verknüpfung von Forschung und Lehre – anschließt und damit «Bildung durch Wissen-

Einige Passagen dieses Einleitungsbeitrags sind entnommen aus: Peter Tresp (2020): Grundsätzliche Studienreformpostulate am Beginn der deutschsprachigen Hochschuldidaktik. 'Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen' als Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. In Peter Tresp & Balthasar Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 255-268). Wiesbaden: Springer VS.

¹ Wir verwenden die Schreibweise «Forschendes Lernen» wie in der BAK-Schrift.

² Die Schrift verwendet ausschließlich männliche Bezeichnungen. Im Vorwort zur zweiten Auflage (2009) schreibt Ludwig Huber: «Natürlich können Leser und Leserin (sic!), vielleicht mit einem Schmunzeln, dem Text in seinem Duktus und seinen Formulierungen seine Entstehungszeit anmerken.» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 1)

schaft» beabsichtigt. Diese Formel ist gleichzeitig ein Postulat, das studentische Perspektive und studentisches Tun betont.

In der beabsichtigten strukturellen Gleichheit von Studium und Forschung sollen Studierende – so die am meisten zitierte Kurzcharakterisierung –

«den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren» (Huber & Reinmann, 2019, S. 3).

Individualistischer Bildungsbegriff, konservatives Konzept?

Bei allem Erfolg dieses Konzepts geht beinahe vergessen, dass das Postulat «Forschendes Lernen» sehr wohl auch Kritik hervorgerufen hat und nicht unbestritten geblieben ist.

Das Forschende Lernen bleibe, so einer der frühen und heute kaum mehr gehörten Kritikpunkte, zu stark innerdisziplinär und in einem individualistischen Bildungsbegriff verhaftet und sei dadurch konservativ, weil die außerhochschulische gesellschaftliche Praxis in ihrem Gestaltungsbedarf und ihrer Gestaltungsmöglichkeit kaum in den Blick komme. Entsprechend wurde dem Forschenden Lernen das Projektstudium gegenübergestellt, das die gesellschaftliche und berufspraktische Relevanz der Wissenschaft konzeptionell berücksichtigt und in den Vordergrund rückt. „Als Inbegriff fortschrittlicher Studienreform fasst er (der Begriff des Projektstudiums; die Verfasser) die Kritik an einer Hochschulausbildung zusammen, die sich allein am Kanon tradierter Fachlichkeit orientiert, praxisfern geworden ist, den Bedürfnissen der Studenten entfremdet ist, sich in vorwiegend hierarchischen Organisationsstrukturen abspielt und die relevante Gruppen von Hochschulangehörigen von der Einflussnahme auf die Hochschulausbildung ausschließt“ (Wildt 1983, S. 671).

Das Projektstudium kennt einige verwandtschaftliche Bezüge zum Forschenden Lernen: Insbesondere die selbsttätige Aneignung wissenschaftlichen Wissens – gegen auf Rezeption angelegte Stoffvermittlung – ist zentraler gemeinsamer Nenner. Und: Sowohl das Projektstudium als auch das Forschende Lernen sind mit wissenschaftlichem Gestaltungsraum und

Selbstverantwortung verbunden. Mit dem Begriff der Forschung wird allerdings – im Vergleich zum Projektstudium – eine andere Verknüpfung hergestellt: Forschendes Lernen kombiniert in der gewählten Begrifflichkeit Lernen und Forschung und damit also (individuelle) «knowledge construction» im Sinne von Lernen und (kollektive) «knowledge building» im Sinne von Forschung (zu dieser Unterscheidung zum Beispiel Levy & Petrusis 2012).

Wissenschaftliches Prüfen?

Die Schrift trägt mit «Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen» einen Doppeltitel; der zweite Teil ist allerdings weitgehend in Vergessenheit geraten. Diese beiden Teile sind jedoch konzeptionell miteinander verbunden: «Studienreform, wie wir sie meinen, ist ohne Prüfungsreform unmöglich; dies gilt zumal im Blick auf das Forschende Lernen» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 10).

Das Thema «Wissenschaftliches Prüfen» – der zweite Teil der Publikation – wird allerdings deutlich kürzer (auf insgesamt zehn Seiten) abgehandelt. In acht Kapiteln werden Fragen aufgegriffen und aufgeworfen, die bis heute bedeutsam geblieben sind. Allerdings beziehen sich diese Passagen «ausdrücklich nur auf Prüfungen mit Rechtsfolgen und besagen nichts über die Notwendigkeit oder Wünschbarkeit von Prüfungen mit den didaktischen Funktionen der Rückmeldung, Selbstkontrolle und Evaluation» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 63)

Die «Vorschläge zur Reform des Prüfungswezens» sollten denn auch in einer Richtung entwickelt werden, «die eine schließliche Abschaffung nicht erschwert, sondern im Gegenteil erleichtert» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 63).

Gefordert wird dann beispielsweise eine «Pluralität von Prüfungsformen» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 65), die beliebige Wiederholbarkeit von Prüfungen (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 68) oder studienbegleitende Prüfungen (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 66); anstelle der traditionellen Notenskala werden «die Urteile: bestanden – nicht bestanden – (in besonderen Fällen) mit Auszeichnung bestanden» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 69) vorgeschlagen.

Zwar sind einige dieser Überlegungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Bologna-Reform in einigen Aspekten – so beispielsweise das studienbegleitende Prüfen im Kontext der Modularisierung der Studiengänge – erneut diskutiert und (teilweise) auch realisiert worden. Aber das Postulat, «dass das Problem der Prüfungen mit Rechtsfolgen nicht durch Optimierung, sondern nur durch Minimierung und letztlich Abschaffung dieser Prüfungen zu lösen wäre» (Bundesassistentenkonferenz 2009/1970, S. 63), zeigt auch in diesem Teil der Schrift das grundsätzliche Verständnis einer notwendigen Lehrreform und eine Radikalität in der geforderten Veränderung, die wir so heute nicht mehr kennen.

Bedeutender Beitrag für eine eigen-sinnige Hochschuldidaktik

Die Schrift der Bundesassistentenkonferenz lässt sich als bedeutender Beitrag zur Studienreformdiskussion verstehen, welche in den 1960er Jahren vermehrt geführt wird und «Hochschuldidaktik» nun zu einem prominenten Thema werden lässt. So fällt auch die Gründung des «Arbeitskreises für Hochschuldidaktik» und erster (westdeutscher) hochschuldidaktischer Einrichtungen (TU Berlin, Universität Hamburg) in diese Phase.

«Forschendes Lernen» als Programmschrift ist insofern für das sich etablierende Arbeitsfeld Hochschuldidaktik bedeutsam, als hier die Besonderheit der Bildungseinrichtung Hochschule – eben die Verknüpfung von Forschung und Lehre – auch im didaktischen Zugang Berücksichtigung findet. Hochschuldidaktik in diesem Verständnis ist damit nicht Übertragung allgemeiner didaktischer Prinzipien auf die Hochschulstufe, sondern geht von einem Verständnis akademischer Bildung und wissenschaftlicher Prozesse aus und betont dabei die Notwendigkeit studentischer Eigenständigkeit.

Wie produktiv das Konzept des «Forschenden Lernens» weiterhin ist, zeigen nicht nur die vielen Publikationen und Konkretisierungen für verschiedene Studienfächer, sondern beispielsweise auch die Tatsache, dass es seit einigen Jahren innerhalb der Gesellschaft für Hochschuldidaktik eine engagierte Arbeitsgruppe gibt, die sich ausschließlich diesem Thema widmet.

Zu dieser Publikation

Die vorliegende Publikation fasst Überlegungen zusammen, welche anlässlich der beiden Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik und der Gesellschaft für Hochschulforschung im März 2020 präsentiert und diskutiert werden sollten. Die beiden Tagungen in Berlin und Hamburg und damit auch diese beiden Gesprächsrunden konnten aus bekannten Gründen nicht stattfinden. Mit der Publikation dieses Heftes antworten wir auf das große Interesse, das unserem geplanten Vorhaben entgegengebracht worden ist.

Heinz-Elmar Tenorth («*Bildung durch Wissenschaft – Historische Varianten eines Programms und die institutionellen Implikationen einer Reformidee*») zeigt auf, dass sich der bildungstheoretische Bezug der BAK-Schrift auf «Bildung und Wissenschaft» zwar in eine beliebte Tradition einordnet, die Formel aber uneindeutig und in widerstreitenden Ausprägungen verwendet wurde. Und der Autor fragt nach den heutigen Möglichkeiten einer Bildung durch Wissenschaft, nachdem sich nicht nur die Universitäten in den letzten 200 Jahren deutlich verändert haben, sondern auch deren Ort im gesamten Bildungssystem.

Wilfried Rudloff («*Zwischen Humboldt und Dutschke. Hochschulreform, Bundesassistentenkonferenz und Neuordnung des Studiums in den 1960er und frühen 1970er Jahren*») bettet die BAK-Schrift in die diskursiven Kontexte der damaligen Zeit ein, das Thema Studienreform wird hier als Ausschnitt aus einem breiten Themenpanorama der Hochschuldebatte jener Jahre dargestellt. Der Beitrag gibt gleichzeitig einen Einblick in die kurze Geschichte der Bundesassistentenkonferenz und der dort vertretenen hochschulpolitischen Positionen.

Peer Pasternack («*Forschendes Lernen in der DDR? Eine Spurensuche in den Texten der DDR-Hochschulpädagogik*») präsentiert die Ergebnisse einer unterhaltsamen Recherche in DDR-Archiven und Bibliotheken. Auch wenn sich einerseits kaum direkte Rezeptionsspuren der BAK-Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ finden lassen, so zeigen sich andererseits doch auch verwandte Themen und Konzepte – bei gleichzeitig deutlichen Differenzen in den normativen Rahmungen.

Gabi Reinmann, Peter Treppe und Roland Bloch («*Hochschuldidaktische Slogans – strategische Lehrentwicklung. Hochschuldidaktik meets Hochschulforschung – Ein Gespräch und Kommentar*») zeigen in ihrem Austausch die enge thematische Verwandtschaft von Hochschuldidaktik und Hochschulforschung – bei gleichzeitig unterschiedlichen Perspektiven und Traditionen. Dabei wird Forschendes Lernen sowohl als Slogan als auch in seiner organisationalen Karriere erörtert.

Damit beteiligen sich Personen an dieser Publikation, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen einen Beitrag leisten zur Kontextualisierung und Diskussion der BAK-Schrift. Wir möchten uns für diese Beiträge sehr herzlich bedanken – auch im Wissen, dass die damalige Zusage, an diesen Gesprächen teilzunehmen, besonders vom Interesse und Wunsch geprägt war, mit Personen anderer disziplinärer Hintergründe in einen direkten Austausch zu kommen. Mit der vorliegenden Publikation können wir diesen Austausch in Präsenz freilich nicht ersetzen, aber vielleicht zu einer späteren Vertiefung inspirieren.

Luzern und Hamburg, im Juli 2020

Literatur

Bundesassistentenkonferenz (2009/1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld, Universitäts-VerlagWebler.

Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS

Laitko, Hubert (2017): Die Idee des Forschenden Lernens – ein Rückblick auf die Anfänge. In: Hubert Laitko, Harald A. Mieg & Heinrich Parthey (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*, S. 11-28. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung.

Levy, Philippa & Petrusis, Robert (2012). How do first-Year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning. In *Studies in Higher Education* 37(1): 85-101.

Wildt, Johannes (1983). Projektstudium. In: Ludwig Huber (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10), S. 671-674. Stuttgart, Klett-Cotta.

„BILDUNG DURCH WISSENSCHAFT“ – HISTORISCHE VARIANTEN EINES PROGRAMMS UND DIE INSTITUTIONELLEN IMPLIKATIONEN EINER REFORMIDEE¹

HEINZ-ELMAR TENORTH

„Forschendes Lernen“, die Denkschrift der BAK, hatte neben der aktuell didaktischen auch eine explizite historische Referenz, denn „Studium als eine Einheit von Lernen [sic!] und Forschen, als Forschendes Lehren“ zu ermöglichen, auch bewusst historisch platziert, denn dieser „Auftrag“ sei „der neueren deutschen Universität von ihren Gründern mitgegeben“², auch als „bildungstheoretischer Bezug auf ‚Bildung durch Wissenschaft‘“, wie das Vorwort zur 2. Auflage 1970 sagt. Als Bildungshistoriker fragt man natürlich sogleich, welche „Gründer“ der „Neueren“ Universität hier wohl gemeint sind, erinnert sich – lokalpatriotisch indoktriniert – aber auch, dass die Formel hier, in Berlin, immer als „Einheit von Forschung und Lehre“ vorgetragen wird, und bemüht sich umgehend um Klärung der offenen Fragen. Schon im Vorwort zur zweiten Auflage von 1970 wird man für den „Gründer“ explizit fündig, denn dort sagt Ludwig Huber explizit, dass „der Grundgedanke – Studium [nicht Lernen! HET] als Teilhabe an Wissenschaft als einem niemals abgeschlossen Prozess – auf Humboldt zurückgeführt werden muss“, aber dann nennt er auch noch „weitere Vorläufer ... des Forschenden lernen in der Allgemeinen Didaktik“ ohne Namen. Schon diese in sich ja nicht ganz eindeutige Situation, in der Lernen und Lehre, Studium und „Teilhabe an Wissenschaft“ gleichzeitig und ungeschieden vorkommen und dann auch noch Humboldt beansprucht wird, wenn auch nicht als alleinige Referenz, ermuntert den Bildungshistoriker zu Rückfragen und weiteren Recherchen.

Im Folgenden wird deshalb an zwei zentralen Punkten das historische Argument bemüht, in einer Klärung der großen Formel von „Bildung durch Wissenschaft“ zuerst, in einem Hinweis auf die institutionellen Implikationen in Humboldts Gründung andererseits. Beide Referenzen erzeugen zunächst nur eine Problematisierung gängiger Annahmen, denn „Bildung durch Wissenschaft“ ist keineswegs historisch eindeutig bestimmt, und die Universität ist zwar eine zentrale Referenz bei Humboldt, sie darf nur mit der aktuellen Institution, die man immer noch „Universität“ nennt, nicht gleichgesetzt werden – so dass auch „forschendes Lernen“ historisch wie aktuell unterschiedliche Bedeutung und Referenz gewinnen.

Bildung durch Wissenschaft – Varianten eines beliebten Programms

Studiert man die historische Überlieferung, dann zeigt sich ganz eindeutig, dass es nicht nur zahlreiche, sondern auch widerstreitende und deshalb auch nicht einfach harmonisierbare Varianten für „Bildung durch Wissenschaft“ gab und gibt, schon bei den „Gründern“, nimmt man jetzt neben Humboldt auch Fichte oder Schleiermacher als vermeintlich einheitliche Trias mit hinzu, wie das ja häufig geschieht (allerdings im Blick auf Berlin nur mit begrenztem Recht).³ Die Heterogenität der Konzepte sieht man, wenn man sich einige klassische Bestimmungen im Detail in Erinnerung ruft (und die jeweilige Pointe soll hier systematisch betont und als je eigene Variante gezählt werden):

(1) In der Tradition von Fichte oder Schelling oder Schiller ist Teilhabe an der Philosophie, scharfe Distanz zum Brotstudium und vor allem Distanz gegenüber spezialistischer disziplinärer Arbeit die wünschenswerte Praxis: „Bildung durch Wissenschaft“ wird möglich durch Teilhabe am Allgemeinen, an der Philosophie, am Ethos, an den Grundfragen der Bestimmung von Mensch und Welt. Philosophie und Reflexion, wie Schelling sagt, der „absolute Begriff der Wissenschaft“, das „Wissen alles Wissens“,

¹ In den folgenden Überlegungen nutze ich, meist wörtlich, auszugsweise Argumente aus zwei früheren Veröffentlichungen (und dort finden sich auch die Belege im Detail), die ich auf dem geplanten Symposium an der FU 2020 knapp präsentieren und zur Diskussion stellen wollte, neue Forschung war also nicht beabsichtigt und wird auch hier nicht reklamiert. Für die Ausgangstexte vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn 2018, bes. S. 206 ff. sowie ders.: Lehre in der Forschungsuniversität. „Bildung durch Wissenschaft“ und das System tertiärer Bildung. In: J.Schlaeger/H-E.Tenorth: Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens. Berlin 2020, bes. S. 130-136.

² So Ludwig Huber in der Einführung zu BAK. Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Neuaufgabe nach der 2. Aufl. 1970. Bielefeld 2009, S. 9.

³ Schon Schleiermacher, obwohl anders als Fichte für die Gründung der Berliner Universität zentral, zeigt Differenzen zu Humboldt, wen es um die Studenten und die Prämissen des Studiums geht.

das „Urwissen“, und vor allem: die Form der „Bildung“, die der Studierende braucht, um nicht im „Chaos“ der Universität „ohne Kompaß und Leitstern“ unterzugehen. „Der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach muß also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaft vorangehen“, nur sie könne – wie in der ersten Vorlesung gleich zu Beginn gesagt wird – als Ursprung einer „allseitigen und unendlichen Bildung“⁴ fungieren, als deren Bestimmung (der spätere Herausgeber) Glockner die „Erfassung des wesentlichen Kerns aller Wissenschaft“ herausstellt. Diese Aufgabe soll die Philosophie wahrnehmen. Schelling spricht ihr damit gegenüber den reinen Fachstudien, angewidert spricht er vom „Ekelnamen der Brotwissenschaften“, eine Funktion zu, die Schiller in seiner Antrittsvorlesung⁵ mit seinem Dual vom „Brotgelehrten“ und dem „philosophischem Kopf“ als disjunkte Klassen von Studierenden ebenfalls aufgenommen hatte.⁶ Schiller erhoffte sich 1789, dass die Studierenden zu dem „reichen Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit“ (S. 22) beitragen, „wie verschieden auch die Bestimmung sei, die in der bürgerlichen Gesellschaft Sie erwartet – etwas dazusteuern können Sie alle!“ (22). *Variante eins heißt also: Es ist ihre spezifische Funktion und begründet auch den Primat der Philosophie, dass sie Bildung in der Universität sichern kann.*

(2) Bei Schleiermacher ist zwar auch eine Einführungsphase in der Philosophie für alle intendiert, und er formuliert auch Sätze, in denen die Philosophie – und die philosophische Fakultät – in vergleichbar dominanter Rolle vorgestellt werden wie bei Fichte (die Philosophische Fakultät sei allein die „eigentliche Universität“ und „die Herrin der übrigen“⁷), die Vollendung

finden die universitären Studien für ihn aber erst in der je spezialisierten Forschung in einer fachlich zentrierten Ausbildung. Hier geschieht das, was wesentlich ist: die „Idee der Wissenschaft (...) erwecken, ihr zur Herrschaft (...) verhelfen“, und das gelinge, wie er ausdrücklich gegen die Philosophen sagt, nur „auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, (...) und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich heraus zu arbeiten, das ist das Geschäft der Universität.“⁸ *Die zweite Variante lautet also: Bildung in der Universität geschieht durch Ausbildung von Expertise in den Einzelwissenschaften, und zwar in allen Disziplinen (und ohne Primat der Philosophie).*

(3) Im Selbstverständnis der Universität um die Wende zum 20. Jahrhundert – befragt man dafür die Rektoratsreden⁹ – ist „Bildung durch Wissenschaft“ definiert durch die selbstverständliche Praxis, dass alle Studierenden an einer Lehre teilhaben, die universitär und disziplinär, damit wissenschaftlich geprägt ist und durch das Ideal der Professoren bestimmt wird, *Forschung* zu betreiben. „Bildung durch Wissenschaft“ ist hier, zugespitzt, die alltägliche Form der Sozialisation in Wissenschaft, Forschung und Lehre, in der sich geistige und sittliche Bildung vereinen, damit sich die „Persönlichkeit“ bildet. *Das ist die dritte Variante, der Primat der Sozialisationsform – und das ist auch der Kern der von Humboldt zitierten These.*

(4) Spätestens seit 1900 wird allerdings auch schon fraglich, ob das in der Universität wirklich möglich ist. Einerseits wird deren disziplinäre Ausfächerung zum Problem, „Spezialisierung“ also, auch ‚Vermassung‘ und „Überfüllung“ oder, bei Max Weber, das Überwiegen

⁴ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: Über die Methode des akademischen Studiums. (1802), neu unter dem Titel: F.W.J.Schelling: „Studium Generale“. Stuttgart 1954, hier zit. S. 21, das Zitat des Herausgebers S. 21, Anm. 1.

⁵ Schiller ausführlich (Bd. 2, S. 10): „Anders ist der Studirplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet. Jener, dem es bei seinem Fleiß einzig und allein darum zu tun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denn er zu einem Amte fähig und der Vorteile desselben teilhaftig werden kann, der nur darum die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um dadurch seinen sinnlichen Zustand zu verbessern und eine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen ein solcher wird beim Eintritt in seine akademische Laufbahn keine wichtigere Angelegenheit haben, als die Wissenschaften, die er Brotstudien nennt, von allen übrigen, die den Geist nur als Geist vergnügen, auf das sorgfältigste abzusondern. Alle Zeit, die er diesen letztern widmete würde er seinem künftigen Berufe zu entziehen glauben ...“

⁶ Schelsky 1970, S. 61 ff. bezeichnet Schillers „Antrittsrede“ deshalb auch als „die früheste der Universitätsschriften“, und man darf unterstellen, dass der Jenenser Student und Gelehrte Schelling die Unterscheidung kannte, als er 1802 seine eigene Antrittsvorlesung hielt.

⁷ Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808. In: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Erich Weniger/Theodor Schultze, Bd. II, Düsseldorf/München 1957, S. 81-139, zit. S. 110, 113.

⁸ Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken (1808), S. 95 (Hervorh. H.-E. T); (und nur am Rande: Schleiermacher hat auch akzeptiert, dass richtiges Studium auf der Höhe der Grundlagen eines Faches und tiefe philosophische Durchdringung nur für wenige Studierende erreichbar war – und er hielt das auch nicht für besonders schlimm, weil die Gesellschaft einen Bedarf an diesen Köpfen der ‚zweiten Garnitur‘ habe.

⁹ Die Möglichkeit zur intensiven Nutzung dieser Quelle hat uns Dieter Langewiesche eröffnet, vgl. u.a. D.L.: Die ‚Humboldtsche Universität‘ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universität im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Historische Zeitschrift 290 (2010), S. 53–91; ders.: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15–37.

des „Fachmenschentums“.¹⁰ Das sind die Übel der Bildungsexpansion und der Öffnung und „Demokratisierung“, wie Friedrich Paulsen diagnostizierte, der höheren Bildung. Bildung durch Wissenschaft erscheint entweder als unmöglich oder unerwünscht, oder nur in neuen universitären Lehr- und Lebensformen realisierbar, die man z.B. in der „Hochschulpädagogik“ um 1900 diskutiert und nach 1945 im *Studium generale* zu entdecken meint.¹¹ *Das ist die vierte Variante: Bildung in der Universität durch spezifische Lehrformen, meist vor, gelegentlich auch parallel zu oder in den disziplinar bestimmten Veranstaltungen.*

(5) Man könnte die fünfte Variante vielleicht der vierten zurechnen, wenn sie inhalts offen diskutiert würde. Das tut die fünfte Variante nicht, im Gegenteil: Bildung beschränkt sich in ihren Möglichkeiten hier, schon in der Wahrnehmung mancher Zeitgenossen um 1900 sehr nachdrücklich, vornehmlich bei geisteswissenschaftlichen Theoretikern, auf eine ganz kleine Zahl von Disziplinen: die Humanities könnte man heute sagen, die klassischen Sprachen oder die Philosophie, das werden die bildenden Fächer, d.h. zugleich: die Abwertung der Naturwissenschaften setzt ein und die binäre Codierung von „Bildung“ und „Ausbildung“.¹² Damit trennen sich, auch in der Bildungserwartung, die „zwei Kulturen“ (die heute eher drei sind, wenn man den Status der empirischen Sozialwissenschaften betrachtet, die selbst ihre „esoterischen“ Status gegen die praktisch-politisch gebundenen Geisteswissenschaften betonen¹³), und nur eine Kultur „bildet“, diejenige, in der sich Geist und Kultur im Sinne der alteuropäischen Tradition zur Bildung vereinen. *Die fünfte Variante lautet deshalb: Bildung in der Universität als Leistung des humanistischen, geisteswissenschaftlichen Fächerkanons.*

(6) Die *sechste* und letzte, ebenfalls schon historische Variante des Themas – vor der gegenwärtigen Renaissance – wird wohl um und nach 1960 erzeugt, damals vor allem gegen die Erzie-

hungsambitionen, die man beim Wissenschaftsrat vermutet: Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) entdeckt im Bündnis mit der Rektorenkonferenz und der Philosophie Humboldt neu und nennt das Programm „Hochschule in der Demokratie“. Die Bundesassistentenkonferenz nimmt diesen neuen inneruniversitären Reflexionsprozess dann zugleich demokratietheoretisch und wissenschaftstheoretisch auf: als „Forschendes Lernen“ wird die dabei entwickelte Programmatik seit 1970 stilbildend¹⁴ nicht nur für die Hochschuldidaktik (die zweite Hälfte „Wissenschaftliches Prüfen“ ignoriert man in der Regel schlicht). *Die sechste Variante heißt also: Bildung in der Universität durch spezifisch organisierte Lehrformen, geplant und auch explizit hochschuldidaktisch gesteuert, also: pädagogisiert.*

Der knappe historische Rückblick lehrt deshalb als erstes Zwischenfazit: *Uneindeutig* an dem Konzept wird nicht nur *die Form von Bildung* – „Teilhabe“ vs. spezifische Anstrengungen eigener Art –, sondern auch *der soziale Ort* und *die thematische Referenz*, in der „Bildung“ sich realisieren kann; denn zwischen der Philosophie und den Einzelwissenschaften, der Universität insgesamt oder den Studien in einzelnen Fächern oder spezifischen Veranstaltungen (zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium, nur anfangs oder permanent) wird alles angeboten. Am Ende sind es nur einige wenige Fächer und Praktiken, die sich der beruflichen Verzweckung vermeintlich ebenso entziehen können wie dem modernen Geist der empirisch-experimentellen Forschung. Weder Naturwissenschaft noch Technik, meist auch nicht die Sozialwissenschaften – also wesentliche Teile der modernen Forschungsuniversität – gehören in manchen Varianten dann noch in den Kreis der bildungsversprechenden Wissenschaftswelt. Nicht mehr die Universität insgesamt, nur einige ihrer Disziplinen und sehr spezifische, kontemplative, reflexive, kritische, meist bild- oder textbasierte Praktiken gelten als geeignet, „Bildung durch Wissenschaft“ zu ermöglichen.

¹⁰ Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*. S. 576ff, ders: *Wissenschaftslehre*, S. 491 (der Sinn der Wertfreiheit ...), wo bekanntlich alle „missionarischen“, also stark erzieherischen, Ambitionen der Universität abgewehrt werden. Zu Webers pädagogischen Ambitionen und Praktiken generell Heinz-Elmar Tenorth: *Der „Adel unserer Natur“: Max Weber als Erzieher und „political educator“*. In: H.-P.Müller/S.Sigmund (Hrsg.): *Max Weber Handbuch*. Stuttgart 2014, S. 393-400.

¹¹ Für die Geschichte dieses Teil der deutschen Universitätsreformdebatten vgl. Konstantin von Freytag-Loringhoven: *Erziehung im Kollegienhaus. Reformbestrebungen an den deutschen Universitäten der amerikanischen Besatzungszone 1945–1960*. Stuttgart 2012.

¹² Sehr guter Überblick Bernd A. Rusinek: „Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 11(2005), S. 315–350.

¹³ Die klassische Unterscheidung von „exoterisch“ vs. „esoterisch“ nutzt z.B. Emile Durkheim, um die forschend-beobachtenden, insofern esoterischen, Sozialwissenschaften von der reflektierten Reflexion praktisch orientierter Disziplinen abzugrenzen, vgl. E.D.: *Die Regeln der soziologischen Methode* (1895). Hrsg. Von R.König. Darmstadt/Neuwied 1976.

¹⁴ Bundesassistentenkonferenz: „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“. 1970.

Allenfalls die Modernisten setzen dabei zusätzlich auf Pädagogisierung. Aber das widerspricht dem Erziehungsverdikt, das man bei Humboldt findet und das linke Studenten bekräftigen, wenn sie alle Programme der Bildung ablehnen, in denen von außen etwas hinzutreten muss, damit Bildung möglich wird, sei es ein Studium generale, oder eine eigene Lebensform jenseits von Wissenschaft, z.B. die Mitgliedschaft in einer schlagenden oder freien akademischen Verbindung, die sich um 1900 neu gründen, oder in einem sozialistischen Studentenverband wie beim SDS oder der FDJ.

Bildung durch Wissenschaft – Lehrform der Universität oder Praxis tertiärer Ausbildung?

Bei aller Aktualisierung eines historisch ruhmreichen Slogans, bevor man an die Implementation solcher Programme geht, sollte man ihre historische Vielfalt und die gravierenden Differenzen sehen, die der Slogan eher verdeckt als offenlegt. Vor allem müsste man präzise sagen, was man will, wenn „Forschendes Lernen“ aktuell und neu zum Programm werden soll. Gleichzeitig, und ich komme zu meinem zweiten Argument, der institutionellen Referenz, die vor allem in Reformdebatten zu selten beachtet wird, hat Humboldt nicht allein die Universität und sie gar isoliert als Institution gegründet, sondern sie uno actu als zentrales Gelenkstück des gesamten preußischen Wissenschafts- und Bildungssystems konzipiert. Er hat vor allem damit strukturbildend Karriere bis zur Gegenwart gemacht, als Modell eines Wissenschaftssystems, das er gestaltet hat und als eine Struktur, die für alle Reformen der Universität auch als widerständige Realität fungiert, der man das Neue nicht leicht gegenüberstellen kann. Denn Humboldts Modell, das ist die These, hat mit dem programmatisch heute dominierenden „Humboldtianismus“¹⁵ einer zweckfreien, gegenüber dem Staat autonomen, fern von Ausbildung agierenden, rein der Wissenschaft hingegenen Universität, wenig zu tun. Nicht im „Mythos Humboldt“ versteht man die institutionelle Referenz, auf die hin er dachte, aber auch nicht allein in der Mythos-Kritik. Humboldts Gründung war ein komplexes Gesamtsystem, in dem

nicht allein die Universitäten, sondern die vor-universitäre und universitäre, allgemeine und berufliche, wissenschaftliche und fachschulische Bildung ihren dezidierten Ort gefunden haben – eine Struktur, die es heute nicht mehr gibt, so dass auch die klassische Referenz für Humboldts Konzept von Bildung durch Wissenschaft nicht mehr existiert, ohne dass diese Tatsache einer strukturellen Veränderung vor allem hin zu einem neuen System tertiärer Bildung in der Studienreformdebatte so systematisch gewürdigt wird, wie sie es verdient.

Um diese These eines gravierenden, aber in der Reformdebatte meist ignorierten Strukturwandels historisch zu erläutern, sind ein paar Bemerkungen notwendig: Die „Universität zu Berlin“, das gehört zu diesem von Humboldt entworfenen Modell, stellte in diesem System als „Central-Universität“, d.h. zugleich nach Ausstattung und Reputation mit Priorität bedacht, arbeitsteilig mit den anderen Universitäten das funktionale Zentrum dar, vom dem aus, vertikal und nach oben wie nach unten sowie horizontal auch die Funktion der anderen Elemente des gesamten Bildungssystems bestimmt wurde. Mit diesem Systementwurf und der damit getroffenen Zuordnung von Einrichtungen hat Humboldt Karriere gemacht, weil die strukturbildenden Prinzipien offen und lernfähig genug waren, für lange Zeit sowohl die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Wissenschaften als auch die Expansion der Teilhabe an Bildung vom Schulbereich über die Fachschulen bis zur Universität produktiv aufzunehmen, also den Primar-, Sekundar- und tertiären Bereich der Bildungsorganisation zugleich zu ordnen (und offen zu bleiben für den quartären).

Die Akademie der Wissenschaften wird dabei, quasi nach oben und wissenschaftssystematisch, zum Ort der „reinen Wissenschaft“ und funktional zu der von Lehre entlasteten Stätte außeruniversitärer Forschung jenseits der Ausbildungsfunktion.¹⁶ Die Universität normiert nach unten und für das Sekundarschulsystem die Erwartung an die Gymnasien und ihr Abschlusszeugnis, denn das Abitur wird (anders als in den anglophonen Ländern) zur Eingangsqualifikation für die Universitäten und bestimmt damit zugleich innerhalb des schuli-

¹⁵ So der Begriff bei Olaf Bartz: Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975. (Diss. Ms.) Köln 2006 – der sich aber eher am Mythos Humboldt als an der historischen Gestalt der Universität oder an Humboldt selbst abarbeitet.

¹⁶ Ich nehme hier und im folgenden Abschnitt Überlegungen auf, die ich u.a. in Tenorth, Humboldt, 2018, S. 51-86 sowie S. 173-200 ausführlicher dargestellt habe.

schen und nachschulischen Systems der Prüfungen die Wertigkeit der anderen Abschlüsse. Letztlich wird das Abitur innerhalb des (anfängs nur staatlichen) Berechtigungssystems auch das zentrale Regulativ für den außeruniversitären Markt an akademische Qualifikationen, denn die Abschlüsse müssen insgesamt deren Qualität symbolisch und faktisch garantieren, und sie strukturieren und begründen damit nebenher auch die interne Hierarchie des sekundären Bildungssystems und der zertifikatsabhängigen Berufe. Horizontal ist diese hierarchische Ordnung, postsekundär, eingebettet in ein System von weiteren, jetzt speziellen Einrichtungen der nachschulischen Qualifizierung und der Infrastruktur des nationalen Wissenschaftssystems: Dazu gehören Fachschulen, wie historisch schon die Bauakademie, oder Spezialschulen, wie die Ausbildungsstätten des Militärs oder für Mediziner, aber auch weitere Bildungseinrichtungen wie die Bibliotheken und andere „leblose“ Institute, wie Humboldt die Labore und die materielle Infrastruktur der Wissenschaften nannte, die er u.a. der Akademie wegnahm und den Universitäten zuordnete, damit diese Institute neues Leben gewinnen und für die Forschung produktiv werden konnten. Diese Erwartung wirkte sich auch innerhalb der Kliniken wie z.B. der Charité aus, die ja selbst nicht institutioneller Teil der Universitäten waren, aber personal vernetzt und über den Forschungsimperativ, dem Professoren und Privatdozenten unterworfen waren, eine revolutionäre Transformation der Formen ihrer Selbstvergewisserung erfuhren.¹⁷

Diese von und mit Humboldt etablierte Struktur des Wissenschafts- und Bildungssystems in Preußen (und mit Vorbildfunktion auch außerhalb) erlebte neben immanenter Fortentwicklung – und dem kontinuierlichen Scheitern des Versuchs, eine eigene, ihren Selbstbildern und den konstatierten Defiziten entsprechende, auch erfolgreich agierende und die vielen Reformpläne, „Forschendes lernen“ eingeschlossen, aufnehmende Lehrverfassung auszubauen¹⁸ – im Grunde bis heute nur zwei wesentliche, aber folgenreiche Transformationsprozesse: Der erste setzte zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein und ist in seiner Bedeutung für die strukturelle Veränderung des Wissenschaftssystems, als des

ersten zentralen Segments in Humboldts Konstruktion, in seinen strukturverändernden Folgen kaum zu überschätzen und aktuell ganz unübersehbar, weil sie den Forschungsimperativ als definierendes Merkmal der modernen Universität betrifft. Diese erste Zäsur bringt nämlich die eminent folgenreiche Etablierung einer konkurrierenden, eigenständigen, staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung (neben der außeruniversitären Forschung, die von Betrieben finanziert wird). Mit der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft 1910/11, der heutigen Max-Planck-Gesellschaft, und den bis heute arbeitenden Nachfolgegründungen, v.a. den Einrichtungen der Helmholtz-Gemeinschaft, der Fraunhofer-Gesellschaft und der Leibniz-Gemeinschaft, haben die Universitäten nicht nur den alten Primat, sondern die zentrale Rolle in der Forschung außerhalb der Geisteswissenschaften verloren und zugleich ist auch die Einheit von Forschung und Lehre – und damit auch von Bildung und Wissenschaft – institutionell mit Forschung nicht mehr zwingend verbunden (auch wenn die Leibniz-Gemeinschaft *theoria cum praxi* als ihr Leitbild formuliert). Diese Einheit wird aber auch von den wettbewerbsfinanzierten Exzellenzprogrammen in den Universitäten selbst aufgehoben, wenn Entlastung von der Lehre zu den Prämien gehört, die exzellente Forscher für sich reklamieren und erhalten. Struktur verändernd ist diese Zäsur und die Binnendifferenzierung im Wissenschaftssystem auch deswegen geworden, weil die alte und umfassende Zusage der Sicherung des Haushalts der Universität durch die staatliche Alimentierung nicht mehr zuverlässig und auskömmlich eingelöst wird. Die Grundfinanzierung deckt heute nicht mehr nahezu 100% des Universitätsetats ab, wie das noch bis zum zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik (und für die Universitäten der DDR) üblich war, sondern aktuell kaum mehr als die Hälfte. Daneben bestimmen, inzwischen selbst bei den staatlichen Ressourcen, befristete, zweckgebundene und wettbewerbsabhängige Mittel weit über das Maß hinaus, das schon länger durch die DFG und für die Forschung etabliert ist, die Finanzierung der Universitäten und damit auch ihre sachliche und

¹⁷ Für „die laboratory revolution“ in der Medizin „zwischen 1810 und 1860“ vgl. Volker Hess: Medizin zwischen Sammeln und Experimentieren. In: Tenorth, Hrsg., Geschichte der Universität zu Berlin, Bd. 4, Berlin 2010, S. 487-565, zit. S. 496.

¹⁸ Vgl. zur Geschichte der universitären Lehre Heinz-Elmar Tenorth: Lebensform und Lehrform – oder: die Reformbedürftigkeit der „Humboldtschen“ Universität. In: J. Kaube/J.F.K. Schmidt (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Universität. Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag. Soziale Systeme 16 (2010)2, S. 341-355, sowie ders.: Lehre in der Universität – die große Ambition und der elende Alltag. In: Tenorth, Wilhelm von Humboldt, 2018, S. 231-259.

personelle Planungs- und Gestaltungsfähigkeit in der Zeit.

Diese neue Form der Finanzierung ist z.T. auch eine Konsequenz der zweiten strukturellen Veränderung, die dieses Humboldt'sche System erfährt, nämlich die Expansion seiner Mitglieder. Die traditionelle Universität wird von der Expansion der Zahl der Studierenden und dem damit erzeugten Bedarf an Studienplätzen und Lehrpersonal - und deren Finanzierung - in einer Weise verändert, die noch nach 1950 niemand erwartet hätte. Das hat die finanzielle Unterversorgung zur Folge, an der die Universitäten systematisch leiden. Auch wenn niemand mehr die Illusionen der 1970er Jahre propagiert, als ließen sich die Bewerberzahlen wieder abbauen und die Finanzierungsprobleme abwartend „untertunneln“¹⁹, ist die Finanzausstattung der Expansion der Teilnehmer und der Ausweitung der Lehraufgaben nie angemessen gefolgt. Die Expansionsdynamik veränderte vielmehr das Wissenschaftssystem und das Bildungssystem zugleich. Aktuell besitzen mehr als 50% einer Alterskohorte eine Hochschulzugangsberechtigung und nehmen sie irgendwann biographisch auch wahr, vor allem und überwiegend im traditionellen Universitätssegment des Hochschulsystems. Zugleich mit der Expansion ist damit beim Zugang auch in der Zulassungspraxis Egalisierung eindeutig an die Stelle von Selektivität getreten. Selbst das Monopol der schulischen Zugangsberechtigung ist aufgeweicht, wenn z.B. Qualifikationen aus Handwerksprüfungen hochschulzugangswirksam werden. Die vertikale Zuordnung von Bildungssystem und den Universitäten im Wissenschaftssystem hat in diesem Prozess seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts deshalb eine qualitativ neue Gestalt gewonnen. Dazu gehört auch, dass die alten, noch bis in die 1970er Jahre existenten „Fachschulen“, nimmt man Humboldts Terminologie, vom Status der „höheren Fachschulen“, wie sie im 20. Jahrhundert hießen, z.B. für Wirtschaft oder für die Ausbildung von Ingenieuren oder Sozialberufen, aufgestiegen sind zu Hochschulen und damit im Wissenschaftssystem verankert wurden. Das gilt seit der Bolognaform sogar für ihre Zertifikate,

zumindest bis zum Bachelor und Master (und hier und da auch schon mit Promotionsrecht). Die alte horizontale Ordnung und klare Unterscheidbarkeit von Fachschulen und Universitäten hat sich damit aufgelöst, sie kehrt - orientiert man sich am Forschungsprimat und an den Graduierungsrechten - als hierarchische Ordnung innerhalb des Wissenschaftssystems insgesamt aber noch wieder, gilt aber als problematisch.

Innerhalb der Sekundarschulen wiederum verlieren andere Abschlüsse als das Abitur und die als Hochschulzugangsberechtigung funktional äquivalenten Zertifikate offenbar ihre Attraktivität auch auf dem vorakademischen Arbeitsmarkt²⁰, und zwar für die Lernenden ebenso wie für die ausbildenden Betriebe. „Akademisierung“ ist die Diagnose für diese Situation. Bezogen auf den Zugang in Berufe ist das *upgrading of jobs* und das *downgrading of skills* unverkennbar. Das ist auch deskriptiv selbst dann eine zutreffende Diagnose, ganz unabhängig von der Frage, wie man z.B. unter der politischen Prämisse der Sicherung der Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft die Erhöhung der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten wertet und beurteilt.²¹ Dieser Expansionsprozess war schließlich auch begleitet von einer neuen Form der horizontalen Zuordnung und Differenzierung der Ausbildungseinrichtungen für akademische Qualifikationen.

Das Humboldt'sche System der Ordnung des Bildungssystems, reduziert man es gegen seine Intention und historische Gestalt nicht nur auf die Universitäten, sondern sieht seine Erstreckung von der Primarschule bis in den tertiären Bereich, ist damit definitiv an sein Ende gekommen. Wissenschaftssystem und Bildungssystem haben eine qualitativ neue Binnenstruktur und eine neue Zuordnung gefunden. Dabei wird, idealtypisch gedacht, das deutsche Modell „der Universität“ internationalen Strukturen der „tertiären Bildung“ ebenso ähnlich wie in der meist präsenten Organisation von Forschung, also in der Arbeitsteilung zwischen Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen (fortbestehenden Differenzen der Finanzierung oder des

¹⁹ Diese Hoffnung bewegte noch die Wissenschaftspolitik der 1970er Jahre, in der terminologischen Qualifizierung vielleicht auch deswegen so nützlich, weil der erste Bundeswissenschaftsminister, Hans Leussink, hauptberuflich Prof. u.a. für Tunnelbau war.

²⁰ Das demonstriert der Nationale Bildungsbericht in seinen Kapiteln über berufliche Bildung und die Segmentierung der Berufe nach der Zugangsqualifikation seit 2006 immer neu.

²¹ Dazu neben den bereits genannten Beiträgen in Schultz/Hurrelmann 2013 auch Julian Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und allgemeiner Bildung. Hamburg 2014.

zivilgesellschaftlichen Engagements ungeachtet²²). Das deutsche Modell, das macht dann u.a. die Folgeprobleme dieses Strukturwandels aus, wird solchen Strukturen zwar ähnlich, aber nicht mit ihnen identisch, wie sich vor allem an der Karriere des Bologna-Systems zeigen lässt: Zwar werden für die deutschen Hochschulen die Abschlüsse – Bachelor oder Master – übernommen, aber die strukturelle Selektivität, die z.B. in den angelsächsischen Ländern den Übergang von den *undergraduate* zu den *graduate studies* und den *professional schools* bestimmt, wird nicht akzeptiert. In den Universitäten wird stattdessen der Master zum neuen Regelstudienabschluss und im Berufszugang hat der Bachelor die eigenständige Wertigkeit nicht gewinnen können, die er für die Aufnahme im akademischen Arbeitsmarkt z.B. in England oder den USA schon immer hatte und stabil bewahren konnte. Damit ist nicht nur die klare Sequenzierung der Studiengänge nicht erreicht, die z.B. im angelsächsischen System regiert, sondern auch nicht die eindeutige funktionale Zuordnung von Universitäten und Fachhochschulen. Nicht institutionell eindeutig sind auch die Erwartungen an eine Forschungsuniversität, auch nicht die - aufgabenbezogen - eindeutige Unterscheidung von Institutionen der tertiären Bildung, zu schweigen davon, dass es Einrichtungen wie das US-amerikanische *community college* im deutschen System nicht gibt. Sie fungieren ja nach den Mustern der Rekrutierung und von ihren Aufgaben und ihren Ergebnissen her als Entlastungsinstitutionen im tertiären Bildungssystem und nehmen zugleich qualifikations- und berufsbezogen eine Position ein, die im deutschen Bildungssystem zwischen dem Sekundarbereich II und den Fachhochschulen bedient wird.

Bildung durch Wissenschaft – ihre Möglichkeit heute

Systematisch gesehen muss man deshalb aber auch sagen, dass die alte Losung und das Ziel der „Bildung durch Wissenschaft“ die Eindeutigkeit in den organisatorischen Referenzen verloren hat, auf die hin es von Humboldt oder Schleiermacher entworfen wurde, nämlich als Imperativ der Sozialisations- und Studienfor-

men einer Forschungsuniversität, deutlich unterscheidbar von anderen Einrichtungen der tertiären Bildung. Zu den Funktionsimperativen im gesamten System der tertiären Bildung gehören ja aus guten Gründen auch andere, z.B. auf spezielle, berufliche, wenn auch in der Berufshierarchie als akademisch bewertete Ausbildung bezogene Imperative. Sie orientieren sich dabei auch an den Erwartungen der Lehrenden und Lernenden wie der nachfragenden Instanzen in spezifischen Arbeitsverhältnissen und den dort einschlägigen Berufen. Diese Ausbildungsprozesse sind jedenfalls nicht primär oder gar allein an der Teilhabe an Forschung orientiert, sondern als Form der Vermittlung von Kompetenzen für Tätigkeitsfelder, die zwar wissens- und wissenschaftsbasiert arbeiten, aber in ihren Praktiken im Vollzug handlungs- und nicht forschungsorientiert fundiert sind. Die damit unterstellten unterschiedlichen Praktiken und Konsequenzen von Forschungsorientierung und Wissenschaftsbasierung, Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik werden als signifikante und zentrale Differenzen schon im Sekundarbereich II sichtbar.²³ Diese Differenz zeigt sich tertiär und historisch an den Unterschieden von Fachschulen und Universitäten, wie das für Humboldt galt. In den gegenwärtigen außerdeutschen Systemen tertiärer Bildung spiegelt sich das in der Sequenzierung von BA-, MA- und PhD-Studiengängen und in der scharfen und selektiven Markierung der Übergänge.

„Bildung“ mag die übergreifende Losung sein, die - in der deutschen Reflexionssemantik - die Erwartungen an Lernprozesse jenseits der reinen Wissensvermittlung zur Einheit bündelt, schon im Schulsystem wird bis zum Abitur diese Losung in der Erwartung an die je stufenspezifisch zu erwerbenden Kompetenzen in der präzise graduierenden Unterscheidung von Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik differenzierend in den Praktiken und Anforderungen formuliert. Im Wissenschaftssystem wird das vollends durch die Differenz signalisiert, die zwischen der Kompetenzvermittlung für die Wahrnehmung von wissenschaftsbasierten Praktiken hier und der selbständigen Teilhabe an Forschungsprozessen dort besteht. Anders als der Bildungsbegriff

²² Detaildiskussion bei Heinz-Dieter Meyer, vgl. meine Rezension: H.-E.T.: Universität in der Gesellschaft – Design, Idee, Realität einer unentbehrlichen Institution. Über: Heinz-Dieter Meyer: *The Design of the University. German, American, and "World Class"*. New York/London, Routledge/Taylor & Francis, 2017. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 75(2017), S. 44-50.

²³ Eine ausführliche systematische Diskussion dieser Differenzen bietet Dietrich Benner: *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim/Basel 2019.

überhaupt, der ja auch nicht primär über Wissenschaft operationalisiert wird, sondern auch als „Urteilsfähigkeit“ oder in der Qualifizierung von umfassenden Merkmalen der „Persönlichkeit“ oder, wenn schulfachlich, z.B. als „Transzendierung der Fachlichkeit“, stiftet die Spezifikation auf „Bildung durch Wissenschaft“ hier keine Einheit mehr, in der die Organisation und Qualifizierung von Lernprozessen im sekundären und tertiären System der Bildung als Kontinuum verstanden werden könnte. Im Festhalten an der alten, für das kleine Teilssegment der Universität konzipierten Formel zeigt sich dagegen nur ein, durchaus liebenswerter, deutscher Traditionalismus, der in der konkreten Reflexion und Gestaltung von Studiengängen der Forschungsuniversität vielleicht auch wieder belebt werden kann, sonst aber nichts anderes als Verwirrung erzeugt.

In der aktuellen Universität, das ist die Konsequenz des strukturellen Wandels hin zu einem System tertiärer Bildung, kann Bildung durch Wissenschaft systemisch ihren Ort nicht mehr finden. Allenfalls unter glücklichen lokalen Bedingungen, erwartbar unter Bedingungen der Interaktion, kann man den Programmen von 1809/10 vielleicht noch zur Wirklichkeit verhelfen. Man wird sich, als Hochschullehrer, also auf die eigene Lehre und d.h. auf die Ebene der Interaktion zurückziehen, das spart Kräfte und erspart Enttäuschungen. Organisationssoziologen machen zwar hier und da Mut zu neuen Versuchen, sogar mit der starken These: „Das Beste ist es, die Form zu verändern. Fortschritte kommen dann fast von selbst.“²⁴ Aber dafür gibt es keine starken Belege, schon gar nicht können sie aus dem Bologna-Prozess reklamiert werden, also auf der Organisationsebene. Denn die „Lehr- und Lernkultur“, die als Argument herangezogen wird, leistet solche Veränderungen nur dann, wenn sie in der Interaktion erlebt werden, und zwar als thematisch relevant, sachlich unentbehrlich und zugleich individuell bedeutsam. Dann können vielleicht sogar „anspruchsvolle wöchentliche Leistungsnachweise und eine intensive Betreuung durch einzelne Dozenten“ zur lokalen Implementation relevanter Normen führen und z.B. sicherstellen, „dass

Studenten gar nicht erst auf die Idee kommen, ihre Studium ‚nebenbei‘ absolvieren zu können.“²⁵

Die dabei unterstellten Veränderungen der Lehr- und Lernkultur, als neue Chance für „Bildung durch Wissenschaft“, sind natürlich in keinem Fall den Prozessen der „Bürokratisierung“ gleichzusetzen, als die Bologna nicht ohne gute Gründe in den Hochschulen auch erlebt wird. Ich kenne zwar keine Daten, die systematisch bestätigen, „dass immer mehr Dozenten die formalen Vorgaben mit all ihrem bürokratieüblichen Irrsinn akzeptieren und nur noch Dienst nach Vorschrift machen“, wie der Organisationssoziologe unterstellt, aber das wären natürlich Rahmenbedingungen, die Bildung durch Wissenschaft endgültig zur Chimäre machen würden, jedenfalls auf der Ebene der Organisation. Dann könnte man sich von der Universität insgesamt verabschieden.

Es gibt freilich andere Erfahrungen, zumal historisch und im gesamten Bildungssystem, von der Grundschule bis zur Universität, dass es zur Professionalität von Lehrenden in der alltäglichen Arbeitssituation auch gehört, überbordende Zumutungen ‚von oben‘ – von Hochschulleitungen oder Bildungsverwaltungen, von Bildungspolitikern oder emphatischen europäischen Planungsgremien – relativ gelassen abtropfen und ins Leere laufen zu lassen. Denn das weiß der Bildungshistoriker ebenfalls sehr gut, dass sich das wiederkehrende Scheitern der gutgemeinten und besten Reformen auch so erklärt, aus dem Irrglauben steuernder Instanzen, top down Reformen gegen die kompetenten Akteure im Feld durchsetzen zu können.²⁶ Andere Wirklichkeiten verdanken sich im Übrigen denselben Referenzen, sind also „nicht selten der Effekt ‚brauchbarer Illegalität‘ von Lehrenden und Studierenden“.²⁷ Solche Formen der Partisanen-Strategie mögen deshalb die einzige Chance sein, die in einer Organisation verbleiben, die ihre wirklichen Aufgaben jenseits der Steuerungsphantasien und evaluativer Praktiken nicht mehr kennt. Aber trotz aller enttäuschenden Erfahrungen, die man seit 1810 in der Reform der universitären Lehre machen konnte,

²⁴ Stefan Kühl: Der Lernerfolg kommt mit der Struktur. In: FAZ vom 17. Juli 2019, S. N4.

²⁵ Kühl: Der Lernerfolg kommt mit der Struktur. 2019, ebd., auch für das folgende Zitat.

²⁶ Details dazu in meinem Überblick über Bildungsreformen seit Wilhelm von Humboldt in Heinz-Elmar Tenorth: Schulreform. Gestaltungsmacht und Eigensinn. Beobachtungen aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung. In: Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/ Björn Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel. Beltz 2019, S. 20-33.

²⁷ Organisationssoziologen sehen solche Möglichkeiten inzwischen auch und haben dafür schöne Begriffe: Stefan Kühl: Von den Zwängen und Freiheiten der Lehre. Wider die Verklärung von Lehr- und Lernkulturen. Working Paper 1/2019: „Die Veränderung von Lehr- und Lernkulturen ist nicht selten der Effekt ‚brauchbarer Illegalität‘ von Lehrenden und Studierenden, die die immer enger werdenden Vorgaben im Bologna-Prozess nicht akzeptieren wollen.“ (S. 8)

und bei aller Skepsis in der Beobachtung des aktuellen deutschen Universitätssystems, so weit sind wir noch nicht. Wäre das der Fall, dann sollte man sich allerdings von allen großen Programmen wirklich verabschieden und seine in der Teilhabe an Wissenschaft gewonnene Bildung allenfalls darin zeigen, dass man nicht einmal mehr die Illusion nährt, dass eine Universität möglich sein könnte, die sich dem Forschungsimperativ unterwirft und in der Teilhabe an Forschung ihre Studierenden zur eigenen Forschungspraxis kompetent macht.

ZWISCHEN HUMBOLDT UND DUTSCHKE. HOCHSCHULREFORM, BUNDESASSISTENTENKONFERENZ UND NEUORDNUNG DES STUDIUMS IN DEN 1960ER UND FRÜHEN 1970ER JAHREN

WILFRIED RUDLOFF

Um die Entstehungsbedingungen des didaktischen Konzepts, das die Bundesassistentenkonferenz Ende der 1960er Jahre entwickelte, besser zu verstehen, lohnt es, einen kurzen Blick auf das hochschulpolitische Diskursklima jener Jahre zu werfen. Wie in vielen anderen Fragen war die Debatte um eine Reform von Studium und Lehre keine Frucht vom Baum der Erkenntnis der Studentenbewegung. Allerdings ist die Entstehung des Konzepts des „forschenden Lernens“ eingebettet in diskursive Kontexte, zu denen nicht zuletzt auch die Aktivitäten und Stellungnahmen der organisierten Studentenschaft gehörten. Welches waren die Grundfragen der hochschulpolitischen Debatte jener Jahre?

Hochschulreform und Studienreform

An erster Stelle stand der paradoxe Befund, dass zur gleichen Zeit, als vielerorts von einer Überfüllungskrise der wissenschaftlichen Hochschulen die Rede war, ein gravierender Mangel an Akademikern diagnostiziert wurde. Es gab also in den 1960er Jahren gleichzeitig zu viele und zu wenige Studierende. Die deutschen Universitäten standen im Begriff, sich aus einer Elite- in eine Masseneinrichtung zu wandeln, ohne institutionell hinreichend vorbereitet zu sein.

Damit verbunden war zweitens eine Krise des Studiums. Als deren Symptome galten in den öffentlichen Debatten vor allem die überlangen Studienzeiten und hohen Studienabbruch-Quoten. Beides waren nur äußere Indikatoren für tiefer liegende Probleme: die wachsende Überfrachtung des Studiums, ein meist den Gymnasien (und allgemeiner der Bildungsexpansion) angelastetes Absinken der Studierfähigkeit und immer öfter auch die Unzulänglichkeiten der herkömmlichen Lehre. Die Grundambivalenz lautete hier also: Lag die Ursache dafür, dass oft schlecht studiert wurde, darin, dass es vielen Studierenden an Eignung für das Studium

fehlte, oder war der Grund dafür nicht eher in dem Umstand zu suchen, dass Lehre und Lehrformate unzulänglich waren?

Drittens wurde zunehmend auch das Verhältnis der Universität zur Berufswelt und zum Beschäftigungssystem als fragwürdig empfunden. Zur Debatte stand hier vor allem die Frage, in welcher Weise die Universitäten ihren Bildungsauftrag auffassen sollten: ob sie als Heimstätte der Wissenschaften auf die, wie es hieß, Schwundstufe von bloßen Fachschulen herabgedrückt würden, wenn sie sich immer mehr ihren Berufsvorbereitungsaufgaben unterzuordnen hätte, oder ob nicht umgekehrt die Wissenschaft und Studium neuen Anschluss an die berufliche Praxis und deren Erfordernisse suchen müssten, wenn sie ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag gerecht werden wollten.

Viertens fiel immer öfter auch das Wort von der Krise der Wissenschaften. Erneut konnte je nach Betrachterperspektive damit sehr Unterschiedliches gemeint sein. Den Hochschullehrern teilte sich diese Krise als erzwungenes Zurückdrängen des Forschens mit, bedingt durch die steigenden Lasten der Lehre und die Mühen der Selbstverwaltung, aber auch durch die zunehmende Auswanderung der Forschung aus den wissenschaftlichen Hochschulen. Die protestierenden Studenten wiederum forderten, dem als „technokratisch“ kritisierten Wissenschaftsbetrieb durch ein „emanzipatorisches“ Wissenschaftsverständnis eine neue Richtung zu geben. Die einen riefen also nach einer Politisierung, die anderen ebenso entschieden nach einer Entpolitisierung der Wissenschaften.

Fünftens schließlich das Großthema der äußeren Struktur und inneren Verfassung der Hochschulen. Hierhin gehörte zunächst die Suche nach neuen, der Bildungsexpansion angemessenen Hochschulmodellen, etwa in Gestalt der Fachhochschulen oder der Gesamthochschulen. Hierhin gehörte des Weiteren die drängende Frage, wie die zunehmende Diskrepanz zwischen dem rapide wachsenden Großbetrieb Universität und den honoratiorenhaft-ineffizienten Leitungs- und Verwaltungsstrukturen gemildert werden konnte. Und hierhin gehörte schließlich das große Reizthema der bundesdeutschen Hochschulreform, die innere Verfassung der Universitäten, also die Frage der Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte der verschiedenen universitären Mitgliedsgruppen, verhandelt unter der umkämpften Konfliktschiffre der „Demokratisierung der Hochschulen“.

Das Thema Studienreform war also nur ein Ausschnitt aus dem breiten Themenpanorama der Hochschuldebatte jener Jahre – ein Ausschnitt allerdings, der mit den übrigen Aspekten auf vielfältige Weise verschränkt war: mit den organisatorischen Problemen, die durch den Übergang zum „Massenstudium“ entstanden, ebenso wie mit der Debatte über den Praxis-, den Berufsfeld- und den Forschungsbezugs des Studiums, mit dem Konflikt um das Wissenschaftsverständnis der Universitäten genauso wie mit der Frage nach dem Selbstverständnis und den Partizipationschancen der Studenten.

Konzepte und Kritik: Studentische Perspektiven auf die Studienreform

In der Studienreformdebatte ging es in den frühen 1960er Jahre zunächst um Forderungen, die bei Lehrenden wie Studierenden kaum kontrovers waren: Ausbau der Tutorien, Angebote zur Studienberatung, Straffung des Stoffes, Durchforsten der Studien- und Prüfungsordnungen, Einführung von Zwischenprüfungen (Steiger 1979). Es waren gerade auch die Studierenden, die mit wachsendem Nachdruck auf eine Studienreform drängten. Die zwei einflussreichsten Denkschriften zur Hochschulreform aus den frühen 1960er Jahren, die von studentischer Seite verfasst wurden – jedoch weit über die Kreise der Studentenschaft Beachtung finden sollten –, knüpften dabei beide an das alte Einheitsideal von Forschung und Lehre an. Wenn sich das Gutachten des VDS „Studenten und die neue Universität“ 1962 erklärtermaßen „dem tradierten Wissenschaftsverständnis der deutschen Universität verpflichtet“ wusste (Studenten 1962, S. 16), dann nicht in dem lange schon überholten Verständnis einer Einheit der Wissenschaften, in deren Zentrum die Philosophie zu stehen hatte, und auch nicht mehr im Sinne des Ideals einer umfassenden Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft – sehr wohl aber in dem Bestreben, „dass alle Mitglieder der Hochschule, ungeachtet ihrer verschiedenen Erfahrungen in der Wissenschaft, forschend und lehrend und studierend tätig sind.“ Für das Seminar als zentrale Arbeitsform des Studiums wurde gefordert, die Auseinandersetzung mit der Forschung wieder ganz ins Zentrum zu rücken. Die „Hochschul-Denkschrift“ des SDS von 1961 (1965 dann unter der Autorschaft von Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß erweitert und vertieft, jedoch ohne ähnlich deutlichen Bezug zur Studienreformdebatte) erteilte zwar dem alten Leit-

bild der zweckfreien Forschung im Sinne von „Einsamkeit und Freiheit“ eine Absage. Die Maxime der „Einheit von Forschung und Lehre“ hingegen wollte sie weiterhin als das „eigentlich produktive Prinzip“ der „Idee der deutschen Universität“ verstanden wissen (Hochschule 1975/1961, S. 7).

In ein neues Stadium trat die Debatte, als Mitte der 1960er Jahre an einzelnen Universitäten bei überlangen Studienzeiten mit dem Instrument der Zwangsexmatrikulation gedroht wurde. Aus Sicht der Studierenden hieß dies, statt überhaupt erst einmal die Studienbedingungen zu verbessern, die Studienreform am falschen Ende anzupacken. Die überlangen Studienzeiten waren nicht Ursache, sondern Folge der schlechten Studienverhältnisse. Je näher man an das Jahr 1968 heranrückte, umso mehr verschärfte sich der Ton. Ein Symptom für den Klimawandel an den Hochschulen waren die Vorlesungskritiken, die seit 1966 in vielen Studentenzeitschriften erschienen, sich dabei gelegentlich zur Seminar- und Prüfungskritik ausweiteten und zum Teil harsche Gegenreaktionen der Professoren provozierten. Die Vorlesung galt hier nun vielfach als anachronistische Form autoritärer Wissensvermittlung, als Heranzüchten einer unkritischen, passiv rezipierenden Geisteshaltung, als diskussionsloses Eintrichtern nicht hinterfragter Wissensbestände, kurzum: als überholt (Rudloff 2018, S. 49-58) Der Rufe nach anderen Lehrinhalten und alternativen Lehrformen wurde immer lauter. An einzelnen Hochschulstandorten entstanden 1968/69 ephemere „Kritische Universitäten“, mit gegeninstitutionellem Anspruch von den Studierenden gegründet – und ebenso schnell wieder verschwunden. „Jedes äußere Manipulieren an Studien- und Prüfungsbestimmungen oder organisatorischen Semestereinteilungen, das nicht eine innere Reform der Lehrpraxis mitberücksichtigt und eine solche herausfordert, wird zum Scheitern verurteilt sein“, mahnte angesichts dieser Umstände ein Arbeitspapier für die Bad Kreuznacher Arbeitstagung der Bundesassistentenkonferenz 1968 und fügte die Vermutung hinzu: „Ein großer Teil des Unbehagens der Studenten an den Verhältnissen an den wissenschaftlichen Hochschulen dürfte sicherlich unbewußt durch die didaktische und pädagogische Rückständigkeit der wissenschaftlichen Lehre bedingt sein und sich nur äußerlich in politischen und hochschulpolitischen Allgemeinunmut Luft machen!“ (Sass 1968)

Die Bundesassistentenkonferenz

Mit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) hatte 1968 ein neuer Protagonist die Bühne der bundesdeutschen Hochschulpolitik betreten (Huber 1986; v. Borries 1986; Freiger 1986). Das war durchaus überfällig. Denn während der personelle Ausbau der Universitäten in den 1960er Jahren den akademischen Mittelbau mehr noch als die Zahl der Lehrstuhlinhaber verstärkt hatte und sich die Assistentinnen und Assistenten mehr denn je zu einer tragenden Säule des Lehrbetriebs entwickelt hatten, besaß der Mittelbau in den Standesorganisationen der Hochschullehrer keinerlei Gewicht und verfügten auch nicht über eine nennenswerte Interessenrepräsentanz in den Leitgremien der hochschulpolitischen Arena. In den Gründungs- und Planungsausschüssen der zahlreichen neuen Universitäten, die in den 1960er Jahren neu errichtet wurden, hatte man ihn bis dahin konsequent ignoriert. Das lag nicht nur, aber auch daran, dass es den Assistenten an einer gemeinsamen Stimme fehlte.

An der Wende zu den 1970er Jahren begann dann manches allerdings anders auszusehen. Plötzlich wurden an die Spitze einiger großer Universitäten, zuvor schlechterdings undenkbar, Assistenten gewählt – unter den neuen Vorzeichen paritätischer Mitbestimmung ins Amt gehoben von Koalitionen aus Mittelbau und Studierenden: Rolf Kreibich an der FU Berlin, Alexander Wittkowsky an der TU Berlin und Peter Fischer-Appelt in Hamburg als Präsidenten, dazu Thomas von der Vring als Gründungsrektor an der Universität Bremen. Fischer-Appelt war Gründungsvorsitzender der BAK, auch Wittkowsky in deren Reihen aktiv gewesen. Die Stimme der Assistentenschaft fand jetzt stärkeres Gehör, zumal die BAK-Führung anfänglich mehr auf hochschulpolitische „Spitzendiplomatie“ denn auf „Basisarbeit“, Verweigerungspolitik und Kampfmaßnahmen setzte. In der Presse stießen ihre Konzepte auf wachsendes Interesse, und zumindest in den Planungsgremien der jüngsten Hochschulgründungen der SPD-Länder, in Kassel, Bremen, Oldenburg und Osnabrück, standen ihre Leitideen mit einem Mal hoch im Kurs. Die organisierte Assistentenschaft profitierte von ihrer Mittler- und Scharnierstellung zwischen Professoren und protestierenden Studierenden, sowohl funktional, was ihre Rolle und ihr Rollenverständnis anging, wie auch im Hinblick auf ihren politischen Standort, wie schließlich auch hochschulprogrammatisch, also was den Zuschnitt ihrer

Reformkonzepte anbelangte. Wichtig war, dass sich die BAK nicht lediglich als Interessenvertretung der Hochschulassistenten, also als eine Art Assistentengewerkschaft, verstanden wissen wollte – was sie zugleich sehr wohl auch war –, sondern vor allem als Vordenkerin und Schrittmacherin einer an die Wurzel greifenden Hochschulreform.

Lange anhalten sollte dieser Auftrieb nicht. Die kurze Geschichte der Bundesassistentenkonferenz war eine Geschichte anhaltender Personal-, Kurs- und Strategiedebatten und –konflikte (anschauliche Einblicke bei: Freiger u.a. 1985). „Reformidealisten“, „systemkritische“ Sozialisten und „syndikalistische“ Gewerkschafter verantranten sich in immer neue Gefechte um die Ausrichtung der Assistentenorganisation. Schon ein Jahr nach der Gründung hatte man erhebliche Mühe, einen Nachfolger für den Theologen Fischer-Appelt, einen auf Ausgleich bedachten Vertreter des gemäßigten Flügels, zu finden. Gewählt wurde mit Tilman Westphalen ein Repräsentant eher des kämpferischeren, „radikalen“ Flügels, der auf Politisierung und Solidarität mit den protestierenden Studenten drängte. Da die Mitgliederversammlung ihm zwar weitgehend, nicht aber in allem zu folgen bereit war, legte er sein Amt sogleich wieder nieder, nur um dann Ende des Jahres erneut gewählt zu werden (Fromme, 1969). Die BAK gewann peu a peu einen radikaleren Anstrich. Jetzt vernahm man in den hitzigen Strategie- und Personaldebatten der Vollversammlungen Bekundungen, wie die im Bericht des Vorstands vom März 1972, in dem es hieß: „Eine BAK, die sich in ihrer Anfangsphase darin befriedigte, idealistische Konzepte zu entwickeln und diese ungeprüft technokratischen Reformen zum Abbau der Ordinarienuniversität unter gleichzeitiger Errichtung von Hochschulen zur effektiveren Verwertung der Wissenschaft im Interesse des Kapitals auszuliefern, hat keine Existenzberechtigung.“ (Zit. nach Freiger, 1985, S. 279) Die Auffassung, die Konzepte der BAK würden, wenn überhaupt, dann nur dem Schein nach rezipiert, in Wirklichkeit aber verfremdet und für ganz andere als die intendierten Zwecke missbraucht, war in ihren Reihen weit verbreitet. Man wanderte im Zick-Zack-Kurs immer weiter nach links, bis dann schließlich der sozialistische Mehrheitsflügel 1974 mit überwältigender Zustimmung der Vollversammlung die bereits länger angekündigte und auch öfter schon erwogene Selbstaflösung durchsetzte – getragen von der trügerischen Hoffnung, die

Truppen der BAK auf direktem Weg den Bataillonen der GEW zuführen, die Gewerkschaften auf diese Weise hochschulpolitisch stärken und so mit erhöhter Schlagkraft in Richtung einer radikalen Bildungsreform marschieren zu können.

Davon unbenommen blieb, dass die BAK in ihren frühen Jahren ein bemerkenswertes Maß an konzeptioneller Phantasie und Energie an den Tag gelegt hatte. Noch im Gründungsjahr stellte sie als Ergebnis einer Klausurtagung das „Kreuznacher Hochschulkonzept“ vor, das als breiter Reformgrundriss in 100 Thesen weite Beachtung fand (Kreuznacher Hochschulkonzept 1968; Huber 2008). Es folgten Vorschläge etwa zur Reform der Lehrkörperstruktur, zum „Forschenden Lernen“ und zum „Projektstudium“, zur „Integrierten Lehrerausbildung“ oder zur Einrichtung „hochschuldidaktischer Zentren“. Man beließ es auch nicht bei kühnen Zielprojektionen abstrakten Zuschnitts. Schon 1970 fügte die BAK dem Grobentwurf von 1968 ein Regionalplanungsmodell für 63 Integrierte Gesamthochschulen einschließlich Kostenüberschlags hinzu (Bergsneustädter Gesamthochschulplan, 1970). Nina Grunenberg stand nicht alleine, als sie 1970 in der „Zeit“ bemerkte, von allen Hochschulgruppen seien es in den letzten beiden Jahren gerade die Assistenten gewesen, die die durchdachtsten und fruchtbarsten Reformkonzepte vorgelegt hätten (Grunenberg 1970).

„Forschendes Lernen“ und Projektstudium

Zur Kontextualisierung der Idee des „forschenden Lernens“ ist es hilfreich, an einen weiteren Strang der Reformdebatte jener Jahre zu erinnern. Denn vor dem Hintergrund der Diskussion über die „Überfüllungskrise“ der Universitäten – in einem Jahrzehnt, in dem wohl gemerkt zwischen fünf (1960) und elf Prozent (1970) eines Geburtsjahrgangs ein Studium aufnahmen – kam bereits in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre der Vorschlag auf, Kurzstudiengänge einzuführen, um die Durchlaufgeschwindigkeit an den Hochschulen zu erhöhen und auf diese Weise den Übergang zur Massenuniversität besser bewältigen zu können. Hierauf zielte zum Beispiel der ambitionierte Hochschulgesamtplan Ralf Dahrendorfs aus dem Jahr 1967 ab, und hierauf beruhten auch die Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums, welche der Wissenschaftsrat bereits im Jahr zuvor vorge-

legt hatte (Hochschulgesamtplan 1967; Wissenschaftsrat 1966). Dahrendorfs Vorschlag wie auch die Überlegungen des Wissenschaftsrats hatten jedoch zur Voraussetzung, dass die Mehrzahl der Studierenden nach dem als Normalfall angesehenen Kurzstudium von sechs bzw. acht Semestern die Universität verlassen würde. Nur für die Minderheit, die bei Dahrendorf von Anfang an ein Langstudium, beim Wissenschaftsrat ein Aufbaustudium in Anschluss an das Kurzstudium bestreiten würde, konnte die alte Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre auch weiterhin als Grundlage gelten. Das Aufbaustudium erst, erläuterte der – in diesem Punkt freilich sehr ambivalente – Wissenschaftsrat, würde die Studierenden „in engeren Kontakt mit der Forschung bringen, als dies im Studium möglich oder nötig ist“ (Wissenschaftsrat 1966, S. 30). Die Befürchtung, dass hier für die „Normalstudierenden“ die altehrwürdige humboldtsche Identitätsformel in aller Stille zu Grabe getragen werde, war jedenfalls in den Stellungnahmen der Geisteswissenschaften, aber auch der Studentenorganisationen sehr gegenwärtig (Jüchter 1967).

Es war dies der Stand der Debatten, als der 1968 eingesetzte Ausschuss für Hochschuldidaktik der BAK seine Arbeit aufnahm. Wer, wie die Bundesassistentenkonferenz, auf das Konzept der Gesamthochschule setzte, musste erklären, welches didaktische Konzept den Studiengängen zugrunde liegen sollte. Gegenläufig zu den bis dahin kursierenden Vorschlägen von Seiten des „Hochschul-Establishments“ lautete die Antwort der BAK, dass es geradezu als „einheitsstiftendes Element“ der Gesamthochschule zu gelten haben werde, die zur reinen Fiktion gewordene „Einheit von Forschung und Lehre“ mit Hilfe des „forschenden Lernens“ neu zu begründen und fest im Studium zu verankern (Arbeitsgruppe Forschung und Lehre, S. 29 und 32f.). Die Gesamthochschule sollte nicht einfach nur als ein organisatorisches Verbundsystem zur Steigerung der Ausbildungseffizienz im tertiären Bildungssektor fungieren. Ihre Daseinsberechtigung war vielmehr daran gebunden, dass eine durchgängige didaktische Einheit aller Studiengänge geschaffen wurde - ohne diskriminierende Schranken, an beweglichen Tätigkeitsfeldern statt starren Berufsbildern orientiert, mit dem Konzept des „forschenden Lernens“ als hochschuldidaktischen Angelpunkt. Zu einem Zeitpunkt, als allenthalben die Zweifel wuchsen, ob das humboldtsche Einheitspostulat noch irgendwie durch die in der Gegenwart vorgefundene Realität der universitären Lehre

gedeckt wurde, und in einer Situation, in der viele Hochschulpolitiker darin schon gar nicht mehr ein tragfähiges Konzept für die Zukunft des Massenstudiums zu erkennen vermochten, war es die Assistentenbewegung, die den entschiedensten Versuch unternahm, der alten Formel von der „Einheit von Forschung und Lehre“ neues Leben einzuhauchen. Gegen die Verschulung des Studiums, gegen die zunehmende Entkopplung von Forschung und Lehre, gegen die Überbürdung der Studiengänge mit immer umfangreicheren Stoffmassen und gegen das Vorherrschen eines bloß noch passiv aufzunehmenden Kanons an autorativ vermittelten Wissensbeständen stellte das Konzept des „forschenden Lernens“ die Forderung, die aktive Teilnahme der Lernenden am Prozess der Wissenschaft wieder zum Kern der universitären Studien zu machen. Betont wurde dabei gerade die selbständige Wahl der Themen und Methoden, Versuchsanordnungen und Rechenschritte seitens der Studenten, einschließlich eines „unbegrenzte[n] Risiko[s] an Irrtümern und Umwegen“ (Forschendes Lernen 1970, S. 14). Ziel der Lehrorganisation sollte es sein, „das Studium von Anfang an“, also nicht erst in einer fortgeschrittenen Phase, „ganz oder mindestens teilweise in Forschungsprozessen oder mit Beteiligung an solchen durchzuführen“ (Forschendes Lernen 1970, S. 11). Als Merkmale eines Studiums, das auf diesem Leitprinzip fußte, wurde die aktive, projektbezogene, problem- und praxisorientierte, sich vorwiegend in Gruppenarbeit vollziehende Teilhabe der Lernenden an interdisziplinär angelegten Forschungsarbeiten angesehen. Gegenüber dem Leitbild eines Studiums in „Einsamkeit und Freiheit“, wie es zuvor Helmut Schelsky noch einmal melancholisch beschworen hatte (Schelsky 1963), wurde nun allerdings ein Lernen in Gruppen gefordert, wobei zur Vorbeugung allen autoritativen Dozentengebarens gelten sollte, dass „in der Gruppe niemand vertreten sein darf, der die Lösung des Problems schon kennt und nur für die anderen einen Forschungsprozess simuliert“ (Huber 1970, S. 233).

Das „forschende Lernen“ war vorerst lediglich eine Theorie auf der Suche nach einer Praxis. Aus dieser Situation heraus wurde dann in einem weiteren Schritt in den Reihen der BAK der Gedanke des Projektstudiums entwickelt, ein Konzept, das Anleihen bei John Deweys Idee des Projektunterrichts oder Martin Wagenscheins Didaktik des exemplarischen Lernens nahm (Beiträge 1970). Überall dort, wo die As-

sistentenbewegung Einfluss auf die Hochschulreform erlangte, stand deshalb alsbald auch das Projektstudium zur Debatte. An der neuen Universität in Bremen, dem roten enfant terrible unter den Neugründungen, wurde das Projektstudium im Gründungskonzept gar zum beherrschenden Strukturprinzip der Studiengestaltung erklärt. Projektstudium, so lautete das Programm, hatte zu bedeuten, dass an die Stelle von Vorlesung und Seminar als Grundeinheit des Studiums die in Projekten organisierte Kleingruppenarbeit trat. Das Studium sollte nicht mehr über hermetische Disziplinen, sondern über gesellschaftlich bedeutsame Probleme organisiert werden. Projekte hatten also die Auseinandersetzung mit Problemlagen zum Ziel, die jeweils nach ihrer „gesellschaftlichen Relevanz“ auszuwählen waren. Projekte sollten die Restriktionen und Konfliktlagen der gegenwärtigen beruflichen Praxis erkennen helfen wie auch die Möglichkeiten und Ansatzpunkte für eine veränderte berufliche Praxis ergründen. Als Lehreinheit sollten Projekte vielfältige Veranstaltungstypen kombinieren, dabei die Frage nach dem gesellschaftlichen Stellenwert der Lehrinhalte einbeziehen und überdies nach Möglichkeit interdisziplinär und methodenpluralistisch angelegt sein (Materialien 1973). Der Idee nach stellte das Projektstudium auf diese Weise mithin eine Verbindung von Forschung und Lehre her, bei der sich die Forschung, in Umkehrung des sonst vorherrschenden Ansatzes, an der Lehre und den dort aufgegriffenen Problemkomplexen orientierte – und nicht, wie im vormaligen Leitideal, umgekehrt. Das war enorm hoch gegriffen, erwies sich auf Dauer als kaum praktikabel und ließ sich selbst in Bremen nicht konsequent realisieren. Auf sehr viel kleinerer Flamme und in einzelnen Nischendisziplinen lebte es, von der Überlast politisch-emanzipatorischer Ambitionen befreit, gleichwohl fort und sollte, wie auch der Gedanke der „forschenden Lernens“, Jahrzehnte später eine Renaissance erfahren. (Rudloff, 2018)

Literatur

Arbeitsgruppe Forschung und Lehre: Forschung und Lehre (Gefahren der Trennung), in: Überlegungen zur Gesamthochschule. Vorläufige Ergebnisse einer Arbeitstagung in Bergisch-Gladbach 1.-6.9.1969 (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 4), 2. Aufl. Bonn 1969, 28-33.

Beiträge zur Studienreform. Didaktische Aufgaben einer Gesamthochschule (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 6), Bonn 1970.

Bergneustädter Gesamthochschulplan. Modelle zu Gründungsverfahren, Regionalplanung und Kostenüberschlag für 63 Integrierte Gesamthochschulen (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 8), Bonn 1970.

Borries, Bodo von, Die Arbeit der Bundesassistentenkonferenz – Ziele, Methoden und Wirkungen, in: Freiger, Stephan /Groß, Michael /Oehler, Christoph (Hg.), Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz / Hochschulentwicklung / Junge Wissenschaftler heute. Kassel 1986, S. 45-63.

Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5), 2. Aufl., Bonn 1970.

Freiger, Stephan, Die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz für die Gesamthochschulentwicklung, in: ders. /Groß, Michael /Oehler, Christoph (Hg.), Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz / Hochschulentwicklung / Junge Wissenschaftler heute. Kassel 1986, S. 75-97.

Freiger, Stephan /Groß, Michael /Oehler, Christoph (Hg.), Auszüge aus Mitteilungen der Bundesassistentenkonferenz 1968-1975 (BAK Dokumentation 1), Kassel 1985.

Fromme, Friedrich Karl, Die Fähnriche der Hochschulen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 66 vom 19.3.1969.

Grunenberg, Nina, Assistenten am Scheideweg. Richtungskämpfe auf der Vollversammlung, in: Die Zeit Nr. 12 vom 20.3.1970.

Hochschule in der Demokratie. SDS-Hochschuldenkschrift (1961), Nachdruck der durchgesehenen 2. Aufl. von 1965, Frankfurt a.M. 1972

Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation, Villingen 1967.

Huber, Ludwig, Entwicklung und Wirkung der Bundesassistentenkonferenz, in: Freiger, Stephan /Groß, Michael /Oehler, Christoph (Hg.), Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz / Hochschulentwicklung / Junge Wissenschaftler heute. Kassel 1986, S. 31-44.

Huber, Ludwig, Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches

Prinzip, in: Neue Sammlung 10 (1970), S. 227-244.

Huber, Ludwig, 40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept, in: Das Hochschulwesen 56 (2008), S. 105-110.

Jüchter, Heinz Theodor, Studienreform 1966, Bonn 1967

Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1), 2. Aufl. Bonn 1968.

Materialien zum Projektstudium (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 11), Bonn 1973.

Nitsch, Wolfgang / Gerhardt, Uta / Offe, Claus / Preuß, Ulrich K., Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität, Neuwied 1965.

Rudloff, Wilfried, "Projekt Studies!" Reform Experiments in Academic Learning and Teaching in the 1960s and 1970s, in: Moving the Social. Journal of Social History and the History of Social Movements 60 (2018), S. 45-70.

Sass, Hans-Martin: Probleme der Bildungsreform, Arbeitsvorlage für die Klausurtagung der BAK am 28.8.-2.9.1968 in Bad Kreuznach, Bundesarchiv B 166, Nr. 685.

Schelsky, Helmut, Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg 1963.

Steiger, Barbara M.-L., Zur Entwicklung der überregionalen Bemühungen um die Studienreform seit dem zweiten Weltkrieg, in: Materialien zur Studienreform (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft - Schriftenreihe Hochschule Bd. 30), Bonn 1979, S. 157-175.

Studenten und die Neue Universität. Gutachten einer Kommission des Verbandes Deutscher Studentenschaften zur Neugründung von wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1962.

Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966.

FORSCHENDES LERNEN IN DER DDR? EINE SPURENSUCHE IN DEN TEXTEN DER DDR-HOCHSCHULPÄDAGOGIK

PEER PASTERNAK

Wurden die BAK-Schriften im Allgemeinen und „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ (BAK 1970) im Besonderen in der DDR rezipiert? Zweifelsfrei bejahen ließe sich dies, wenn entsprechende Zitierungen oder Referate aufzufinden sind. In einem weiteren Schritt kann geprüft werden, ob sich (auch) inhaltliche Spuren einer Rezeption im Sinne einer produktiven Verarbeitung des BAK-Konzepts finden lassen. Um die Suche auf einen leistbaren Umfang einzugrenzen, wurde sie auf die Publikationen und Forschungsberichte des Instituts bzw. ab 1982 Zentralinstituts für Hochschulbildung Berlin (IfH bzw. ZHB) konzentriert. In diesem waren mit rund 230 Wissenschaftler:innen 40 Prozent des gesamten Personals der DDR-Hochschulforschung tätig (Schulz 1988: 6). Ein beträchtlicher Teil davon arbeitete in den Institutsabteilungen, die sich mit Bildungsfragen befassten („Hochschulpädagogik“, „Planung und Organisation der Hochschulstudien“ sowie „Bildungssoziologie“). Zudem wurde in einer eigenen Abteilung „Hochschulwesen des Auslands“ unter anderem die westdeutsche Fachliteratur ausgewertet.

Formale Rezeptionsspuren

Zunächst ist zu klären, ob die BAK-Schriften in der DDR verfügbar waren. Erkundungen in einschlägigen Bibliotheken – Staatsbibliothek Berlin, Humboldt-Universitätsbibliothek, Pädagogische Zentralbibliothek (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, heute im Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin), Bibliothek des Zentralinstituts für Hochschulbildung Berlin (heute im Bestand des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg) – ergaben: Die wichtigsten wissenschaftlichen Bibliotheken Ost-Berlins hatten die Titel nicht. Soweit sie heute dort vorliegen, sind sie erst nach 1990 angeschafft worden.

Lediglich die Deutsche Nationalbibliothek, damals Deutsche Bücherei Leipzig, konnte positive Meldung geben. Sie war auch in der DDR mit dem Auftrag betraut, das gesamte deutschsprachige Schrifttum zu sammeln: „Die 1. Auflage des ersten Bandes der ‚Schriften der Bundesassistentenkonferenz‘ aus dem Jahre 1968 ist am 12.10.1972 bei uns ... eingegangen. Die 2. Auflage war jedoch schon ab dem 14.12.1970 ... im Haus vorhanden. Bei dem fünften Band derselben Schriftenreihe aus dem Jahre 1970 ist die 1. Auflage am 14.5.1970 eingegangen. Auflage 2 ... am 14.12.1970“.¹ Der genannte fünfte Band war „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“, der erste Band das Kreuznacher Hochschulkonzept (BAK 1968).

Das heißt: Dort, wo sich die hochschulpädagogische Forschung in der DDR vor allem konzentrierte, nämlich in Ost-Berlin, waren die BAK-Schriften nicht verfügbar. Gegebenenfalls konnte man nach Leipzig fahren. Engagierte Forscher:innen haben in der DDR durchaus solche Reisen unternommen. Galt das auch für Angehörige des IfH bzw. ZHB (oder hatten diese ggf. einen privaten Zugriff auf die Publikationen oder aber konnten sich aus anderer Literatur diese Quellen indirekt erschließen)?

Auf direktem Wege des Zitats oder Referats in den Schriften des Instituts wird man nicht fündig. Dort lassen sich nur indirekte Spuren finden, indem Artikel von Ludwig Huber zitiert werden, mitunter auch von anderen Autoren, die dem BAK-Milieu zuzuordnen sind. Eine Informationsschrift aus der IfH-Abteilung „Hochschulwesen des Auslands“ von 1974 lässt deutlich erkennen, dass dabei Voreingenommenheiten der Differenzierungsfähigkeit abträglich sein konnten:

„Die Monopole der BRD schufen sich Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in den Zentren für Hochschuldidaktik ein beachtliches wissenschaftliches Potential zur noch wirksameren Durchsetzung ihrer Klasseninteressen im Hochschulwesen. Diesen Zentren ist erstens die Aufgabe zugeordnet, die Bewegung der Hochschullehrer und Studenten, die nach einer demokratischen Studienreform drängen, aufzuhalten und – wenn möglich – abzufangen“, und zweitens im Sinne des Monopolkapitals ‚die Effektivität der Ausbildung an Hochschulen erhöhen zu helfen‘.“ (Schreiber 1974; Zitat im Zitat: Warnecke 1973: 4)

Das wird vom Autor dann stilistisch und argumentativ konsequent fortgesetzt, um einen Artikel von Ilse Bürmann und Ludwig Huber (1973) zur Frage „Curriculumentwicklung – das Para-

¹ schr. Mittlg. Birgit Honeit, Benutzung und Bestandsverwaltung/Information und Lesesäle der Deutschen Nationalbibliothek, 14.4.2020

digma der Hochschulentwicklung?“ auseinanderzunehmen. Man mag ihm dabei vielleicht zugutehalten, dass seine Betrachtung auf einem Missverständnis aufbaut, das im Nachhinein durchaus belustigt. Es entstand durch eine Namensgleichheit: „Wir stützen uns ... auf einen Artikel, den Ludwig Huber, Professor an der Universität Hamburg, zusammen mit Ilse Bürmann ... veröffentlichte. Huber ist ehemaliger Kultusminister von Bayern, der wegen seiner reaktionären Hochschulpolitik von den Studenten heftig angegriffen worden war und schließlich abgelöst werden musste. Er arbeitet seitdem auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik“ (Schreiber 1974: 2). Der CSU-Politiker Ludwig Huber (1928–2003), 1964–1972 Kultusminister, war 1974 nicht unmittelbar in der Hochschuldidaktik tätig, insofern er als bayerischer Finanzminister amtierte.²

Zumindest noch ein Zitat sei angeführt, um dann für den hiesigen Zweck diese Form der Rezeption als Zeitphänomen zu den Akten legen zu können:

„Die von Bürmann und Huber entwickelte Konzeption ist ... auf die Herausbildung eines engen Spezialistentums, entsprechend den bornierten Verwertungsbedürfnissen des Kapitals, in Verbindung mit einem Zuwachs an Systemtreue gegenüber dem Staat der Monopole angelegt. | Allerdings verstehen sie es, diese reaktionäre Absicht zu vertuschen durch das Aufgreifen der Idee des Projektstudiums [...], um daran die Ablehnung einer wissenschaftssystematischen Struktur des Studiums zu knüpfen, offenbar in der Sorge, ein Zuviel an zusammenhängenden theoretischen Einsichten könnte zu Erkenntnissen führen, die sich letztlich gegen die staatsmonopolistischen Herrschaftsverhältnisse richten.“ (Schreiber 1974: 6)

Im Vergleich sachlicher fallen Bezugnahmen auf Huber und andere westdeutsche Hochschuldidaktiker:innen bei einer anderen Autorin aus: Ilse Osburg. Sie gehörte der Abteilung Hochschulpädagogik des Instituts für Hochschulbildung an. Ihre Texte blieben in den folgenden Jahren am IfH/ZHB die einzigen, in denen sich direkte Zitationsspuren der Rezeption dessen finden lassen, was mit „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ in Gang gesetzt worden war: Osburg hatte 1975 eine Dissertation zur „Kritik aktueller politisch-ideologischer Grundpositionen in der Hochschulpädagogik der BRD“ verteidigt (Osburg 1977). Sie bezieht sich darin zahlreich auf Beiträge von Ludwig Huber, das „Wissenschaftsdidaktik“-Sonderheft der „Neuen Sammlung“ von 1970, auch auf „Blickpunkt Hochschuldidaktik“-

Hefte der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). Doch „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ oder andere ‚offizielle‘ Schriften der Bundesassistentenkonferenz werden auch dort nicht zitiert.

In Osburgs späteren Publikationen treten inhaltlich affine Autoren wie Johannes Wildt, Christoph Oehler und Margret Bülow(-Schramm) hinzu (Osburg 1982, Osburg/Geldner/Kemnitz 1985, Osburg 1988). Eine „Analyse theoretischer Auffassungen von der Persönlichkeitsentwicklung der Studenten im Studium an BRD-Hochschulen und ihrer Widerspiegelung in Bestrebungen der bürgerlichen Hochschuldidaktik“ (Osburg/Geldner/Kemnitz 1985) verweist zwar auf das Kreuznacher Hochschulkonzept, aber erneut nicht auf „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“. Das geschieht dann allerdings in einem Heft, das Osburg im gleichen Jahr zusammen mit zwei Kollegen von DDR-Hochschulen publizierte. Dort nimmt Karl-Heinz Jackstel, Hochschulpädagoge an der Universität Halle, Bezug auf die BAK-Schrift:

„Die Vorstellungen progressiver Studenten und junger Wissenschaftler in der BRD von den Möglichkeiten einer ‚Hochschuldidaktik im Dienste der Demokratisierung‘ des kapitalistischen Hochschulwesens und damit des Studiums äußerten sich am nachhaltigsten und auch theoretisch anspruchsvoll im Positionspapier der relativ breit ausgeführten Konzeption des ‚Forschenden Lernens‘. Im bewußten Anknüpfen an W. von Humboldts Ideal der Einheit von Forschen und Lehre erklärten die Studenten [Assistent:innen nicht genannt, PP] die Einheit von Forschen und Lernen zu ihrem Leitgedanken. Als wichtigster Grundsatz für ‚Forschendes Lernen‘ wurde die demokratisch verstandene studentische Teilnahme am wissenschaftlichen Leben angesehen.“ (Jackstel 1985: 15f.)

Zwar seien diese Vorstellungen, so schließt das kurze Referat, und die darauf aufbauenden hochschuldidaktischen Projekte gescheitert. Doch spreche das nicht gegen die Konzeption, sondern gegen die hochschulpolitische Realität in der monopolkapitalistischen Gesellschaft (ebd.: 16). Das ist – 1985 – insgesamt deutlich sachlicher gehalten als das oben zitierte Papier von Gerhard Schreiber aus dem Jahre 1974.

Jackstel nahm an anderer Stelle auch Bezug auf die Debatte über Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik, referiert diese und strukturiert sie höchst sachlich. Resümierend betont er, dass „diese Entwicklung aufmerksam verfolgt werden“ solle. Gleichwohl werde auch in diesen Theoriebildungsbemühungen vor allem die Absicht deutlich, „im geistigen Wettstreit mit den

² https://www.stmfh.bayern.de/ueber_uns/chronik/ (15.5.2020)

Erfolgen der Hochschulausbildung in den sozialistischen Ländern und damit mit der marxistischen Hochschulpädagogik die bislang zersplitterten und daher geschwächten Kräfte im Interesse einer höheren Effektivität, gemäß den Verwertungsabsichten der Wissenschaft durch das Kapital, zu vereinen“ (Jackstel 1981: 56f.).

Zwischenfazit: Es finden sich in den Schriften der DDR-Hochschulpädagogik kaum direkte Rezeptionsspuren der BAK-Schriften im Allgemeinen und von „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ im Besonderen. Indirekte Spuren sind insofern zu entdecken, als gelegentlich auf Texte Bezug genommen wird, die von Beteiligten an den BAK-Publikationen bzw. von diesen geprägten Autor:innen stammen. Über die Jahre hin wurde die westdeutsche Hochschuldidaktik immer einmal wieder ausgewertet, wobei dann meist jeweils aktuelle Schriften referiert werden, versetzt mit unterschiedlich intensiver Kritik bzw. Polemik.

Etwaige inhaltliche Rezeptionsspuren

Zwar wurden im Ganzen die hochschuldidaktischen Konzepte, die mit „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ ihren Anfang genommen haben, nur sporadisch zur Kenntnis genommen. Doch wäre im Grundsatz auch denkbar, dass sie dennoch ihren Weg aus der kritischen Auseinandersetzung mit der westdeutschen Hochschuldidaktik in eine produktive Verarbeitung in Konzepten der DDR-Hochschulpädagogik gefunden haben. Das allerdings ist nicht leicht festzustellen. Denn auch in Studien, die es thematisch nahelegen würden, wird keine direkte Rezeption der BAK-Schriften qua zitierender Verweise erkennbar.

Das betrifft etwa das am IfH bzw. ZHB dauerhaft bearbeitete Thema „wissenschaftlich-schöpferische Arbeit der Studenten“ bzw. „selbständige wissenschaftliche Tätigkeit“ der Studierenden. Dieses gründete zunächst im „bewährte[n] Prinzip der ELF“, d.h. der Einheit von Lehre und Forschung – in dieser Reihenfolge –, die es damit sogar zu einer eigenen Abkürzung brachte (Julier 1984: 2). In den Untersuchungen des Instituts ging es etwa um die „Mitwirkung der Studenten in der Forschung“ (Busching/Lamm 1988), die „Befähigung der Studenten zu selbständiger schöpferischer Tätigkeit durch kontinuierliche Mitarbeit in einer Forschungsgruppe“ (Förster/Köhler 1986) oder „Einflussfaktoren auf die Nutzung von Potenzen der gemeinsamen Forschung auf Hochschullehrer und

Studenten“ (Maaß 1986; vgl. auch Lorf 1976; Riecke 1986; Uckel 1987).

Zugleich muss aber auch in Rechnung gestellt werden, dass es in der DDR-Pädagogik insgesamt nicht sehr üblich war, sich auf westliche Konzeptionen zu berufen. Diese galten als bürgerliche Wissenschaft, während die DDR-Gesellschaftswissenschaften von der Überzeugung getragen wurden, mit dem Marxismus-Leninismus über die grundsätzlich erklärungsstärkere Theorie zu verfügen. Aus dieser wurden auch durchaus penetrant und reichlich politische und ideologische Anforderungen an die Studierenden und das Studium formuliert, nämlich unter dem Titel „kommunistische Erziehung“ (vgl. Pasternack 2019: 147-165).

Gleichwohl ähnelten die Konzepte der Hochschulpädagogik in mancherlei Hinsicht durchaus solchen, die zeitgleich außerhalb des DDR-Kontextes entstanden. Zunächst ging es hier wie dort um das Verhältnis von Bildung und Ausbildung, von Theorie und Praxis sowie von Generalisten- und Spezialistentum. Bereits im Gründungsjahr des IfH, 1964, hatte dessen erster Direktor Otto Rühle Forschungsfragen formuliert, die im Grundsatz auch heute noch die hochschulforscherische Debatte bewegen:

„Was sind anwendungsbereite Grundkenntnisse? Welches Verhältnis besteht zwischen Grund- und Spezialwissen? Was und wie muß gelehrt werden, um die Studierenden auf den Entwicklungsstand der Wissenschaft im Jahre 1975 oder 1980 vorzubereiten? Wie lassen sich Studium und produktive Praxis am effektivsten verbinden? Welche technischen Mittel können in der Hochschulbildung eingesetzt werden? Was ergibt ein Vergleich der Hochschulausbildung in der DDR mit der in anderen Ländern?“ (Rühle 1964: 644f.)

Auch die Akteursanordnungen wiesen zwischen Ost und West Ähnlichkeiten auf: Auf der einen Seite standen die Qualifikationsverwerter (die Wirtschaft und ihre Verbände im Westen, die Kombinate und Industrieministerien im Osten), auf der anderen Seite gab es die Akteure des Hochschulwesens (Hochschullehrer:innen und Hochschuldidaktik bzw. Hochschulpädagogik).

Werden z.B. im Wissen um die heutige Debatte über Kompetenzorientierung die einschlägigen ZHB-Texte gelesen, wirkt manches davon wie eine Vorwegnahme der Diskussionen im Anschluss an Bologna und PISA. Modularisierung der Studiengänge etwa wurde am Ost-Berliner Institut bereits im Februar 1989 beschrieben, also zehn Jahre vor Beginn des Bologna-Prozesses:

„Mit Hilfe durchgängiger, komplexer und auswählbarer Strukturen wird die Studienanlage ... flexibler. Die durchgängigen Linienführungen bilden das Grundgerüst für die Anordnung inhaltlich in sich geschlossener Einheiten des Lehr- und Studienprozesses, von Modulen, die in Abhängigkeit vom Berufsprofil und den Leistungsvoraussetzungen der Studenten in bestimmten Grenzen austauschbar und ergänzungsfähig sind. Module stimmen in der Regel nicht mit Lehrgebieten überein. Sie können sowohl Teile eines Lehrgebietes als auch Teilgebiete unterschiedlicher Lehrgebiete oder Studienangebote für selbständige wissenschaftliche Tätigkeit darstellen.“ (ZHB 1989: 32)

Zur Kompetenzorientierung wird heute kritisch angemerkt, dabei ginge es nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung“ (Grigat 2010: 251). Parallel lassen sich Erziehungs- und Sozialwissenschaftler.innen in die Pflicht nehmen, für europäische und deutsche Qualifikationsrahmen Kompetenzsystematiken und -kataloge zu entwerfen. Vergleichbare Ambivalenzen scheinen in den ZHB-Texten auf, wenn dort als Hauptfunktion eines Studiums eine „berufliche Grundbefähigung“ konzeptualisiert wurde.

Damit fanden sich funktionalistische Aufgabendefinitionen, wie sie die DDR-Hochschulpolitik und die sozialistische Wirtschaft favorisierten, ebenso rhetorisch bedient wie inhaltlich unterlaufen. Zwar hieß es dazu erst konventionell: Diese berufliche Grundbefähigung beinhalte „das Vermögen zur Ausübung profilbestimmender beruflicher Tätigkeiten, die Ausprägung langfristiger stabiler Denk-, Arbeits- und Verhaltensweisen in der jeweiligen Berufsgruppe. Sie sichert Fähigkeit und Bereitschaft zu Leistungsverhalten, hoher Disponibilität und ständiger Weiterbildung“.

Aber dann folgte: „Wird der Position zugestimmt, daß die Funktion der Hochschulausbildung im Erreichen der Grundbefähigung besteht, so wird zugleich akzeptiert, daß die Hochschulausbildung keinen Absolventen zur Verfügung stellt, der mit Arbeitsbeginn sofort jede Tätigkeit beherrscht bzw. Tätigkeiten für lange Zeiträume ohne weitere Qualifizierung anspruchsvoll ausüben kann.“ Unerlässlich sei es für eine solche Grundbefähigung, „der *Grundlagenausbildung* eine dominierende Stellung im Ausbildungskonzept einzuräumen“. (ZHB 1989: 25f., Herv. i.O.)

In heutigem Vokabular: „Employability“ war nach Ansicht des ZHB kein angemessenes Studienziel – wäre es aber, hätte man das Wort damals schon verwendet, seitens politischem Apparat und Kombinat gewesen. Flexibilität hingegen, ebenfalls erst in den Jahren neoliberal

inspirierter Modernisierungen zum Schlüsselbegriff gereift, hätten sich die ZHB-Hochschulpädagogen wohl zu eigen machen können (vgl. dazu auch Schenke 1987; ZHB 1989a).

Der Begriff „berufliche Grundbefähigung“ verweist in seiner ambivalenten Ausführung aber auch auf etwas, das mit dem Begriff „Kompetenzen“ geradezu unübersehbar geworden ist: Bildung braucht immer, um sich politische Unterstützung organisieren zu können, kommunizierbare und wissenschaftsextern anschlussfähige Begriffe. Außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion, also z.B. in der Politik, übersetzt man sich Kompetenz in ‚kompetent sein‘. Dass dies ein gutes Bildungsziel sei, erscheint spontan einleuchtend. Seitens des Bildungswesens und der Bildungsforschung ist die Kompetenzorientierung gut instrumentalisierbar: Mit ihr lassen sich, so die implizite Erwartung, die professionalisierenden und persönlichkeitsentwickelnden Prozesse begründen und vorantreiben, die man auch ohne Kompetenzdebatte für unabdingbar erachtet hätte.

Genau darum ging es seinerzeit auch am IfH und ZHB in der Auseinandersetzung mit den Vertretern eines rein funktionalistischen Bildungsbegriffs. Zwar sollte die „Grundbefähigung“ durch eine Spezialisierungsausbildung exemplarisch in eine bestimmte Richtung vertieft werden – womit das Konzept des exemplarischen Lernens aufscheint –, doch:

„Schwerpunkt der Ausbildung ist die Aneignung fundamentalen theoretischen und methodologischen Wissens und Könnens, welche keinem schnellen Verschleiß unterliegt, sondern die Basis zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme im Beruf, zum ständigen Weiterlernen, zum Problemfinden und Problemlösen, zum Aufspüren zukunftssträchtiger Entwicklungen bildet. [...] Auf dem Hintergrund ständig zunehmenden Informationsumfangs und enorm wachsender Innovationsraten ist zu sichern, daß der zur Gesamtzielrealisierung tatsächlich notwendige Umfang an Inhalten ... gefunden wird und der Student nicht in der Flut einer Informationsschüttung ertrinkt.“ (ZHB 1989: 26f.)

Die anzustrebende Komplexität in der Persönlichkeitsentwicklung bestehe in beruflichem Können, gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein, Disponibilität, Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Sie sei nur zu erreichen, wenn Befähigen und Motivieren gelinge. Das wiederum erfordere, so die ZHB-Autor.innen, „die selbständige wissenschaftliche Tätigkeit in das Zentrum der Ausbildung zu stellen und über diese Tätigkeit dem Studenten vielseitige Beziehungen (politisch-ideologisch und fachwissenschaftlich, rational

und emotional usw.) zu den Studiengegenständen zu erschließen“. Hingegen könne ein überwiegend nur auf Aufnahme und Speicherung von Wissen gerichtetes Studium nicht dazu befähigen, „mit der beruflichen Leistung solche Verhaltensdispositionen zu verbinden wie Kühnheit im Denken, Risikobereitschaft und Beharrlichkeit sowie sich der politischen und moralischen Verantwortung für die Folgen des Leistungseinsatzes bewußt zu stellen“. (Ebd.: 27)

Durch die frühzeitige Einbeziehung der Studierenden „in das wissenschaftliche Leben der Sektionen und damit in die Forschung“ könnten sich diese bereits während des Studiums in der Anwendung des erworbenen Wissens üben „und neues Wissen produzieren“. Vor allem aber trage das dazu bei, „für die schöpferisch-wissenschaftliche Arbeit notwendige Charaktermerkmale zu bilden und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die für eine erfolgreiche Tätigkeit als Hochschulkauder in der sozialistischen Praxis eine wichtige Voraussetzung sind“ (Busching/Lamm 1984: 2).

1982 hieß es zur selbstständigen wissenschaftlichen Tätigkeit der Studierenden: „Die Vorgabe von Aufgaben an die Studenten sollte schrittweise reduziert werden. Sie sollten über einen zunehmend größeren Entscheidungsspielraum verfügen und sich letztlich die Aufgaben selbständig stellen können.“ (Maaß 1982: 1) 1989 schrieb das ZHB: „Die Zahl der Lehrveranstaltungen muß stärker verringert werden, als dies von den gegenwärtigen Studienplänen vorgesehen ist, um *Zeit für selbständige wissenschaftliche Tätigkeit* freizumachen. [...] Die Bedeutung der Anleitung und Beratung im kooperativen Arbeiten von Lehrkräften und Studenten wächst wesentlich im Vergleich zur vorwiegenden Wissensvermittlung und -aufnahme.“ (ZHB 1989: 28, Herv. PP)

Hier ließe sich durchaus sagen, dass das Konzept des forschenden Lernens durchscheint. Die Ziele der Bemühungen waren anspruchsvoll formuliert: Hochschulabsolventen müssten in ihrer beruflichen Praxis „Probleme mit Forschungscharakter einer Lösung zuführen können und in der Lage sein, produktive Verbindungen zwischen Forschung und Praxis zu gewährleisten“. Zudem sei ein mit der Forschung verbundenes Studium unverzichtbar, „um fachliche Fähigkeiten und berufsethische Einstellungen zur Übernahme und zur bewußten Anwendung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse

in der Praxis zu entwickeln bzw. auszuprägen“ (ebd.: 57). Auch Spuren einer Rezeption der internationalen professionssoziologischen Debatte meint man hier entdecken zu können.

Wie sah die selbstständige wissenschaftliche Tätigkeit und die studentische Mitwirkung in der Forschung konkret aus? Einige Formen wurden als „Teil des Studienprozesses“ bezeichnet, nämlich Praktika und das Anfertigen von Beleg- und Diplomarbeiten. Daneben habe es „eine Vielzahl anderer Möglichkeiten“ gegeben, die nichtobligatorische genannt werden: Leistungsschauen, Jugendobjekte, Wissenschaftliche Studentenzirkel, Studentische Rationalisierungs- und Konstruktionsbüros (Busching/Lamm 1984: 9-12).

Generell wurden dafür Themen vergeben, die dann individuell (vor allem in Beleg- und Diplomarbeiten) bzw. kollektiv bearbeitet wurden. Studentische Rationalisierungs- und Konstruktionsbüros z.B. waren in Maschinenbau-Studiengängen verbreitet und bearbeiteten typischerweise Praxisprobleme, die in Partnerbetrieben bestanden. Für diese wurden dann die üblichen Forschungsetappen absolviert: Problemdefinition, Formulierung der Zielstellung, Hypothesenbildung, Festlegung der Untersuchungsmethode usw. (ebd.: 19).

Jugendobjekte wurden so beschrieben, dass „mehrere Studenten und auch junge Arbeiter im Kollektiv unter wissenschaftlicher Anleitung von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern selbständig, produktiv und schöpferisch wissenschaftliche Aufgaben der Forschung und Praxis oder Probleme zur Verbesserung der Ausbildung bearbeiten“. Dabei sei das Jugendobjekt nicht eine zusätzliche Studienleistung, sondern „planmäßige, inhaltlich abgestimmte und dem Studienplan entsprechende Aufeinanderfolge ausbildungsbezogener Forschungsarbeit der Studenten“. Die konkrete Arbeit werde vor allem im Rahmen von Praktika und der Diplomarbeit geleistet, wobei die konzeptionelle Erarbeitung der Zielstellung und Lösungswege in der Regel vor diesen Studienphasen liege. (Liebscher/Bode 1975: 299)

Im Jahr, als „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ erschienen war, also 1970, wurde aus dem Bereich Medizin der Humboldt-Universität berichtet, dass ein Jugendobjekt unter dem Titel „Einbeziehung aller Studenten in die auftragsgebundene Forschung“ gestartet sei. Erste Erfahrungen sähen so aus:

„Nach der Zusammenstellung eines Themenkatalogs mit der entsprechenden Platzzahl der benötigten Studenten in Zusammenarbeit mit den Forschungsbeauftragten von 26 Instituten ... konnte sich jeder FDJ-Student für ein Thema nach eigener Wahl entscheiden. [...] Folgende Fragen konnten geklärt werden: Warum muss der Medizinstudent des Jahres 1970 in der Forschung mitarbeiten? Warum kann sonst seine Ausbildung nicht mehr effektiv sein?“ (Kothe 1970: 453f.)

Insgesamt war all das aber doch recht durchformalisiert. Ein Element, das im BAK-Konzept wesentlich war, fehlte in diesen Formen studentischer wissenschaftlicher Tätigkeit gänzlich: die wirklich selbstständige Wahl der Themen. Zumindest an einem Beispiel sei aber kurz gezeigt, dass sich auch hierbei durchaus forschendes Lernen realisieren ließ, das dem BAK-Konzept sehr nahe kommt. Es handelt sich um die „Kommunalen Praktika“, die 1978–1989 die Städtebau- und Gebietsplanungsstudierenden der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar absolvierten, organisiert von der Professur für Stadtsoziologie. Einer der studentischen Teilnehmer (heute Stadtplanungsprofessor) beschreibt sie retrospektiv so:

„Dabei gingen die Studierenden ... gemeinsam für vier Wochen in eine Stadt und ermittelten in verschiedenen Bereichen dieser Stadt die sozialen Verhältnisse durch Befragungen, Beobachtungen, Dokumentenauswertungen, baulich-räumlichen Analysen und Bestandsaufnahmen u.ä.m. So entstand in kurzer Zeit ein sozialräumliches Stadtporträt, das Erkenntnisse über die realen Verhältnisse ermöglichte und Ansätze für entwerferische Lösungen der erkannten Probleme anregte. Die Ergebnisse wurden zum Abschluss des Praktikums öffentlich vorgestellt. Natürlich bedurfte es der politischen Absicherung derartiger, in der DDR nicht unbedingt alltäglicher Arbeiten. Dabei spielten die jeweiligen Städte eine entscheidende Rolle. Die ‚Stadtoberen‘ mussten eine solche offene Analyse wollen, sonst wäre es nicht möglich geworden.“ (Kegler o.J.)

Im Übrigen fügte sich die Lehrpraxis an den DDR-Hochschulen den Vorstellungen der Hochschulpädagogik selbstredend nicht umstandslos. Eine empirische Untersuchung zu studentischen Forschungsaktivitäten³ konstatierte ein wenig ernüchert: 86 Prozent hätten zwar Erfahrungen mit mindestens einer der o.g. Formen, in der Forschung mitzuwirken. Doch nur 58 Prozent seien der Meinung, dabei in die Forschung einbezogen worden zu sein (Busching/Lamm 1984: 10). Und:

„Es ist sicher positiv zu werten, wenn sich fast die Hälfte der Studenten des 2. Studienjahres in die Forschung einbezogen fühlt. Es muss aber bedenklich stimmen, dass 34 % der Studenten des 4. und 21 % der Studenten des 5. Studienjahres angeben, noch nie in die Forschung einbezogen

worden zu sein, obwohl letztere zum Zeitpunkt der Befragung ihrer Diplomarbeit anfertigten. Offensichtlich betrachteten viele Studenten ihre Diplomarbeit nicht als Forschungsarbeit.“ (Boschan et al. 1985: 1)

Die Gründe dafür, dass studentische Forschung nicht stattfand oder nicht als solche erfahrbar wurde, waren am ZHB offenbar auch bekannt. Denn für die Zukunft wurden die zu schaffenden Voraussetzungen – also die aktuell gegebenen Mängel – schnörkellos beschrieben: Selbstständige wissenschaftliche Arbeit der Studierenden setze insbesondere das Vorhandensein von kleineren Arbeitsräumen, von Laborräumen und Arbeitsplätzen mit entsprechender Ausstattung, einen schnelleren Zugriff auf Literatur sowie entsprechende Studienbedingungen in den Wohnheimen voraus. Zudem sei sie mit einer höheren zeitlichen Belastung für die Lehrkräfte verbunden. (ZHB 1989: 33)

Bei all dem schien in der Orientierung auf studentische Forschung und Selbstständigkeit doch auch ein Dilemma verborgen: Zunächst waren in der Wissenschaft, dann auch in Teilen des politischen Apparats nicht nur die Wissenschaftsbindung des Studiums, sondern auch die individuelle Selbstständigkeit als Voraussetzungen dynamischer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen erkannt worden. Diese Selbstständigkeit aber musste faktisch unter Bedingungen entfaltet werden, die sie durch kleinliche politische und bürokratische Kontrolle und Bevormundung einschränkte. Sie war also durch die Systemumstände dauerhaft limitiert.

Fazit

Es finden sich in der DDR-Hochschulbildungsforschung kaum direkte Rezeptionsspuren von „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ oder anderer BAK-Papiere, und wenn sie zitiert werden, dann in Texten, die sich unmittelbar mit der westdeutschen Hochschulentwicklung und -didaktik auseinandersetzen. Nicht hingegen werden BAK-Schriften in Texten der DDR-Hochschulpädagogik zitiert, die sich mit Themen befassen, welche vergleichbare Probleme behandeln. Das muss zwar nicht zwingend darauf verweisen, dass keine Rezeption der BAK-Schriften stattgefunden hat. Doch scheint es sich insgesamt beim „Forschenden Lernen“ einerseits und „selbständiger wissen-

³ Befragung von 2.978 Studierenden mit einem Rücklauf von 65 Prozent und repräsentativer Zusammensetzung der Respondenten (Busching/Lamm 1984: 5). Das Jahr der Befragung wird nicht angegeben; es dürfte sich um 1982 oder/und 1983 handeln.

schaftlicher Tätigkeit der Studenten“ andererseits eher um ost-west-deutsche Parallelentwicklungen gehandelt zu haben.

Die praktizierte DDR-Hochschulpädagogik war vornehmlich darauf orientiert, Bedarfe der beruflichen Praxis zu bedienen. Diese Praxis sollte durch qualifizierte Absolvent:innen optimiert und die dafür nötigen Qualifikationen unter anderem durch studentische Mitwirkung in der Forschung erreicht werden. Die westdeutsche Hochschuldidaktik dieser Zeit vertrat zwar (auch) einen reflexiven Praxisbezug. Doch enthielt dieser immer das Moment der grundsätzlichen Kritik und Infragestellung der gegebenen gesellschaftlichen Praxis (auch wenn die Absolvent:innen sich anschließend häufig doch vorrangig der Optimierung des Bestehenden widmeten). Beide, DDR-Hochschulpädagogik und westdeutsche Hochschuldidaktik, vertraten Persönlichkeitsentwicklung als zentrale Ziele und Inhalte von Hochschulbildung. Die normativen Voraussetzungen lenkten diese Orientierung aber in unterschiedliche Richtungen: sozialistische Persönlichkeiten einerseits und mündige Staatsbürger:innen andererseits. Beides gelang jeweils ein bisschen.

Literatur

BAK, Bundesassistentenkonferenz (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz. Beschlüsse der 2. Vollversammlung in Bonn, 10. und 11.10.1968, Bonn.

BAK, Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Bonn.

Boschan, Jürgen/Dirk Busching/Klaus Däumichen/Hans-Jürgen Lamm (1985): Zur Mitwirkung der Studenten in der Hochschulforschung (=Kurzinformation Minister 1985/1), Zentralinstitut für Hochschulbildung, in: Bundesarchiv DR 305/61.

Bürmann, Ilse/Ludwig Huber (1973): Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschulentwicklung?, in: DUZ 15/1973, S. 626-630.

Busching, Dirk/Hans-Jürgen Lamm (1984): Zur Mitwirkung der Studenten in der Forschung, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Busching, Dirk/Hans-Jürgen Lamm (1988): Zur Mitwirkung der Studenten in der Forschung. Dissertation A, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Förster, Walter/Eberhard Koehler (1986): Befähigung der Studenten zu selbständiger schöpferischer Tätigkeit durch kontinuierliche Mitarbeit in einer Forschungsgruppe, in: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.), Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, von bewusster Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium. XI. Internationales Symposium zur kommunistischen Erziehung, Teil 2, Berlin [DDR], S. 303–306.

Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250–252.

Jackstel, Karlheinz (1981): Tendenzen und Positionen bürgerlicher Wissenschaftsdidaktik, in: Siegfried Kiel (Hg.), Wissenschaft – Selbständige wissenschaftliche Tätigkeit der Studenten, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), S. 45-60.

Jackstel, Karlheinz (1985): Entwicklungstendenzen, Schwerpunkte und Widersprüche hochschuldidaktischer Forschung und Theorieentwicklung in der BRD, in: Karlheinz Jackstel/Ilse Osburg/Gerhard Roger, Zu einigen Aspekten der Entwicklung der Hochschuldidaktik in der BRD, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR], S. 13-27.

Julier, Elmar (1984): Die Einheit von Lehre und Forschung (ELF) an den Hochschulen unter Beachtung der Konzeption zur Aus- und Weiterbildung von Ingenieuren und Ökonomen in der DDR, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Kegler, Harald (o.J.): Aufbruch in die „alte Stadt“. Zur Städtebauausbildung an der HAB Weimar Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre – eine persönliche Momentaufnahme, URL http://dr-kegler.de/aufbruch_in_die_alte_stadt.html (12.6.2019).

Kothe, Kristian (1970): Jugendobjekte im Studium, in: Das Hochschulwesen 7/1970, S. 453-455.

Liebscher, Fritz/Lothar Bode (1975): Jugendobjekte – wirksamer Bestandteil praxisverbundener Ausbildung und Erziehung. Ergebnisse und

Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden, in: *Das Hochschulwesen* 10/1975, S. 299-303.

Lorf, Marianne (1976): Erkundungsuntersuchung zum Entwicklungsstand von Bedingungen zur Förderung der wissenschaftlich-schöpferischen Arbeit der Studenten einiger gesellschaftswissenschaftlicher Sektionen und Bereiche der Humboldt-Universität, Institut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Maaß, Siegwart (1982): Zur Gestaltung vorlesungsfreier Studienzeiten (=Kurzinformation Minister 1982/004), Zentralinstitut für Hochschulbildung, in: Bundesarchiv DR 305/58.

Maaß, Siegwart (1986): Einflußfaktoren auf die Nutzung von Potenzen der gemeinsamen Forschung auf Hochschullehrer und Studenten, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Osburg, Ilse (1977): Kritik aktueller politisch-ideologischer Grundpositionen in der Hochschulpädagogik der BRD, Institut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Osburg, Ilse (1982): Möglichkeiten und Grenzen der Persönlichkeitsentwicklung Studierender im Projektstudium an Hochschulen der BRD, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Osburg, Ilse (1988): Die Aufgaben von Hochschuldidaktik und Hochschulpädagogik unter konservativer Hochschulpolitik in der BRD, in: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.), *Beiträge zur Hochschulentwicklung in der BRD*, Berlin [DDR], S. 55-68

Osburg, Ilse/Renate Geldner/Ulrich Kemnitz (1985): Analyse theoretischer Auffassungen von der Persönlichkeitsentwicklung der Studenten im Studium an BRD-Hochschulen und ihrer Widerspiegelung in Bestrebungen der bürgerlichen Hochschuldidaktik, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Pasternack, Peer (2019): Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin.

Riecke, Dieter-Rodegang (1986): Gedanken zum selbständigen, schöpferischen Studium, in:

Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.), *Entwicklung von Selbständigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, von bewusster Aktivität und wachsender Eigenverantwortung der Studenten im Studium*. XI. Internationales Symposium zur kommunistischen Erziehung, Teil 2, Berlin [DDR], S. 346–349.

Rühle, Otto (1964): Die Idee der Universität. Hochschulbildung als Forschungsthema, in: *Das Hochschulwesen* 10/1964, S. 641–648.

Schenke, Günter (1987): Untersuchungen zur flexiblen Gestaltung des gegenwärtigen Ingenieurstudiums, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Schreiber, Gerhard (1974): Zu einigen neuen Erscheinungen der Politisierung in der Curriculumforschung an Universitäten und Hochschulen der BRD (Informationen über hochschulpolitische Entwicklungen im Ausland 3/1974), Institut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Schulz, Hans-Jürgen (1988): Stellung und Aufgaben des Zentralinstituts für Hochschulbildung, in: Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.), *Das Zentralinstitut für Hochschulbildung. Kurze Übersicht*, Berlin [DDR], S. 5–11.

Uckel, Klaus-Dieter (1987): Aufgabenstellungen für wissenschaftliche Tätigkeiten als Mittel zur Stimulierung selbsterzieherischer Aktivitäten in Handlungsfreiräumen. Gestaltungskonzeption, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

Warnecke, Heinz (1973): Zum Entwicklungsstand der Hochschuldidaktik und ihrer Zentren an westdeutschen Hochschulen (Forschungsberichte 19), Institut für Hochschulbildung, Berlin [DDR].

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (1989): Grundlinien der Gestaltung des Hochschulwesens der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, Berlin [DDR].

ZHB, Zentralinstitut für Hochschulbildung (Hg.) (1989a): Aktuelle Aspekte einer flexiblen Gestaltung im Ingenieurstudium, Berlin [DDR].

HOCHSCHULDIDAKTISCHE SLOGANS – STRATEGISCHE LEHRENTWICKLUNG. HOCHSCHULDIDAKTIK MEETS HOCHSCHULFORSCHUNG

GABI REINMANN, PETER TREMP & ROLAND BLOCH

Die diesjährige Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung verdeutlicht mit ihrem Thema „Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung“ den engen Bezug von Hochschulforschung und Hochschuldidaktik. Diese kann als lehr- und bildungsbezogene Hochschulforschung in praktischer Absicht verstanden werden. In einem Gespräch über die Formel „Forschendes Lernen“ wollten wir diese enge Verwandtschaft – bei gleichzeitig unterschiedlichen Perspektiven und Traditionen von Hochschulforschung und Hochschuldidaktik – weiterpflegen. Die folgenden zwei Beiträge dokumentieren einige Überlegungen dieses geplanten Austauschs.

FORSCHENDES LERNEN ALS SLOGAN? – GABI REINMANN UND PETER TREMP IM GESPRÄCH

Die Hochschuldidaktik kennt einige programmatische Kurzformeln – mit appellierendem Charakter, wie es der Didaktik entspricht. Sie werben für eine andere Sicht der Dinge und eine neue Lehr- und Studienpraxis. Sie werden zu Slogans, ihre Verwendung markiert Zugehörigkeit.

Illustrierende Beispiele

Gabi Reinmann

The Shift from Teaching to Learning ist für mich ein typischer Slogan der Hochschullehre. 1995 haben Robert Barr und John Tagg in der Zeitschrift *Change* einen Beitrag mit dem Titel veröffentlicht „From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education“. Ich denke, man kann diesen Text als Primärquelle bezeichnen. Barr und Tagg – und mit ihnen viele andere Autoren – waren zu dieser Zeit auf großer Mission, um konstruktivistische Ansätze zum Lehren und Lernen auch an Hochschulen zu verbreiten. Die Autoren sprechen in diesem Text von einem Paradigmenwechsel mit gravierender Folge für die Institution College: Ein College von damals wäre eine Institution gewesen, *to provide instruction*, das College heute – also das vor 25 Jahren – eine Institution *to produce learning*. Im weiteren Verlauf des Textes erkennt man schnell, dass die Begriffe *Instruction*, *Lecture* und *Teaching* gleichgesetzt und dem *Learning* gegenübergestellt werden. Daraus wird dann eine dichotom aufgebaute Tabelle mit den beiden Paradigmen *Instruction*

und *Learning* konstruiert. So richtig Karriere gemacht hat der *Shift from Teaching to Learning* an deutschen Hochschulen mit einer Verspätung von knapp zehn Jahren.

Man kann den Slogan *The Shift from Teaching to Learning* durchaus lieben – dafür, dass er einfach, einleuchtend und einnehmend ist. Man kann sich aber auch darüber ärgern: Mich nervt der Spruch seit Jahren aus mehreren Gründen: Er ist deutungs offen, hat einen unangenehmen Appell-Charakter und verführt zu falschen Schlüssen. Das beginnt damit, dass *The Shift from Teaching to Learning* mindestens fünf Lesarten und damit verbundene Imperative hat. Erstens: Schafft die Vorlesung ab! Warum? Vorlesungen sind lehrendenorientiert, Studierende bleiben passiv. Nur aktives Lernen führt dazu, dass man hinterher etwas weiß oder kann. Also sind Vorlesungen als typische Lehre wirkungslos. Zweitens: Schafft die Machtverhältnisse ab! Warum? Lehrende und Studierende stehen in einem hierarchischen Verhältnis, Lehrende haben Macht. Lernen bedarf der Freiheit, um sich entfalten zu können. Also sind Machtverhältnisse und Lehrformate schlecht, die Lehrende und Studierende nicht gleichstellen. Drittens: Schafft die Lehre ab! Warum? Lehren heißt instruieren und vortragen; das behindert oder verhindert Lernen. Lernen findet überall und besser ohne Lehren statt. Also brauchen wir gar keine Lehre. Viertens: Fördert die Selbstorganisation! Warum? Anleitung und fremdbestimmte Inhalte beim Lehren laufen Motivation, Interesse und Erfahrung zuwider. Nur motivierte und selbstbestimmte Studierende lernen effektiv. Also ist nur selbstorganisiertes Lernen ein gutes Lernen – ohne Lehre. Fünftens: Ori-

entiert euch an Kompetenzen! Warum? Traditionelle Lehrformate führen zu Passivität, Demotivation und trägem Wissen. Bestimmt man operationalisierbare *Learning Outcomes* und stellt sie sicher, fördert man Kompetenzen. Also brauchen wir *Constructive Alignment* – das ist dann der nächste Slogan.

Nun könnte man freilich sagen: Was solls! Dann steht der Slogan *The Shift from Teaching to Learning* eben für vieles, ist reich an Konnotationen. Aber genau da stecken die Risiken eines Slogans: Zum einen sind die Annahmen hinter jeder Lesart mindestens zweifelhaft. Zum anderen mögen die verschiedenen Lesarten auf den ersten Blick irgendwie zusammenpassen. Auf den zweiten Blick aber zeigt sich: Der Slogan *The Shift from Teaching to Learning* macht zwei grundlegend verschiedene semantische Räume auf.

Einerseits wird eine Art Befreiungsschlag versprochen: Studierende werden vom Lehren befreit. Sie sollen nach eigenen Zielen und Bedürfnissen selbstbestimmt lernen. Wie weit der Befreiungsschlag reicht, variiert: Lehrformate anders gestalten, Lehrformate wie Vorlesungen abschaffen oder Lehre als Form der Machtausübung einstellen. Andererseits wird eine Art Mobilmachung ausgerufen: Lehrerunabhängige Instrumente sollen das Lernen wirksamer fördern. Lernangebote setzen an Lernergebnissen an, sind unabhängig von Wissensordnungen und kompetenzorientiert. Das Gemeinsame an beidem: Die Bedeutung der Lehrenden sinkt. Der Unterschied liegt in den Gründen und Folgen. Im semantischen Raum der Freiheit braucht man den Lehrenden nicht mehr, weil man in der Befreiung des Studierenden vom Lehrenden die bessere Bildungswelt sieht. Selbstermächtigung heißt die Hoffnung. Im semantischen Raum der Mobilisierung will man den Lehrenden nicht mehr, weil man Standards und Instrumenten für Lernplanung und -organisation mehr vertraut als lehrenden Wissenschaftlern. Kontrolle und Steuerung lautet die Devise. Wie das zusammenpasst? Gar nicht! Einem Slogan aber tut genau das nicht weh. Im Gegenteil: Je mehr sich angesprochen fühlen, umso besser.

Peter Tremp

Mein Beispiel ist ebenfalls oft zitiert: „From the Sage on the Stage to the Guide on the Side“. Die erste Erwähnung, die ich finden konnte, stammt von Alison King aus dem Jahre 1993, der diese eingängige Formulierung als Titel für seinen

Aufsatz in der Zeitschrift «College Teaching» verwendet. King referiert hier eine konstruktivistische Lerntheorie, akzentuiert eine Unterscheidung zwischen «transmission of information» und «construction of meaning», um dann einige sehr praktische Hinweise zur Umsetzung zu geben.

Dieser Aufsatztitel ist ja auch deshalb sehr eingängig, weil er – einem Kindervers nicht unähnlich – in kurzer Reimform daherkommt. Und er arbeitet mit einer vereinfachenden Gegenüberstellung mit klarer Entwicklungsrichtung («from ... to» beschreibt einen Weg und nennt das Ziel), funktioniert also als didaktisch-moralischer Apell.

Im deutschen Sprachraum wird die Formulierung dann einige Jahre später aufgegriffen, auch hier in der originalsprachlichen Version (nachdem Klaus Konrad die Schrift von Kind 1998 zitiert, ohne dass aber der Titel besondere Beachtung finden würde). Interessant ist ein Beitrag im Neuen Handbuch Hochschullehre aus dem Jahr 2007 mit dem Titel «Guidelines for Educators. “From the sage on the stage to the guide at the side”» (Autor: Johannes Wildt). Interessant deshalb, weil diese Formulierung lediglich einmal – allerdings prominent im Titel – vorkommt, nicht ausgewiesen wird und schliesslich im Beitrag der von dir erörterte Slogan «Shift from Teaching to Learning» besonders betont wird.

Der Slogan kann wohl eng verknüpft werden mit der Charakterisierung des Dozenten als Coach – wie zum Beispiel der Titel eines Bandes von Hermann Blom aus dem Jahre 2000. Es geht also um ein Rollenverständnis. Und interessanterweise ist diese Charakterisierung als Coach auch auf anderen Stufen des Bildungssystems zu finden, etwa in der Primarschule. Insofern ist auch der «Sage» und der «Guide» nicht Hochschul-typisch, sondern in einem allgemeinen Lehrverständnis verortet und begleitet den Übergang in ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens, den Übergang in eine kompetenzorientierte Konzeption von Lehre. Für die Hochschullehre ist der Slogan aber insofern sehr bedeutsam geworden, weil er – so würde ich pointiert sagen – die hochschuldidaktische Botschaft in der Umstellung auf die Bologna-Studiengänge darstellt.

Dabei geht es nicht nur um ein konstruktivistisches Lehrverständnis, angesprochen wird hier auch eine Beziehungsebene, die disziplinäre

Fachlichkeit wird zurückgenommen, Machtverhältnisse und Hierarchien werden hier – vermeintlich? – eingebeutet. Vor allem aber: Der Dozent ist nicht mehr Stoffvermittler, Stoffvermittlung ist geradezu zum Schimpfwort geworden. Die Person mit ihrer Expertise, ihren persönlichen Zugängen zum Stoff wird eigentlich zweitrangig, und der Lernende ist ja nun hauptsächlich für seinen Lernerfolg verantwortlich.

Appellierende Slogans

Gabi Reinmann

Es sind Werbesprüche, Slogans also, Aussagen, die einen mitnehmen, die etwas prägnant auf den Punkt bringen und zustimmen lassen. Gleichzeitig verbinde ich mit einem Slogan eine Art Imperativ: einen Appell, eine Aufforderung, einen Ratschlag, einen Trend, der viele mitnehmen kann. Ich finde, das trifft auch ganz gut auf die beiden erörterten Beispiele zu, also auf „*The Shift from Teaching to Learning*“ ebenso wie auf *From the Sage on the Stage to the Guide on the Side*.

Im Herkunftswörterbuch des Duden wird „Slogan“ als Fremdwort für „Werbespruch oder „Schlagwort“ bezeichnet. Im 20. Jahrhundert wurde es aus dem Englischen übernommen, und das englische Wort „slogan“ stammt seinerseits aus einem gälischen Wort und bedeutete „Kriegsgeschrei“. In Wikipedia heißt es zur Verwendung des Begriffs Slogan: Slogans werden hauptsächlich in der Werbung oder Markenkommunikation (als *Werbespruch*) und in der Politik verwendet, etwa in US-Präsidentenwahlkämpfen. Der Slogan soll in kompakter Form eine Aussage vermitteln und die Öffentlichkeit schlagartig beeinflussen. Ich meine, auch diese Kennzeichen des Begriffs sprechen durchaus für einen Nutzen unserer Analyse beliebter didaktischer Aufforderungen und zu Prinzipien erklärte normative Überzeugungen dazu, wie Hochschullehre auszusehen hat.

Mitunter nehmen auch einzelne Begriffe einen Slogan-Charakter an, wenn sie relativ einheitlich mit weiteren Assoziationen verbunden werden wie z.B. „Kompetenzorientierung“ oder „Constructive Alignment“. Nicht dasselbe, aber ein ähnliches Phänomen in der Pädagogik benennt Roland Reichenbach als „pädagogische Überredungsbegriffe“¹ – Begriffe, die man im

Kontext von Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung per se als „gut“ empfindet, gar als moralisch verpflichtend wahrnimmt und verbreitet, wie es oben schon beim *From the Sage on the Stage to the Guide on the Side* angeklungen ist. Eine gewisse Verbindung scheint es mir zudem zum sogenannten „Framing“ zu geben, das durch Arbeiten von Elisabeth Wehling auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden ist.

Hochschuldidaktik: anfällig für vereinfachende Botschaften?

Peter Tremp

Dies erinnert an Metaphern in der Pädagogik und ihre didaktische Bedeutung. Tatsächlich ist ja zum einen Erziehung und Unterricht immer wieder mit Metaphern beschrieben worden, sie sind Teil der Fachsprache, die eben in der handlungsleitenden Absicht dieser Disziplin als Modelle dienen. Insofern können diese Metaphern als Beispiele gelesen werden, wie sie eben als didaktisches Hilfsmittel verwendet wurden und werden. Denn Metaphern weisen auf etwas hin, stellen einen bestimmten Zusammenhang ins Zentrum, fokussieren also auf einen Aspekt, vernachlässigen aber gleichzeitig viele andere Aspekte. Und in der Didaktik sehr oft mit appellierendem Charakter – bisweilen mit ausgeprägter Wertung.

Metaphern können tatsächlich auch helfen, eine Sache zu verstehen – eine Form anschauenden Denkens. Problematisch ist, wenn die Metapher die Sache nicht öffnet, sondern vor allem begrenzt und Komplexität ungebührlich reduziert. In Hochschulen aber will Komplexität nicht reduziert, sondern expliziert – und sogar angereichert – werden. Metaphern bleiben aber – in der alltäglichen Verwendung – oftmals undifferenziert, das ist ihr eigentlicher didaktischer Trick.

Ich würde die Behauptung aufstellen, die Hochschuldidaktik sei anfällig für solche vereinfachende Botschaften – sei es über Metaphern oder eben Slogans – und zwar aus mehreren Gründen: Die Hochschuldidaktik will Botschaften an eine Personengruppe vermitteln, die sich nur mäßig dafür interessiert – und deshalb *braucht* sie eingängige Botschaften. Die Hochschuldidaktik hat zwar einen fachlichen (didaktischen) Kern, ist aber immer auch normativ und braucht daher *auch* eine Art moralische Botschaft. Die Hochschuldidaktik ist praktisch

¹ https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/parapluie-worte_paedagogik.pdf

höchst relevant, wird aber immer noch zu zaghaft auch als Wissenschaft mit eigener Forschung betrieben und kann einmal in Fahrt gekommene vereinfachte Botschaften wenig wirkungsvoll wieder stoppen, weil oft genug die wissenschaftliche Autorität dafür fehlt.

Umgekehrt könnte man sagen: Solche eingängigen Slogans seien ein guter Trick der Hochschuldidaktik! Sie zeigt damit eben auch, wie Nachhaltigkeit erzeugt wird...

Gabi Reinmann

Das mit dem Trick scheint in der Tat nahezu liegen. In der Tat nämlich hat sich beispielsweise der von mir erörterte Slogan *The Shift from Teaching to Learning* erfolgreich durchgesetzt, wird ständig wiederholt, gilt als Prinzip und wird selten hinterfragt – und wenn doch, löst das geradezu Empörung aus. Gleichzeitig hat sich der Slogan *The Shift from Teaching to Learning* in gewisser Hinsicht freilich auch als wirksam erwiesen: Er regt Lehrende zum Nachdenken an und macht nicht selten den Weg frei für das eine oder andere alternative Lehrformat. Das ist prinzipiell gut und man könnte hier zu dem Schluss kommen, dass vielleicht der Zweck die Mittel heiligt?

Forschendes Lernen als Slogan?

Gabi Reinmann

Wenn ich mir nun die Frage stelle, ob auch Forschendes Lernen ein Slogan ist, vergleichbar mit *The Shift from Teaching to Learning*, dann ist das nicht eben leicht zu beantworten. Was spräche dafür, was dagegen? Ich möchte das in aller Kürze anhand von drei Kriterien testen und mit *The Shift from Teaching to Learning* vergleichen. Die drei Kriterien sind: Deutungs Offenheit, Appell-Charakter, Erfolg.

Man könnte zu dem Schluss kommen, dass es für forschendes Lernen verschiedene Lesarten wie beim *Shift from Teaching to Learning* gibt: Nicht jeder meint das Gleiche, wenn er forschendes Lernen sagt. Ludwig Huber hat darin die Folge einer inflationären Verwendung des Begriffs gesehen. In der Tat gibt es verschiedene Varianten von Lehre, die Forschen und Lernen unterschiedlich aufeinander beziehen. Als Lösung hat Huber den Begriff der Forschungsnähe im Lernen vorgeschlagen. Zudem gibt es Modelle, die Ordnung in diverse Varianten bringen. In der Folge wird der Begriff des forschenden Lernens begrenzt und geschärft. Mein erstes Fazit lautet daher: Man ringt in der

Hochschuldidaktik um ein klares Verständnis von forschendem Lernen und schafft Ordnungsmodelle, um verwandte Konzepte aufzunehmen und abzugrenzen. Forschendes Lernen ist in dieser Hinsicht kein in alle Richtungen deutungs offener Slogan wie *The Shift from Teaching to Learning*.

Forschendes Lernen ist eine Formulierung ohne eingebaute Richtungsanzeige, wie es bei *The Shift from Teaching to Learning* der Fall ist. Der Begriff sagt aus, dass man lernt, indem man forscht, was eine symmetrische Beschäftigung mit Lernen und Forschen nach sich zieht. Diverse Begründungen für forschendes Lernen legen zwar nahe, dass es an Hochschulen angebracht wäre, mehr forschend zu lernen. Anders als Slogans wie *The Shift from Teaching to Learning* oder – um mal ein anderes Beispiel zu nennen – „*From the Sage on the Stage to the Guide on the Side*“ hat forschendes Lernen aber keine Schlagseite in eine Richtung. Es ist nicht das Ziel, Lernen durch Forschen zu ersetzen. Mein zweites Fazit ist vor diesem Hintergrund: Man begründet in der Hochschuldidaktik die Relevanz forschenden Lernens und setzt sich dafür ein. Als Begriff ist Forschendes Lernen aber ohne expliziten Appell-Charakter und in dieser Hinsicht kein verführender Slogan wie *The Shift from Teaching to Learning*.

Forschendes Lernen war vor 50 Jahren viel beachtet. Später ist es ruhiger geworden um das Konzept. Nie aber ist es völlig von der hochschuldidaktischen Bildfläche verschwunden. Mit dem Qualitätspakt Lehre hat das vergangene Jahrzehnt dem forschenden Lernen ein beachtliches Comeback beschert. Viele Hochschulen schmücken sich heute mit Profilen, Leitbildern, Initiativen und Projekten zum forschenden Lernen. *The Shift from Teaching to Learning* mag flächendeckend einflussreicher sein. Ein gewisser Erfolg aber lässt sich auch dem Forschenden Lernen nicht absprechen. Wie lange er sich hält, ist freilich ungewiss. Mein drittes Fazit ist daher: Forschendes Lernen hat wieder hochschuldidaktische Aufmerksamkeit erlangt. Es könnte also sein, dass Forschendes Lernen in dieser Hinsicht ein Slogan ist wie *The Shift from Teaching to Learning*.

Wenn dem so wäre, dann läge die Herausforderung jetzt darin, den Schwung des Slogans maximal zu nutzen, ohne der komplexitätsreduzierenden Verführung eines Slogans auf den Leim zu gehen. Denn: Forschendes Lernen mag für die meisten einleuchtend sein, für viele auch einnehmend, aber für kaum jemanden wirklich

einfach. Trotzdem ist forschendes Lernen wichtig und geradezu der Nukleus einer Hochschuldidaktik, die sich wissenschaftsdidaktisch ausrichtet. Ein Slogan für diese Auffassung von Hochschuldidaktik fällt mir gerade nicht ein: Ob das nun gut ist oder schlecht, können wir ja in unserem Gespräch erörtern.

Peter Tremp

«Forschendes Lernen» ist im ersten Moment einmal eine eingängige Formel. Sie schliesst mit diesem Bezug zu «Forschung» zudem an ein Selbstverständnis der Hochschule an, das eben Forschung und Lehre resp. Studium zusammenbringen will. Und als Formel ist sie genügend unbestimmt – oder hat sich in eine Unbestimmtheit entwickelt.

Vielleicht hat sich das damalige Postulat nun tatsächlich zu einer unverbindlichen Formel entwickelt, der jegliche Reformkraft abhanden gekommen ist. Auffällig ist ja, dass sich Forschendes Lernen heute in vielen Publikationen nicht auf die Hochschulstufe bezieht und damit kaum mehr etwas mit dem zu tun hat, was damals als «strukturelle Gleichheit» von Studium und Forschung betont wurde. Vielmehr wird der Forschungsbegriff auf ein «etwas herausfinden» reduziert, selbst beim SUDOKU wäre ich ja dann forschend tätig.

Allerdings – und das unterscheidet meines Erachtens das Forschende Lernen von unseren Eingangsbeispielen: Bereits beim damaligen Reformpostulat fehlte dem Forschenden Lernen der eindeutig moralische Appell. Zwar steckt auch eine klare Botschaft hinter diesem Anliegen, ein Anliegen, das diskursiv ausgebreitet wird. Insofern geht es für mich hier eher um einen Denkraum, der eröffnet wird, um eine Einladung zum Diskurs, eine Zumutung mit wissenschaftlichem Anspruch.

ZWISCHEN ORGANISATION UND PÄDAGOGIK. ZUR ORGANISATIONALEN KARRIERE DES FORSCHENDEN LERNENS – KOMMENTAR VON ROLAND BLOCH

Forschendes Lernen erlebt seit einiger Zeit, da sind sich die Beobachter einig, ein Revival. Zum einen wird Forschendes Lernen auf den Arbeitsmarkt bezogen. Es biete, so etwa der Wissenschaftsrat (2015: 108), „den Studierenden die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, die sowohl für eine erfolgreiche wissenschaftliche als auch eine erfolgreiche außerwissenschaftliche Karriere von zentraler Bedeutung sind.“ Im Kontext der Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses avanciert Forschendes Lernen somit zu einem didaktischen Konzept, um die Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability der Studierenden zu fördern.² Forschendes Lernen sei besonders geeignet, um überfachliche Kompetenzen – sogenannte Schlüsselqualifikationen – zu vermitteln. Denn mittlerweile gibt es zwar umfangreiche Kataloge von Schlüsselqualifikationen, die auch Eingang in die Curricula der reformierten Studiengänge gefunden haben. Wie genau sie aber vermittelt werden können, darüber herrscht Uneinigkeit. Forschendes Lernen könnte diese Lücke füllen; dem Konzept selbst heftet aber ebenfalls eine „begriffliche Unschärfe“ (Tremp 2020: 261) an. Tremp vermutet, dass gerade diese Unschärfe maßgeblich für die gegenwärtige expansive Verwendung von Forschendem Lernen ist.

Denn zum anderen hat Forschendes Lernen erfolgreich organisational Karriere gemacht. Es hat nicht nur Eingang in zahlreiche Leitbilder von Universitäten gefunden, sondern auch in konkrete Projekte zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre, die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert werden.³ Hierdurch hat die organisationale Karriere von Forschendem Lernen erheblichen Auftrieb bekommen. Denn der Qualitätspakt Lehre, ein Bundesländer-Programm zur kompetitiven Verteilung von zusätzlichen Mitteln für die Lehre, adressiert die Hochschulen als Gesamtorganisationen. Wer am Qualitätspakt Lehre partizipieren

² Siehe hierzu die einzelnen Beiträge in dem von Harald Mieg und Peter Tremp herausgegebenen Themenheft „Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug“ der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2/2020).

³ In der ersten Förderperiode (2011/12-2016) war Forschendes Lernen Bestandteil von 20 Einzelvorhaben und einem Verbundvorhaben an insgesamt 26 Hochschulen; in der zweiten Förderperiode (2016/17-2020) wird es in 19 Einzelvorhaben und zwei Verbundvorhaben an insgesamt 27 Hochschulen umgesetzt (Einträge für die Maßnahme „Lehren und Lernen – forschungsorientiert“ in der Projektdatenbank, <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>).

wollte, musste über eine gesamtorganisationale Strategie für die Lehre verfügen. In ihren Anträgen mussten die Hochschulen darlegen, wie die einzelnen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in das Profil der Hochschule eingebettet sind und wo die zusätzlichen Mittel eingesetzt werden. Nicht einzelne Einheiten oder Gruppen von Hochschullehrer*innen fungierten als Antragsteller, sondern die Hochschulleitung.

Mit dieser Adressierung der Universitäten als Gesamtorganisation knüpft der Qualitätspakt Lehre ebenso wie andere kompetitive Förderprogramme (Exzellenzinitiative, Tenure-Track-Programm etc.) an die Organisationsreformen der letzten Jahrzehnte an. Vor den Organisationsreformen galten die Universitäten als nachgeordnete Verwaltungseinheiten, die von Ministerien detailgesteuert wurden. Es war genau festgelegt, welche Mittel für welche Zwecke zu verwenden sind. Nun erhalten die Hochschulen Globalhaushalte und sollen selbständig über die Verwendung ihrer Mittel entscheiden. Die Hochschulleitung wird gestärkt. Die politische Erwartung ist, dass Hochschulen ihre gesteigerte Handlungsfähigkeit nutzen, um sich wettbewerbsfähig zu positionieren. Denn nun könnten die Hochschulleitungen leistungsstarke Bereiche identifizieren, diese zu Schwerpunkten in ihrem Profil machen und mit den entsprechenden Ressourcen ausstatten.

Die Erwartung, eine gesamtorganisationale Strategie für den Bereich der Lehre zu entwerfen, erzeugt für die Hochschulen aber zunächst ein Handlungsproblem. Denn „so was hat es noch nie gegeben“, wie es die Leiterin eines Qualitätspakt-Projekts an einer Universität im Interview beschrieb. Stattdessen waren die Organisation und inhaltliche Profilierung der Lehre bislang vorrangig eine Angelegenheit der Fachbereiche und Institute. Nun soll die Hochschulleitung nicht nur über Schwerpunktsetzungen in der Lehre entscheiden, sondern verfügt auch über die Ressourcen, diese Entscheidungen umzusetzen. Sie hat aber einen erheblichen Orientierungsbedarf, da sie kaum Einblick in die Leistungsfähigkeit und Aktivitäten der einzelnen Lehrbereiche hat. Zudem sind die Kernaktivitäten in der Lehre ebenso wie in der Forschung dem steuernden Zugriff der Leitung weitgehend entzogen. Zwar muss die Organisation dafür sorgen, dass die Lehre stattfindet und ein ordnungsgemäßes Studium möglich ist. Ob

die Lehre aber die gewünschten Wirkungen erzielt, entzieht sich weitgehend ihrer Kontrolle. Die Organisation kann, mit Luhmann (2002) gesprochen, die Interaktion in der Lehre nicht programmieren. Man hat es hier, wie auch in der Forschung, mit unklaren Technologien (Cohen et al. 1972) zu tun; es gibt keine eindeutigen kausalen Mechanismen zwischen Input und Output. Weil sie sich weder erfolgssicher programmieren noch anordnen lässt, sind der formalen Organisation der Lehre somit Grenzen gesetzt (Musselin 2007; Stock 2004).

Nichtsdestotrotz sind die Hochschulen mit der Erwartung konfrontiert, in der Lehre als Organisation zu handeln. Dabei wird diese Erwartung von außen an die Hochschulen herangetragen. Aus der Perspektive des soziologischen Neoinstitutionalismus geht es somit nicht darum, die interne Effektivität zu erhöhen, sondern sich extern Legitimität zu verschaffen. In der Folge kommt es zu einer Entkopplung zwischen der Außendarstellung der Organisationen und den Aktivitäten der Mitglieder (Meyer & Rowan 1977; Brunsson 1993). In der organisationsbezogenen Hochschulforschung hat die These von der Entkopplung einige Prominenz erlangt (vgl. Hüther & Krücken 2016). Einerseits verbietet sie es, allein von der Existenz von Steuerungserwartungen auf ihre praktische Gültigkeit und Umsetzung innerhalb der Organisation zu schließen, wie es so viele anwendungsorientierte Untersuchungen tun. Andererseits impliziert die Vorstellung einer Entkopplung von Außendarstellung und Aktivitäten eine gegenüber gesellschaftlichem Wandel weitgehend resistente Organisation. Aus dieser Perspektive bezöge sich Forschendes Lernen nur auf die „Schauseite“ (Kühl 2010) von Hochschulen. Programmatische Projekttitle wie „Humboldt reloaded“ (Universität Hohenheim) oder „bologna.lab“ (Humboldt-Universität zu Berlin) kommunizierten das Reformanliegen nach außen, könnten aber letztendlich intraorganisational keine Änderungen in der Lehre herbeiführen.

Man darf hier aber keine voreiligen Schlüsse ziehen. Zwar verbinden sich für die Hochschulen mit der erfolgreichen Partizipation am Qualitätspakt Lehre erhebliche Legitimitätsgewinne. Aber sie erhalten auch zusätzliche Ressourcen, mit denen sie ihre Konzepte umsetzen

können. Wie unsere Untersuchung⁴ des Einsatzes zusätzlichen, durch den Qualitätskapazität Lehre finanzierten Lehrpersonals zeigt, nimmt nur eine Minderheit der geförderten Universitäten keine weiteren Schwerpunktsetzungen in der Lehre vor und verteilt die zusätzlichen Mittel unter der Maßgabe des innerorganisationalen Ausgleichs (Bloch et al. 2019). Für andere Universitäten ließ sich hingegen eine erhebliche Ungleichverteilung der Mittel beobachten; der Großteil der zusätzlichen Lehre floss an ein bis zwei Fachbereiche. Diese Ungleichverteilung legt nahe, dass das zusätzliche Lehrpersonal genutzt wird, um bestimmte, für das Profil der Universität wichtige Bereiche zu stärken. Allerdings ließ sich diese Stratifikation nur in einem Fall ansatzweise auf eine angestrebte Profilbildung in der Lehre zurückführen. Vielmehr wurden forschungsstarke Fachbereiche durch die zusätzliche Lehre entlastet. Es kommt hier also tatsächlich zu einer Entkopplung der Umsetzung von den Programmzielen. Für die größte Gruppe von Universitäten ließen sich hingegen Reformansätze für die Lehre feststellen. Die zusätzliche Lehre wurde genutzt, um neue Lehrformate, zielgruppenspezifische Angebote und überfachliche Inhalte zu integrieren. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich Universitäten offenbar erheblich in ihrer organisationalen Handlungsfähigkeit in der Lehre unterscheiden.

Diese organisationssoziologische Perspektive verdeutlicht, dass es bei Forschendem Lernen nicht allein um inhaltliche Erwägungen geht. Vielmehr spielen auch andere, nicht sachbezogene Gründe eine Rolle. So lässt sich ein Organisationsmuster in der Umsetzung des Qualitätspakts beobachten, das Reformmaßnahmen in neu geschaffenen zentralen Einheiten verankert, die fachübergreifende Lehre anbieten (vgl. Bloch et al. 2018). Die Ausgestaltung spiegelt Schwerpunktsetzungen einer starken Leitung wider. Das heißt aber auch, dass die fachbezogene Lehre weitgehend unberührt von den Reformmaßnahmen bleibt. Ein anderes Organisationsmuster hingegen ist durch die breite Beteiligung der Fachbereiche gekennzeichnet. Durch die strukturelle Kopplung von zusätzlichen Ressourcen mit Innovationen können hochschulweite Reformen in der Lehre initiiert werden. Dabei erweisen sich zwei Handlungsbereiche

als zentral, um programmbezogen an Handlungsmacht zu gewinnen: Erstens Zirkulation, die sich auf organisationsinterne Prozesse bezieht, die Aufmerksamkeit für das Reformprogramm über verschiedene Ebenen der Organisation hinweg generieren, beispielsweise durch Befragungen, Erhebungen und Evaluationen. Das Problem, welches das Programm zu lösen sucht, wird so im Hochschulalltag aktualisiert und mit bestimmten Bereichen – beispielsweise der Studieneingangsphase – in Beziehung gesetzt, für dessen Gestaltung ihm bzw. einzelnen Elementen kausale Autorität zugesprochen wird. Es erscheint damit als legitimes Unterfangen. Zweitens Stabilisierung, die sich auf konkrete Formen der Umsetzung des Programms bezieht, die dieses in vielfältiger Weise in die Organisation einschreiben, beispielsweise in der Form neuer Organisationseinheiten, spezifischer Angebote oder indem sie es mit Anreizen und Sanktionen koppeln, und so ein Überdauern des Programms über die befristete Projektförderung hinaus sichern. Beide Handlungsbereiche sind verwoben mit lokalen, historisch gewachsenen Netzen der Organisation des Lehrbetriebs, die transintentionale Effekte hervorrufen und die Wirksamkeit organisationalen Handelns begrenzen, aber auch ermöglichen.

Dieser kurze Ausblick aus der Perspektive der organisationsbezogenen Hochschulforschung soll Folgendes deutlich machen: Die von Gabi Reinmann und Peter Tresp diskutierten Slogans beziehen sich zunächst auf hochschuldidaktische Konzepte; es sind Metaphern in pädagogischen Diskursen, die aber nicht für sich Wirksamkeit entfalten. Vielmehr erweisen sie sich als mehr oder weniger organisational anschlussfähig. Es sind, wie Peter Tresp zutreffend feststellt, „hochschuldidaktische Botschaften“ für die Umsetzung der Studienreformen. Die Hochschule als Organisation aber wird diese Botschaften selektiv aufnehmen und auf ihre eigenen Zwecke beziehen.

Das bedeutet aber auch, dass die „Botschaften“ keineswegs so folgenlos bleiben, wie es die Vorstellung einer Entkopplung von Außendarstellung und Aktivitäten impliziert. Vielmehr lässt sich organisationaler Wandel beobachten. So habe sich die Universität, wie Rudolf Stichweh schreibt, bislang dem Problem der Erziehung unter Verweis auf die akademische Freiheit entzogen. Es wurden keine Vorstellungen

⁴ Das Projekt „Qualitätskapazität. Untersuchung des Mehrwerts von zusätzlichem Lehrpersonal des Qualitätspakts Lehre für die akademische Lehre“ wurde 2015-17 in der Förderlinie „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (<http://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/qualitaetskapazitaet/>).

darüber entwickelt, welche Wirkungen die Lehre bei den Studierenden erzielen sollte. Stattdessen habe sich die Universität unter Verweis auf eine der akademischen Freiheit komplementäre Lernfreiheit der Studierenden als dafür nicht zuständig erklärt (Stichweh 1999: 349f). Nun aber übernehmen die Universitäten als Organisationen Verantwortung für die Hochschullehre. Ob es sich hierbei um eine primär rhetorische Verantwortungsübernahme etwa in Leitbildern oder um einen tatsächlichen „shift from teaching to learning“ in der Praxis der Hochschullehrenden handelt, ist eine offene empirische Frage, der sich weitere Untersuchungen an der Schnittstelle von Hochschulforschung und Hochschuldidaktik widmen sollten.

Literatur

- Bloch, Roland; Mitterle, Alexander; Rennert, Christian; Würmann, Carsten (2018): Qualitätskapazitäten in der Lehre. Zum Einsatz staatlicher Fördermittel zur Verbesserung der Hochschullehre. In: *Hochschulmanagement* 13 (2), S. 49-55.
- Bloch Roland; Mitterle, Alexander; Würmann, Carsten (2019): Kompensation, Stratifikation, Erweiterung. Effekte des Qualitätspakts Lehre auf die Organisation der Lehre an deutschen Universitäten. In: *Das Hochschulwesen* 67 (1+2), S. 18-24.
- Brunsson, Nils (1993): Ideas and actions. Justification and hypocrisy as alternatives to control. In: *Accounting, Organizations and Society* 18 (6), S. 489–506.
- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative science quarterly* 17 (1), S. 1-25.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (2), S. 340–363.
- Musselin, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations? In: Georg Krücken, Anna Kosmützky und Marc Torka (Hg.): *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: transcript, S. 63–84.
- Stichweh, Rudolf (1999): Die soziale Rolle des Professors der Philosophischen Fakultät. Ein Fall von Professionalisierung. Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In: Rainer Christoph Schwings (Hg.): *Artisten und Philosophen: Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert; eine Einführung*. Basel: Schwabe & Co. AG Verlag, S. 335–350.
- Stock, Manfred (2004): Steuerung als Fiktion. In: *die hochschule* 13 (1), S. 30–48.
- Tremp, Peter (2020): Grundsätzliche Studienreformpostulate am Beginn der deutschsprachigen Hochschuldidaktik. *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen als Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz*. In: Peter Tremp und Balthasar Eugster (Hg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255-267.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925-15). Köln: Wissenschaftsrat

FORSCHENDES LERNEN ALS REFORMPOSTULAT – FÜNF THESEN ZUM SCHLUSS

GABI REINMANN & PETER TREMP

Beenden möchten wir die vorliegende Schrift mit einem knappen Schlusswort in fünf Thesen, die sich im weitesten Sinne um die Frage drehen, inwieweit man Forschendes Lernen in den 1970er Jahren als Studienreform sehen konnte (und wollte) bzw. heute sehen kann (und will).

(1) Forschendes Lernen war 1970 als Studienreform konzipiert.

In der BAK-Schrift wird Forschendes Lernen explizit als Studien- und Wissenschaftsreform gedacht; selbst eine Prüfungsreform war integriert und aus heutiger Sicht sogar recht radikal formuliert. Angestoßen durch eine Gruppe von Assistenten, also aus der Lehrenden-Ebene heraus, wird in der BAK-Schrift das Anliegen vertreten, Studierende an den Prozessen von Wissenschaft als ein Kernmerkmal des Studiums (und damit auch der Lehre) zu beteiligen und das studentische Forschen der Tätigkeit der Forscherinnen und Forscher an der Hochschule strukturell anzugleichen, was dann auch eine Verschiebung der Machtverhältnisse impliziert. Forschendes Lernen wird 1970 von der Vorstellung einer Beteiligungskultur getragen und ist vor diesem Hintergrund nicht nur als Studienreform, sondern als Hochschulreform zu verstehen – auch, wenn Vertretern des Projektstudiums in dieser Hinsicht eine noch viel weitreichendere Reform der Hochschule vorschwebte.

(2) Forschendes Lernen wird heute als Studienreform unterschiedlich gehandhabt.

Heute und im Zuge von hochschulpolitischen Bewegungen hat sich Forschendes Lernen durchaus auch zu einer Studienreform entwickelt, die jedoch divers gedeutet und genutzt wird – angestoßen nicht nur, aber sehr stark durch Förderprogramme wie dem Qualitätspakt Lehre. Während die Reformanstöße im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen zu Zeiten der BAK noch relativ stark innerhalb der Hochschule verblieben, wird heute der gesellschaftliche und damit auch berufliche Bezug von Studium und Wissenschaft für die Gesellschaft besonders hervorgehoben. Forschendes

Lernen wird in diesem Zusammenhang zum einen als Möglichkeit zur Unterstützung der *Kompetenz- und Outputorientierung* gesehen und damit vor allem als methodischer Zugang (zur Förderung auch von berufsrelevanten Kompetenzen) verstanden. Zum anderen schreibt man dem Forschenden Lernen ein Potenzial zur *Öffnung* in mehrfacher Hinsicht zu und betont auf diesem Wege gleichzeitig einen eher kulturellen Aspekt. Insbesondere dieser weit interpretierbare Grundgedanke der Öffnung ist durchaus anschlussfähig an den Reformgedanken der BAK: Mit Öffnung ist stets die Vorstellung verbunden, dass Grenzen aufgehoben oder überwunden, durchlässiger oder verschoben werden, und dies kann in sozialer wie inhaltlicher Hinsicht gelten.

(3) Forschendes Lernen fördert eine soziale Öffnung im Sinne von Teilhabe.

Man kann Forschendes Lernen als Privileg sehen und umsetzen und eine Beteiligung daran entsprechend an Voraussetzungen knüpfen, was national wie international an Hochschulen auch praktiziert wird. Ebenso aber kann man Forschendes Lernen als Programm für alle aufsetzen und bedingungslos allen Studierenden als Option anbieten (oder auch einfordern), und auch das lässt sich an vielen Hochschulen beobachten. Ein Verständnis von Teilhabe, das an das Forschende Lernen als Studienreform von 1970 anknüpft, ist wohl nur im zweitgenannten Sinne der Öffnung gegeben: Die Idee der sozialen Öffnung impliziert, dass man möglichst alle oder mindestens mehr Studierenden (als bisher) an Forschung beteiligt. Zudem kann Forschendes Lernen eine Teilhabe jenseits grundständiger Studiengänge anstreben und beispielsweise Weiterbildungswillige oder generell interessierte Bürgerinnen und Bürger als Zielgruppe ansprechen, in Forschungsprojekten mitzumachen. Unter dem Stichwort „Citizen Science“ machen solche Optionen seit einiger Zeit von sich Reden. Sowohl innerhalb als auch außerhalb eines grundständigen Studiums führt eine (weitgehend) bedingungslose soziale Öffnung dazu, dass sehr viele Menschen forschend lernen, und das wiederum wirft die Frage auf: Lassen sich die klassischen Merkmale Forschenden Lernens, also etwa die Eigenständigkeit in allen Stationen eines Forschungszyklus und das Erleben eines *vollständigen* Zyklus, im Kontext der Vielen beibehalten? Öffnung für Viele könnte dazu führen, dass wir „Teilhabe“ wörtlich verstehen und uns fragen müssen, wie die Vielen (eine sehr hohe Anzahl an Studierenden oder

eine noch höhere Anzahl von Bürgerinnen und Bürgern) Teil eines Ganzen (also eines Forschungsvorhabens) werden können bzw. wie Forschendes Lernen in einer Art „Kollektiv“ zu denken ist.

(4) Forschendes Lernen fördert eine inhaltliche Öffnung im Sinne von Entgrenzung.

Man kann Forschendes Lernen als idealen Weg zur Enkulturation in eine Disziplin sehen und so implementieren, dass Studierende vor allem Zugang zum fachkulturell geprägten Denken und Handeln finden und damit die Grenze vor allem von der Schule zur Wissenschaft überschreiten; eben dies ist als Ziel vielerorts verbreitet. Genauso aber kann man Forschendes Lernen als Chance nutzen, Studierende problemorientiert an gesellschaftlich relevante Herausforderungen heranzuführen, die häufig nicht disziplinären, sondern inter- und transdisziplinären Charakter haben. Ein Verständnis von Entgrenzung, das sich an das Forschende Lernen als Studienreform von 1970 anschließen lässt, zeigt sich vor allem im zweitgenannten Sinne: Dass Forschendes Lernen im Studium disziplinäre Grenzen überwinden kann, ist 1970 wie heute eine vor allem motivierende Eigenschaft, die sich in allen Studienabschnitten nutzen lässt. Forschendes Lernen eignet sich zudem dafür, auch die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden: Verbindungen des Forschenden Lernens mit Service Learning hin zu einer Community-Based Research sind didaktische Bewegungen, die sich in den letzten Jahren vermehrt beobachten lassen. In beiden Fällen der inhaltlichen Entgrenzung hat die Öffnung etwas zu tun mit einer Öffnung hin zur Gesellschaft bzw. zur gesellschaftlichen Relevanz von Problemstellungen für die Wissenschaft.

(5) Digitalisierung als gesellschaftlicher Trend kann auch den Gestaltungsspielraum beim Forschenden Lernen erweitern.

Sowohl eine soziale Öffnung im Sinne der Teilhabe als auch eine inhaltliche Öffnung im Sinne der Entgrenzung mit Forschendem Lernen kann vom Prozess der Digitalisierung in hohem Maße profitieren: Digitale Technologien erweitern physische Orte um digitale Räume und Netzwerke, in denen verteilt auch geforscht werden kann. Citizen Science-Projekte etwa sind ohne digitale Plattformen und Werkzeuge kaum umsetzbar. Digitale Technologien haben kein Problem mit vielen Nutzern; vielmehr zeigen sich die Potenziale (ebenso wie die Risiken)

in der großen Zahl: Forschendes Lernen als „Crowd Research“ für Viele, die teilhaben, zu praktizieren, setzt ebenfalls eine digitale Infrastruktur voraus. Mit anderen Worten: In digitalen Umgebungen können Studierende nicht nur in kleinen Gruppen (wie bisher beim Forschenden Lernen üblich), sondern prinzipiell auch in großer Zahl forschend lernen, sofern sie im Forschungsprozess als Teil im Ganzen wirken. Auch wenn Studierende an einem Forschungsprozess nur phasenweise partizipieren, besteht dank digitaler Unterstützung die Chance, das grenzüberschreitende Potenzial Forschenden Lernens zu nutzen. Studierende können beim forschenden Lernen in digitalen Räumen gerade dann Grenzen explorieren, wenn sie zusammen mit sehr vielen anderen (auch mit Bürgerinnen und Bürgern) forschen und lernen. Die Digitalisierung selbst könnte also Teil einer Studienreform werden – in einer anderen Art und Weise als es die bisherige Debatte nahelegt, in der die Didaktik dem technologischen Wandel folgen soll.

AUTORIN UND AUTOREN

Roland BLOCH, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. roland.bloch@zsb.uni-halle.de

Peer PASTERNAK, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Gabi REINMANN, Prof. Dr., Professorin für Lehren und Lernen an Hochschulen an der Universität Hamburg und Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen (HUL). gabi.reinmann@uni-hamburg.de

Wilfried RUDLOFF, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz, Arbeitsstelle an der Universität Kassel (Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Sozialpolitik) und Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Kassel. rudloff@uni-kassel.de

Heinz-Elmar TENORTH, Prof. Dr. Dr. h.c., Professor emeritus für Historische Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. tenorth@hu-berlin.de

Peter TREMP, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler und Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. peter.tremp@phlu.ch

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.

Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.

Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel

kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free* 8. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 7. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free* 6. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 5. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free* 4. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free* 3. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free* 2. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free* 1. Hamburg.