

Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung

Peter Trepmp

Zusammenfassung: Universitäten unterscheiden sich von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems. In der deutschen Sprache werden mit dem Begriff »Studieren« Besonderheiten der Hochschulstufe unterstrichen und damit die spezifische Form der Wissenschaftsaneignung resp. des Umgangs mit Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit betont. Der Beitrag beschreibt einige traditionelle Konzepte, die sich mit dem Begriff verknüpfen und verbindet diese mit der Forschungsorientierung der modernen Universität. Damit wird die Frage gestellt, ob Studieren in diesem Verständnis der ergänzende Begriff zur Wissenschaftsdidaktik darstellt und diese deutlich von der Hochschuldidaktik unterschieden werden müsste.

Schlagworte: Studieren, Forschungsuniversität, Hodegetik

1 Einleitung

Der Begriff der Didaktik verweist in seiner Herkunft aus dem Griechischen auf die Kernbedeutung: Es geht um das Lehren, um die Kunst des Lehrens. Lehren verweist auf eine Sache und auf ein Gegenüber und impliziert Vorstellungen der Vermittlung und Aneignung. Als heuristische Figur steht dafür das »Didaktische Dreieck«. In der modernen Hochschule geht es in der Sache zentral um Wissenschaft, Adressaten der Lehre sind die Studierenden, für die Aneignung steht traditionellerweise der Begriff des Studierens. Aneignung von Wissenschaft und damit das Studium der Wissenschaften bedeutet, den Eigensinn von Wissenschaft und die Reichweite des wissenschaftlichen Anspruchs zu verstehen sowie wissenschaftliche Praxen zu kennen – nicht zuletzt, um diese produktiven Tätigkeiten selber gestalten zu können.

2 Wissenschaftsaneignung

Für diese Wissenschaftsaneignung und -einübung finden sich – als didaktische Frage verstanden – einige Anregungen und Hinweise, welche »studieren« als Besonderheit dieser Bildungsstufe illustrieren. Es sind Konzepte, welche »Wissenschaftlichkeit« zu berücksichtigen beabsichtigen und also eine Didaktik der Wissenschaft konkretisieren. Drei ausgewählte Überlegungen sollen hier kurz skizziert werden.

Forschendes Lernen, wissenschaftliches Tun

Unter dem Begriff des Forschenden Lernens hat sich in den letzten fünfzig Jahren im deutschen Sprachraum eine Diskussion entfaltet, welche das Studium im Modus des Forschens versteht. Das forschende Lernen verfolgt – in der oft zitierten Charakterisierung von Ludwig Huber – die Absicht, »[...] dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren« (Huber & Reinmann, 2019, S. 3). Damit sind sowohl Grundhaltungen wie auch handwerkliche Kompetenzen verbunden, das studentische Tun wird in struktureller Analogie mit Forschung gesehen. Konzepte des forschenden Lernens verhandeln damit auch gleichzeitig die Rolle der Studierenden im Gefüge von Universitäten und Hochschulen. Das forschende Lernen schließt insofern an traditionelle Semantiken des Studiums an, indem die Forschungsorientierung der Hochschulstufe ins Zentrum gerückt wird und Wissenschaft, ihre Funktionsweise und einzelne Etappen des Forschungsprozesses zum Thema werden.

Komplexitätssteigerung und Problemeröffnung

Bei Humboldt findet sich die Charakterisierung der »höheren wissenschaftlichen Anstalten«, wonach diese »die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln« (Humboldt, 1810/2010, S. 256). Sicheres Wissen entgleitet immer wieder, indem sich neue Probleme eröffnen. Insofern haben wir es hier mit einer Didaktik der Problemeröffnung zu tun und einer Komplexitätssteigerung in der Absicht, eine Sache vertiefter zu verstehen. Diese Didaktik konzipiert die Studierenden als Novizen der Wissenschaft, die Kommunikationsform lässt sich als »Explizierung der Komplexität der Sache« beschreiben. Damit unterscheidet sich dieser Zugang vom Unterricht in den

vorangehenden Stufen des Bildungssystems, welche sich vor allem als Geschäft der Komplexitätsreduktion versteht. So verwendet beispielsweise die Primarschuldidaktik – ähnlich einer Experten-Laien-Kommunikation – immer wieder Bilder und Beispiele, die Komplexität der Sache zu reduzieren und auf die wesentliche Information hin auszurichten.

Selbststudium und Eigenverantwortung

Die Aneignung der Sache in der Hochschulstufe lässt sich in seinem Grundanliegen mit dem Begriff des Selbststudiums und seiner Gegenüberstellung mit Hausaufgaben illustrieren: Hausaufgaben werden verordnet, die Erfüllung wird kontrolliert, sie sind typisch für das Konzept »Schule«. Demgegenüber setzt das Selbststudium vorwiegend auf Selbstverpflichtung und Interesse. Hausaufgaben und Selbststudium nehmen in ihrer Gegenüberstellung damit eine insbesondere von Klaus Holzkamp (1995) betonte Unterscheidung von defensivem und expansivem Lernen auf: Diese – bei Holzkamp nicht auf eine spezifische Bildungsstufe bezogen, sondern genereller Anspruch – betont die Bedeutung des lernenden Subjekts und seiner Interessen.

Studieren in einer Hochschule wird in solchen Konzepten wesentlich zur Wissenschaftssozialisation. Dies schließt berufliche Bezüge nicht aus, vor allem aber ist damit ein Anspruch an das Gegenüber – die Studierenden – verbunden. Der Begriff des »Studierens« impliziert diese Ansprüche, ohne diese aber genügend zu entfalten. Vor einigen Jahren hat Gert Biesta in einem Aufsatztitel betont: »Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach« (Biesta, 2010). »Learner«, so heißt es hier, »is constructed in terms of a lack« (Biesta, 2010, S. 541). Problematisch sei diese »strong construction of the learner as the one who is not able to learn for himself, that is, without the intervention of an educator« (Biesta, 2010, S. 541-542). Die Begriffe »Studium«, »Studieren« und »Student:innen« dagegen unterstreichen – dies wird im Folgenden prüfend dargestellt – moderne Ansprüche an eine Wissenschaftsorientierung, allerdings oftmals ohne diese zu explizieren, bisweilen bloß in Verweis auf eine undeutliche Tradition – und mit Bezügen zur modernen Universität der letzten 200 Jahre.

3 Universität als Teil des Bildungssystems

Lehre – so wurde einleitend festgehalten – ist auf ein Gegenüber ausgerichtet. Dieses Gegenüber findet auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterschiedliche Bezeichnungen, auf der Hochschulstufe sind dies die Studentinnen und Studenten. Entsprechend wird der Modus der Aneignung bezeichnet: Studieren. Hier hat sich – zumal im deutschen Sprachraum – also eine Begrifflichkeit etabliert, welche sich sehr wohl als Abgrenzung versteht: Es sind es nicht Schülerinnen und Schüler, die lernen, sondern Studentinnen und Studenten, die studieren. Unterstrichen werden damit nicht Besonderheiten dieser Bildungsstufe im Vergleich zu den vorangehenden Einrichtungen, sondern traditionell auch eine spezifische Form der Vermittlung und Aneignung des Wissens. Studieren unterstreicht also die Grenzziehung zwischen Schule und Hochschule, der Begriff betont eine andere Form des Umgangs mit Wissen und Wissenserarbeitung – und mit der Sache Wissenschaft: Studieren steht für eine besondere Form der Aneignung von Wissenschaft. In dieser Bedeutung – Tätigkeit des Hochschülers – wird der Begriff nun auch hauptsächlich verwendet. So heißt es erklärend im Deutschen Wörterbuch der Brüder Grimm: »in neuerer zeit mehr und mehr der ausschließliche gebrauch« (Grimm & Grimm, 1854ff.). Der Begriff des Studierens verbindet sich nun mit einigen Kernelementen, die sich gerade im Lernbegriff, wie er in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems verwendet wird, nicht finden. Dies hängt sowohl beispielsweise mit Alter und Lebensphase der Studierenden zusammen, wesentlich aber auch mit der Sache, also Wissenschaft und Forschung.

Universitäten sind alte Gebilde. Allerdings täuscht der seit Jahrhunderten etablierte Begriff darüber hinweg, wie sich diese Einrichtung im Laufe ihrer Geschichte gewandelt hat. Merkmale, die wir heute selbstverständlich dieser Institution zuschreiben, treffen nicht oder nur bedingt auf die vormoderne Form der Universität zu. Auffällig in früheren Jahrhunderten ist insbesondere, wie beziehungslos Schule und Universität (sofern denn vorhanden) nebeneinanderstehen (Wolter, 1989, S. 14); unklar bleibt vorerst beispielsweise, was denn Universität und »Hohe Schule« ausmachen und was sie von anderen Schulen (Stadtschulen, Stiftsschulen, ...) unterscheiden. Im Zedler Universal Lexikon heißt es unter dem Lemma »Universität, Academie, hohe Schule«:

»Eine Universität bedeutet eigentlich ein Collegium oder Corpus von Lehrenden und Lernenden, welche gleichsam eine eigene Republik unter sich

machen, ihre eigne Jurisdiktion und Gesetze haben, von niemand als des höchsten Landes-Obrigkeit, dependieren, und die Ehren-Grade aller Facultäten denen Candidaten conferieren können.« (Band 49, Spalte 1771).

Die Grenzziehung zwischen Schule und Universität erfolgte also nicht primär curricular, »sondern in rechtlichen, politischen und institutionellen Termini« (Stichweh, 2013, 170), zur Besonderheit der Universität gehört insbesondere die Berechtigung, akademische Grade zu verleihen, die universell gelten (vgl. auch Frijhoff, 1996, S. 67).

Das Verhältnis von Schule und Universität ändert sich hauptsächlich im 19. Jahrhundert und mit der Einführung des Abiturs, einer Prüfung also als Zugangsvoraussetzung für die Universität. Zwar wird bereits im 18. Jahrhundert mit einer »noch sehr unverbindlichen Zulassungsprüfung weitgehend erfolglos experimentiert« (Wolter, 1989, S. 7), um den »Missbrauch des Studirens« (so der Titel des ersten entsprechenden preußischen Edikts von 1708) zu erschweren und die »Studirsucht der nidern Stände« zu bekämpfen, doch wurde das Abitur in Preußen erst 1788 (vorerst war allerdings der Universitätszugang auch ohne Reifezeugnis weiterhin möglich), in den übrigen Staaten des Deutschen Bundes dann 1834 eingeführt (vgl. auch Bölling, 2008).¹ Universitäten binden sich so in ein zunehmend reglementiertes Schul- und Bildungswesen ein, das nun auch Schulpflicht und Lehrerbildung kennt. Universitätsreform (und damit beispielsweise die Aufwertung der Philosophischen Fakultät) zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist also eng mit der Reform der höheren Schulen verzahnt (Groppe, 2016).

Die verschiedenen Stufen des Schul- und Bildungssystems erhalten nun je spezifische Funktionen zugeschrieben. So unterteilt beispielsweise Wilhelm von Humboldt in seinem »Königsberger Schulplan« drei Stufen:

»Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht – Schulunterricht – Universitätsunterricht. [...] Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht

¹ In der Schweiz wurde 1836 im Kanton Aargau die erste Maturitätsprüfung durchgeführt, 1880 dann die Zulassung zum Medizinstudium gesamtschweizerisch geregelt und erst 1906 eine erste eidgenössische Maturitätsverordnung erlassen (vgl. <https://hs-dhs-dss.ch/de/articles/010400/2010-09-29/>).

selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.« (Humboldt, 2010, S. 169-170).

Damit rückt die funktionale Differenz zwischen Professoren und Studenten in den Hintergrund, der Professor verabschiedet sich – jedenfalls programmatisch – vom Lehrer (Olbertz, 1997). Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden ist hier realisiert als Wissenschaftsgemeinschaft: Professoren und Studenten unterscheiden sich also nicht prinzipiell, sondern graduell, Studenten werden bereits als Forscher wahrgenommen.

Die verschiedenen Bildungsstufen haben je ihre besonderen Aufgaben, Verwechslungen – so mahnt Humboldt – würden zum Problem: »Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln«. Und »dass nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu anticipieren« (Humboldt, 1810/2010, S. 260). Damit ist der Versuch verbunden, das Verhältnis der Bildungsstufen zu klären und verschiedene Stufen spezifische Aufgaben und Funktionen zuzuweisen.

Gleichzeitig etabliert sich mit Forschung die moderne Leitidee der Universität. In der mittelalterlichen Universität stand die Tradition des Wissens, das angehäuft und kommentiert wurde, im Zentrum. »Wissenschaft« in einem modernen Sinne, der sich eng mit »Forschung« verbindet, ist kein Konzept der mittelalterlichen Universität, wohl aber »Wissenschaft« als Kultivierung eines anerkannten – und insofern: gesicherten – Wissens. Entsprechend stand auch weniger die wissenschaftliche Persönlichkeit des Lehrers im Zentrum, sondern der Stoff (Schwinges, 1993, S. 213-216; insgesamt: Clark, 2006).

Der »Forschungsimperativ« (Tenorth, 2012), der die moderne Universität charakterisiert, zeigt sich dann in verschiedenen Merkmalen: So zum Beispiel, dass nun Publikationen, die auf originärer Forschung basieren, eine größere Bedeutung erlangen. Oder auch: Dass nun in Berufungsverfahren diese Forschungsleistung zunehmend gewichtet wird (Tenorth, 2012, S. 112). Die Akzentuierung dieses Forschungsimperativs hat auch didaktische Implikationen – und stellt Ansprüche an das Gegenüber, die Studierenden. Diese werden nun in Forschungsmethoden eingeführt, sie sollen an Forschung beteiligt werden.

Die Orientierung an der Leitidee Forschung und Wissenschaft stellt neue Fragen an die Vermittlung, eine eigentliche Wissenschaftsdidaktik ist gefordert, welche eben die Eigentümlichkeiten der neuen Universität berücksichtigt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in einer veränderten Bedeutung der Vorlesung und der Betonung eines »genetischen Zugangs«, der Wissenschaftlich-

keit in ihrer Produktivität zeigt. So finden sich sehr ähnliche Hinweise zur Gestaltung der Vorlesung bei Schleiermacher (»Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn«) oder Fichte und Schelling:

»Mein Vortrag ist immer synthetisch; ich werfe meine Gedanken nie hin, wie ich sie unsichtbar in meiner Studirstube gedacht habe, sondern ich denke sie, finde sie, entwicke sie vor den Augen der Hörer, und mit Ihnen.« (Fichte, 2000, S. 5).

»Aber es kommt noch überdies die besondere Bestimmung des akademischen Vertrags in Betracht, genetisch zu sein. Dies ist der wahre Vorzug der lebendigen Lehrart, daß der Lehrer nicht Resultate hinstellt, wie es der Schriftsteller pflegt, sondern daß er, in allen höheren Szienzen wenigstens, die Art zu ihnen zu gelangen selbst darstellt und in jedem Fall das Ganze der Wissenschaft gleichsam erst vor den Augen des Lehrlings entstehen läßt. Wie soll nun derjenige, der seine Wissenschaft selbst nicht aus eigner Konstruktion besitzt, fähig sein, sie nicht als ein Gegebenes, sondern als ein zu Erfindendes darzustellen?« (Schelling, 1907).

Wenn Humboldt konstatiert, »Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben« (Humboldt, 1810/2010, S. 256), so ist der »genetische Zugang« in Vorlesungen Ausdruck dieser Erörterung von Wissenschaft als produktive Bewegung: Wissenschaft »nicht als ein Gegebenes, sondern als ein zu Erfindendes darzustellen«. Mit ergänzenden Erwartungen an die Studenten: Fichte insistiert dann auch darauf, dass die Studenten »nicht mitschreiben, sondern allenfalls Stichworte notieren, um ohne Ablenkung seine Vorlesung mitvollziehen zu können« (Weidner, 2020, S. 88), also die Bewegungen mitmachen.

4 Studieren als Modus

Bereits die Herkunft des Begriffs des Studiums – aus dem Lateinischen übernommen – gibt erste Hinweise, worum es geht, was ein Studium ausmacht: »eifriges Streben, leidenschaftliches Bemühen«, zudem auch Fleiß und Sorgfalt. Studierende sind also – so der Anspruch – an der Sache interessiert, die sie studieren, sie sind intrinsisch motiviert, sie bemühen sich um Erkennt-

nis und vertieftes Verständnis einer Sache. Der Begriff verweist damit mit seiner Geschichte auf eine Grundhaltung, auf einen Anspruch. Ansprüche an Studierende und an das Studium werden schon seit Beginn der Universitäten formuliert, in Studienführern oftmals verbunden mit orientierenden Hinweisen zu den Lehrinhalten, insbesondere in systematisierender Absicht (Bubert & de Boer, 2018).

4.1 Traditionelle Strukturelemente des Studierens

Mit der Hodegetik entsteht um 1800 eine eigene – heute weitgehend in Vergessenheit geratene – Disziplin, welche sich in einem wörtlichen Verständnis als Ergänzung zur Didaktik verstehen lässt, indem sie die Kunst des Studierens ins Zentrum rückt und hierbei die Besonderheit dieser Bildungsstufe betont. In dieser Ausrichtung schließt die Hodegetik an die traditionellen Studienführer an. Eine der bekanntesten Schriften der Hodegetik trägt denn auch den Titel »Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens« (Scheidler, 1839), womit gleichzeitig ein Anspruch formuliert ist: Das Studium – im Sinne des fachlich-akademischen Lernens und Vertiefens – eingebettet in eine entsprechende Lebensform. Die Universität wird damit zum Ort des gelehrten Lebens. Während der erste Teil dieses umfangreichen Werks der »Allgemeine(n) wissenschaftliche(n) und akademische(n) Propädeutik« und der zweite Teil der »Methodik des akademischen Studiums im engeren Sinne« gewidmet sind, kümmert sich der dritte Teil um die »Methodik des akademischen Lebens«. Hodegetik als die »richtige Methode des Studirens« (Scheidler, 1839, S. 3) befasst sich also mit dem »Studieren« – so hält es bereits die Einleitung fest – in einem engeren und weiteren Sinne:

»theils die wissenschaftliche Ausbildung auf der Universität durch Benutzung der Vorlesungen u.s.w. (Studiren im engeren Sinne), theils die Aneignung der gesammten Bildung, welche dem angehenden Gelehrten der Aufenthalt auf der Hochschule, oder das akademische Leben überhaupt darbietet (Studiren im weitern Sinne).« (Scheidler, 1839, S. 3).

Studieren meint: Der Student ist nun nicht mehr Schüler, er lernt nicht mehr, er studiert. Und dies – im weiteren Sinne – nicht nur in Hörsaal und Seminaraum. Damit verbinden sich einige Postulate, von denen drei prominente hier skizziert werden sollen.

Wissenschaftliches Tun

Was den Hörsaal betrifft, so wurde bereits oben auf das Diktum Fichtes hingewiesen, in dem er das Nachschreiben in der Vorlesung problematisiert. Diktieren und Nachschreiben ist dann auch bei Scheidler Thema.² Zwar seien »leider oft an diesem Unwesen blosser Heftdictirerei die Studenten selbst Schuld« (Scheidler, 1839, S. 299), doch ist das Nachschreiben der Universität nicht angemessen. Diese unterscheidet sich nämlich von der Gelehrtenschule »nicht dem Stoffe oder Gegenstände, sondern der Form oder Behandlungsweise nach« (Scheidler, 1839, S. 165) Das »Princip der wissenschaftlichen Organisation, d.h. der organischen oder lebendig fortbildenden und belebenden Kraft der Wissenschaft im Gegensatz gegen die todte Ueberlieferung alles blossen Buchstaben- oder Bücherwissens« (Scheidler, 1839, S. 168).

Die bereits erwähnte »genetische Methode« wird auch hier erwähnt, es wird damit »die verwandte geistige Kraft geweckt und zur Reproduction gereizt« (Scheidler, 1839, S. 169). Hier wird also wissenschaftliches Tun angebahnt, wie es dann in den Seminaren zur Lehrform wird. In einer auch bei Scheidler (Scheidler, 1839, S. 337) zitierten Passage hält Schleiermacher in seinen »Gelegentlichen Gedanken« fest:

»Der wissenschaftliche Geist, der durch den philosophischen Unterricht geweckt ist und durch Wiederanschauung des vorher schon Erlernten aus einem höheren Standpunkt sich befestigt und zur Klarheit kommt, muss seiner Natur nach auch gleich seine Kräfte versuchen und üben, indem er von dem Mittelpunkt aus sich tiefer in das einzelne hineingibt um zu forschen, zu verbinden, Eignes hervorzu bringen und durch dessen Richtigkeit die erlangte Einsicht in die Natur und den Zusammenhang alles Wissens zu bewähren. Dies ist der Sinn der wissenschaftlichen Seminarien und der praktischen Anstalten auf der Universität, welche alle durchaus akademischer Natur sind.« (Schleiermacher, 2000/1808, S. 119).

Hans Schmidkunz, Protagonist der hochschulpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ihren vielfältigen Überlegungen zur Lehr- und Studienreform, hat rund hundert Jahre später als Schleiermacher dieses Merkmal der Universitäten mit der illustrativen Formulierung »Tradierung der Produktion« (im Gegensatz zur Tradition von Produkten) beschrieben (Schmidkunz, 1907, S. 58).

² Scheidler (1839, S. 299f.) verweist in dieser Passage zudem auf »das erste Gesetz gegen die Dictir-Methode« in der Artes-Fakultät in Paris aus dem Jahre 1355!

Lernfreiheit

In einigen Schriften findet sich eine explizite Gegenüberstellung von Lernen und Studieren. Studieren ist hier stets mit spezifischen Ansprüchen verbunden, welche eben mit den Besonderheiten dieser Bildungsstufe und traditionell auch: Lebensphase zusammenhängen. Die Gestaltung der Lebensphase entspricht der Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Tuns, das keine weiteren Verpflichtungen und Loyalitäten außerhalb seiner selbst kennt. Traditionell wird dies unter dem Begriff der Lernfreiheit diskutiert. So nehmen auch Scheidlers Ausführungen ihren Ausgangspunkt in dieser Besonderheit der Universität, nämlich der Lernfreiheit der Studierenden, die aber aus man-gelnder Erfahrung im Umgang mit dieser Freiheit dann oft missbraucht würde (Olbertz, 1986, S. 50). So müssen denn auch studentische Lebensbedingungen in der Universitätsstadt in den Blick geraten: »Studiren im weitern Sinne« wird damit auch zur Lebensschule, moralische Leitplanken sollen dem Jüngling hier Orientierung bieten. Die hodegetischen Anleitungen entsprechen damit den methodischen Anleitungen des forschenden Tuns, indem sie Wege des richtigen Gebrauchs aufzeigen.

Für die Studierenden beinhaltet diese Lernfreiheit beispielsweise, selber zu entscheiden, in einer Lehrveranstaltung anwesend oder eben abwesend zu sein – in einer Studienordnung, die damals noch weitgehend ungeregelt erscheint. Diese Studienfreiheit ist Teil der akademischen Freiheit und Ausdruck einer auf Wissenschaft und Forschung ausgerichteten Institution, welche also den Studierenden die Selbstorganisation und -gestaltung ihrer Bildungsprozesse weitgehend übergibt.

Lernfreiheit ist beispielsweise auch für den Universitätshistoriker Paulsen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bedeutsames Thema:

»Aus dem Elternhaus herausgetreten, ordnet er seine äußereren Verhältnisse selbständig: er richtet sich nach eigenem Ermessen seine häuslichen Verhältnisse ein, er verfügt über sein Einkommen, er wählt seinen Umgang, seine Freunde. Ebenso verfügt er über seine Zeit: wurde dem Schüler täglich aufgegeben, was er leisten und lernen sollte, so wählt der Student wie das Studium, so die Universität, die Lehrer, die Vorlesungen. Und frei steht er auch innerlich dem, was der Lehrer bietet, gegenüber; der Schüler musste Aufgegebenes lernen und aneignen, der Student lernt nicht, sondern >studiert<, er steht dem, was er hört oder liest, mit freier Kritik gegenüber; er kann auch seinen Platz im Hörsaal überhaupt leer lassen; niemand stellt ihn darüber zur Rede, niemand fragt ihn, warum er es thut und was er treibt, we-

nigstens keine Person in offiziellem Auftrag. So unbedingte Freiheit kommt im Leben nie wieder.« (Paulsen, 1902, S. 340).

Und im Kapitel »Die Studierenden und das akademische Studium« (Abschnitt »Die akademische Freiheit, ihre Bedeutung und ihre Gefahren«) heißt es: »In der That, die Studienzeit ist die Zeit der grössten und vollsten Freiheit von äusserer Nötigung, die das Leben gewährt.« (Paulsen, 1902, S. 340). Und trotz der drohenden Gefahren hält er fest: Zwang sei nicht angebracht, die Studienfreiheit zu betonen (Paulsen, 1902, S. 363ff.).

Lernfreiheit ist damit eng verwandt mit der Forschungsfreiheit. In diesem Selbstverständnis ist auch die Passage bei Humboldt zu verstehen, wonach das Verhältnis zwischen Professoren und Studenten nicht als traditionelles pädagogisches Verhältnis gesehen wird, sondern als Wissenschaftsgemeinschaft: »Das Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da.« (Humboldt, 1810/2010, S. 256).

Herabwürdigendes Brotstudium

Die Betonung der Unabhängigkeit der Wissenschaft und damit auch des wissenschaftlichen Studiums muss insbesondere jene Studiengebiete herausfordern, welche eng mit Berufsbezügen verknüpft sind.

In seiner Schrift »Streit der Facultäten« (1798), welche Bedeutung und innere Ordnung der Universität erörtert, stellt Kant der unteren – Philosophischen – Fakultät die oberen Fakultäten, nämlich die Theologische, die Juristen- und die Medizinische Fakultät, gegenüber (vgl. dazu bereits Tremp, 2015). Die Besonderheit der Philosophischen Fakultät – so Kant – bestehe gerade darin, dass sie allein der »Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen [...] soll«, verpflichtet sei. Sie kann insofern »als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung stehend gedacht werden« (Kant, 1988, S. 290). Damit unterscheiden sich die Fakultäten in ihrer Nützlichkeit: Während die oberen Fakultäten diese »zum Behuf der Regierung versprechen« (Kant, 1988, S. 290), gehe es bei der Philosophischen Fakultät um eine »philosophische Nützlichkeit«, »weil auf Wahrheit alles ankommt« (Kant, 1988, S. 290).

Diese Schrift Kants dokumentiert – wie eine Reihe weiterer Zeugnisse – eine Diskussion und den sich abzeichnenden Wandel im Verständnis von Universitäten, der insbesondere zwei Aspekte beinhaltet: Zum einen die Bedeutung der Unabhängigkeit von Wissenschaft, zum anderen die Bedeutung von

Forschungsbasierung in der universitären Lehre. Damit einher geht eine veränderte Relationierung der Fakultäten: Die Philosophische Fakultät gewinnt an Bedeutung. Und vor allem: Forschung – statt: Auslegung – wird zum neuen Imperativ (vgl. auch Lundgreen, 2007)!

Der Begriff des Studierens orientiert sich in seinem emphatischen Sinne der Selbstgestaltung – in Auseinandersetzung mit Wissenschaft – an einem Verständnis, wie es nun für die Philosophische Fakultät unterstellt wird. Der Begriff verbindet sich eng mit Bildung – und gegen eine eng gedachte Zweckhaftigkeit eines Berufsbezugs. Dafür steht der Begriff des »Brotstudiums«, der sich in abwertender Weise in verschiedenen Schriften findet. So heißt es beispielsweise bei Schiller in seiner berühmten akademischen Antrittsrede in Jena (1789):

Der Brodgelehrte, »dem es bey seinem Fleiß einzig und allein darum zu thun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denen er zu einem Amte fähig und der Vortheile desselben theilhaftig 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 beym Eintritt in seine akademische Laufbahn keine wichtigere Angelegenheit haben, als die Wissenschaften, die er Brodstudien 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, und sich diesen Raum nie vergeben.« (Schiller, 2006, S. 8).

Diese »Brodstudien« werden auch in der Hodegetik – ansonsten der praktischen Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht grundsätzlich feindlich gesinnt (Olbertz, 1986, S. 55) – als Herabwürdigung, ja als Verrat an der Idee der Universität und der damit verbundenen Konzeption des Studiums gesehen. So schreibt Johann Georg Mussmann (1832):

»Diese Herabwürdigung der Universität und Wissenschaft können Sie sogar in und an beiden selbst beobachten, wenn Sie nur zusehen wollen, wie viel Berufswissenschaften ganz den Zuschnitt des Brodstudiums angenommen haben, d.h. nur das enthalten, was jeder Studierende zur Erwerbung der unentbehrlichen Berufskenntnisse und Brodstudien nötig hat. Die bestehenden Lehrkurse, das bekannte Diktieren der Vorlesungen, die stehenden Hefte und anderes dergleichen, worin jedes auf das darauf folgende Examen

berechnet ist, sind die besonderen nothwendigen Folgen dieser handwerksmäßigen Methodik des Lehrens und Lernens.« (Mussmann, 1832, S. 31).

Auch Walter Benjamin beklagt Jahrzehnte später in seinem kurzen Text »Das Leben der Studenten« (1915) die »heimliche Herrschaft der Berufsidee« (S. 15): »Die Organisation der Hochschule beruht nicht mehr auf der Produktivität der Studenten, wie es im Geiste der Gründer lag. [...] Wo die beherrschende Idee des Studentenlebens Amt und Beruf ist, kann sie nicht Wissenschaft sein.« (S. 12-13).

Selbstverständlich: Hinter diesen Konzepten, die sich mit den Begriffen Studium und Studieren verknüpfen, verbergen sich normative Positionen, die nicht von allen geteilt werden und umstritten sind. Die zitierten Texte lassen sich denn auch als Stellungnahmen in dieser Diskussion verstehen, die Betonung spezifischer Postulate gerade auch als Hinweise auf den strittigen Charakter.

4.2 Studieren heute

Die Schriften der Hodegetik, aber auch der hochschulpädagogischen Bewegung sind in einer Zeit entstanden, in der sich die Hochschulwelt deutlich anders präsentiert hat, als wir sie heute kennen. Zwar wird schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Zunahme an Studenten mitunter beklagt, wenn auch die Studierendenquote insgesamt bescheiden bleibt und das Studium lange Zeit bloß einem exklusiven Personenkreis zugänglich war. Der Zustrom hat sich allerdings stetig erweitert, in den letzten 50 Jahren sogar massiv ausgeweitet, so dass inzwischen ein bedeutsamer Anteil einer Jahrgangskohorte ein Studium aufnimmt. Damit einher geht eine Differenzierung des Hochschulsystems (im 19. Jahrhundert bereits durch die Etablierung Technischer Hochschulen, später dann insbesondere durch die Einführung von Fachhochschulen resp. Hochschulen für angewandte Wissenschaften ergänzt), womit sich die Funktion der Hochschulen gerade auch in ihrem Bezug zur Arbeitswelt verändert resp. erweitert hat, was sich nicht zuletzt in den Studienzielen dieser neuen Hochschulen ausdrückt. Neue Konzepte der wissenschaftlichen Qualifizierung für anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten und Postulate des Lebenslangen Lernens verknüpfen sich mit anderen Modi des Studiums.

Insofern stellt sich grundsätzlich die Frage, wie sich das Konzept »Studium« verändert hat und inwiefern Selbstverständnisse, die sich aus der universitären Tradition herleiten, weiterhin Gültigkeit haben können. Dies war

nicht zuletzt auch Thema der bisweilen engagierten bis enervierten Diskussionen um die Bologna-Reform und die damit verbundenen Studienstrukturen.

Zwar gehört die Wissenschaftsorientierung resp. -fundierung weiterhin zu den Selbstverständnissen dieser Bildungsstufe, die traditionelle Vorstellung von Studieren als Lebensphase und die Entbundenheit von weiteren Verpflichtungen wird indessen fraglich. Diese bisweilen auch moralisierenden traditionellen Ansprüche an ein Studium und an Studierende lassen in ihrer Überhöhung die Universität als »totale Institution« erscheinen, welche auf die ganze Person und ihr Leben zielt.

Der Beitrag »Studenten, Studiensituationen und Studienverhalten« im bekannten Band 10 der »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« von 1983 nimmt denn auch einige Elemente des traditionellen Konzepts des Studierens auf, verweist aber auf die Unmöglichkeit der Einlösung resp. die Nicht-Passung dieses Konzepts mit der (damaligen) Hochschulrealität:

»Studium wird eher in Analogie zu Arbeitsanforderungen in Berufsjobs verstanden; wozu auch schlichte Anwesenheitspflichten zählen. Intrinsische Motivationen treten vielfach zurück hinter der Anpassung an als fremdbestimmt empfundene Leistungsnormen. Dem korrespondiert, dass der Zeithaushalt der Studierenden sich der Vierzigstundenwoche eines Arbeitnehmers annähert. Auch insofern wird Studium tendenziell zu einem antizipierten Anpassungsprozess an zukünftige Berufspositionen.« (Griesbach, Durrer, Kath & Oehler, 1983, S. 244).

Denn tatsächlich ist das Studium heute für viele Studierende eingebettet in weitere Verpflichtungen in dieser Lebensphase. Die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden lässt sich damit nicht mehr vergleichen mit der Situation vor 100 oder sogar 200 Jahren, also in Zeiten mit einem geringen Anteil an Studierenden je Altersjahrgang und exklusiver Zugangshürden. Dies wird auch durch Berichte unterstrichen, wie sie beispielsweise für die Schweiz durch das Bundesamt für Statistik in regelmäßiger Folge publiziert werden. So weist der neuste Bericht 2021 (zur Erhebung 2020) etwa darauf hin, dass bei den über 20-jährigen Studierenden eine gute Mehrheit (72-83 %, unterschiedlich ausgeprägt nach Fachbereichen, S. 26-30) einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder dass an Pädagogischen Hochschulen rund ein Fünftel der Studenten Kinder hat (S. 10-11).

5 Wissenschaftsdidaktik und Studieren

Wissenschaftsdidaktik rückt – folgen wir dem Begriff in seinen beiden Bestandteilen – Besonderheiten der Wissenschaft und ihrer Vermittlung ins Zentrum. Wissenschaftsdidaktik – so die Grundannahme dieses Beitrags – impliziert einen Lernbegriff als Konzept der Aneignung und Begegnung mit der Sache, der die Besonderheiten der Hochschulstufe – ihre Wissenschafts- und Forschungsorientierung – ins Zentrum rückt und die hier sich findenden Spannungen berücksichtigt (etwa zwischen Gewissheit und Ungewissheit, zwischen Kanonisierung und Verwerfung, zwischen Tradition und Innovation etc.), die einen anderen Umgang mit dem Wissen verlangen. Notwendig wäre eine umfassende, historische wie aktuelle hochschulbezogene Sozialisations- und Lernforschung (vgl. auch Groppe, 2016, S. 71), welche den Begriff des Studierens zum Thema werden lässt: In den Aktivitäten, Erfahrungen und Interpretationen der Studierenden ebenso wie in Wahrnehmung und Anspruch der Dozierenden – und in der Differenz zum Begriff des Lernens. Die Entfaltung würde auf die Geschichte dieser Ansprüche hinweisen müssen, die sich mit dem Begriff des Studierens verknüpfen.

Wissenschaftsdidaktik schließt mit ihren Ansprüchen an Überlegungen an, welche die Entstehung der modernen Universität mit ihrem Wissenschafts- und Forschungscharakter prägen und seither in ihrem Selbstverständnis begleiten. Allerdings wird dieses Verständnis durch weitere Leitideen ergänzt. Nicht jede Didaktik höherer Bildungsanstalten ist damit auch gleichzeitig Wissenschaftsdidaktik. Vielleicht müsste also deutlicher zwischen einer allgemeinen Hochschuldidaktik – bezogen auf die Positionierung von Bildungseinrichtungen auf Tertiärstufe – und einer Wissenschaftsdidaktik mit spezifischen Ansprüchen und damit auch verschiedene Modi des Studierens und Erwartungen an die Studierenden unterschieden werden?

Literatur

- Bernheim, E. (1898). *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*. Berlin: S. Calvary & Co.
- Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 540–552.

- Bölling, R. (2008). *Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel*. Bundeszentrale für politische Bildung. (<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30809/das-tor-zur-universitaet-abitur-im-wandel/?p=all>)
- Bubert, M. & de Boer, J.-H. (2018). Studienführer. In J.-H. de Boer, M. Füssel & M. Schuh (Hrsg.), *Universitäre Gelehrtenkultur vom 13.-16. Jahrhundert* (S. 337-355). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bundesamt für Statistik (2021). Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. *Hauptbericht der Erhebung 2020 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: BfS. (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.ashx?setdetail.18584280.html>)
- Clark, W. (2006). *Academic charisma and the origins of the research university*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fichte, J.G. (2000). *Gesamtausgabe IV, 3* (Kollegnachschriften 1794-1799). Herausgegeben von E. Fuchs, R. Lauth, I. Radrizzani, P.K. Schneider und G. Zöller. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog. (https://frommann-holzboog-ebooks.ciando.com/img/books/extract/3772832776_lp.pdf)
- Frijhoff, W. (1996). Grundlagen. In: W. Rüegg: *Geschichte der Universität in Europa*. Band 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (S. 53-102). München: Beck.
- Griesbach, H., Durrer, F.; Kath, G. & Oehler, C. (1983). Studenten, Studiensituationen und Studienverhalten. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 10)* (S. 219-249). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1854ff.). *Deutsches Wörterbuch*. Erstbearbeitung 1854-1960. Digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. (www.dwds.de/wb/dwb/studieren)
- Groppe, C. (2016). Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In S. Blömeke & M. Caruso (Hrsg.), *Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 57-76). Oldenbourg: Barbara Budrich.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Huber, L. (1987). Changes in the Student Role. *Studies in Higher Education*, 12(2), 157-168.

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. von (1810/2010). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Banden, Band IV* (S. 255–266). Herausgegeben von A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (2010). Über die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Banden, Band IV* (S. 168–187). Herausgegeben von A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1988). Der Streit der Fakultäten. In I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1* (Werkausgabe Band XI, herausgegeben von Wilhelm Weischedel) (S. 261–393). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mussmann, J.G. (1832). *Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Ein Taschenbuch für angehende Studirende*. Halle: Friedrich Ruff. https://books.google.ch/books?id=IB5CAAAcAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Olbertz, J.-H. (1986). Hodegetik als akademische Morallehre. In K. Jackstel (Hrsg.), *Studien zur Geschichte der Hochschulpädagogik: Beiträge zu einem hochschulpädagogischen Kolloquium im Februar 1986*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Olbertz, J.-H. (1997). Hochschulpädagogik – Hintergründe eines »Transformationsverzichts«. In A. Kell & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (S. 246–284). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher & Co.
- Scheidler, K.H. (1839). *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*. Jena: Krökersche Buchhandlung.
- Schelling, F.W.J. (1907). *Werke. Band 2* (Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Zweite Vorlesung: Über die wissenschaftliche und sittliche Bestimmung der Akademien). (www.zeno.org/nid/20009265481)
- Schiller, F. (2006). *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede*. Herausgegeben von Otto Dann. Stuttgart: Reclam.

- Schleiermacher, F. (1808/2000). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik, Band 1* (S. 101-165). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmidkunz, H. (1907). *Einleitung in die akademische Pädagogik*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.-E. (2012). Verfassung und Ordnung der Universität. In H.-E. Tenorth & C.E. McClelland (Hrsg.), *Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918* (S. 77-130). Berlin: Akademie Verlag.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13-39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weidner, D. (2020). Berufung, Erweckung und lebendige Lehrart. Johann Gottlieb Fichtes Reden über Wissenschaft. In C. Haas & D. Weidner (Hrsg.), *Über Wissenschaft reden. Studien zu Sprachgebrauch, Darstellung und Adressierung in der deutschsprachigen Wissenschaftsprosa um 1800* (S. 79-99). Berlin: De Gruyter.
- Wolter, A. (1989). *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988)*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.