

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].

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!

Kontaktdaten 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 |

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