

Ines LANGEMEYER<sup>1</sup> (Karlsruhe)

# Überlegungen zur Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit mit einem besonderen Augenmerk auf die digitale Lehre

## Zusammenfassung

Angesichts einiger bekannt gewordener Fälle liegt im Unbehagen, bestimmte Lehrmeinungen wären unsagbar geworden, für manche mehr als nur eine Vermutung. Sie wird als tatsächliche Verletzung der Wissenschaftsfreiheit empfunden – unabhängig davon, ob auch Beschränkungen der Erkenntnissuche auferlegt wurden oder nicht. Deshalb wird eine Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit dort in den Blick genommen, wo sich Fehlentwicklungen abzeichnen. Im Anschluss an eine Analyse von SCHIMANK (2021), die vor allem die Seite der Forschung und ihre Bedrohung diskutiert, wird in diesem Beitrag die Lehre untersucht. Der Beitrag untergliedert sich in einen Abschnitt, der den Schutz der Lehrfreiheit erläutert und mit Anmerkungen zur digitalen Lehre versieht, danach folgt ein Abschnitt zur Freiheit im Lehr-Lern-Verhältnis, sodann wird die Bedeutung der Gespräche und der dialogischen Beziehungen aufgegriffen und schließlich die strukturelle Anordnung der intermediären Räume, ihre Figuration hinterfragt, in denen sich die wissenschaftliche Gemeinschaft im Analogen und im Digitalen bewegt. Damit wird letztlich das Argument stark gemacht, dass Lehrfreiheit als Gewährleistungsrecht neu zu bestimmen ist.

## Schlüsselwörter

Wissenschaftsfreiheit, digitale Lehre, Epistemologie, intermediäre Räume, Figurationsanalyse

---

<sup>1</sup> E-Mail: [ines.langemeyer@kit.edu](mailto:ines.langemeyer@kit.edu)



## Reflections on the threat to academic freedom with a special focus on digital education

### Abstract

In view of some recent cases, the concern that certain opinions have become unspeakable seems to be well founded. This is perceived as an actual violation of scientific freedom – regardless of whether restrictions have also been imposed on the search for knowledge. For this reason, this paper considers a threat to scientific freedom where undesirable developments become apparent. Based on an analysis by SCHIMANK (2021), which mainly discusses the threat to research, this paper focuses on teaching. It is subdivided into four sections: an explanation of the protection of teaching freedom, with comments on digital teaching; an examination of freedom in the teaching-learning relationship; a discussion of the importance of conversations and dialogical relations; and finally, a critical examination of the structural arrangement of the intermediary spaces in which the scientific community moves in both the analog and the digital realms, including their figuration. This ultimately makes a strong case for redefining freedom of teaching as a guaranteed right.

### Keywords

academic freedom, digital teaching, epistemology, intermediary spaces, figuration analyses

## 1 Einleitung

Über „Unsitten“, die die freie Wissenschaft bedrohen, ist in den letzten Jahren eine hitzige Diskussion entstanden: „Cancel Culture“, d. h. das Stören von Veranstaltungen, das Ausladen von unliebsamen Rednerinnen und Rednern sowie „Sprachkontrollen“ (v. a. Gendern) wurden Anlass zur Sorge. Im Unbehagen, bestimmte Meinungen wären unsagbar geworden, liegt für manche mehr als nur eine Vermutung. Sie wird als tatsächliche Verletzung der Wissenschaftsfreiheit empfunden.

Will man über Einzelfälle hinausgehen, so stellt sich die Frage, ob die Wissenschaft in eine Krise geraten ist und inwiefern die Digitalisierung diese Zusammenhänge beeinflusst und möglicherweise verschärft. Im Folgenden wird diese mögliche Wechselbeziehung nicht nur auf die Forschung, sondern insbesondere auf die Lehre bezogen.

Uwe SCHIMANK (2021, S. 45) sucht für eine Reflexion den Anschluss an Norbert Elias. Seine Frage ist, wie aus Konkurrenzsituationen struktureller Zeitmangel und verminderte Erfolgsaussichten für die Anerkennung der eigenen Forschungsleistungen entstehen. Solches wirkt seines Erachtens wie ein Druck, sich „anzupassen“ und sich zu „verbiegen“, damit „er oder sie überhaupt noch forschen kann“ (SCHIMANK, 2021, S. 45). Nicht Verbote, sondern Zwänge spielen eine Rolle: „Man nimmt eine Einschränkung der Themen-, Deutungs- oder Vorgehensfreiheit der eigenen Forschungsarbeiten als kleineres Übel gegenüber einem Totalverlust an Forschungsmöglichkeiten hin“ (SCHIMANK, 2021, S. 45). Daher argumentiert er, dass der grundgesetzliche Schutz nicht nur als „Abwehrrecht“, sondern auch als „Gewährleistungsrecht“ zu verstehen sei: „Denn ohne ein Mindestmaß an finanziellen Ressourcen bleibt Wissenschaftsfreiheit ein Recht, das nicht genutzt werden kann“ (SCHIMANK, 2021, S. 45).

Figurationsanalysen nach Elias verschieben den Fokus auf Mechanismen, deren Zusammenhänge und Effekte nicht sofort auf der Hand liegen. Konflikte wurden in dieser Weise von ELIAS und John SCOTSON (1990) in ihrer berühmten Etablierten-Außenseiter-Studie in den 1950er-Jahren erhellt. In einer Stadt in einer industrialisierten Region Englands beobachteten sie, wie sich eine etablierte Schicht durch das Besetzen von Ämtern, durch das Sichern einflussreicher Positionen und Privilegien sowie durch den stigmatisierenden Klatsch gegen eine Gruppe neu Hinzugezogener abgrenzte. Macht und moralische Überlegenheit reklamierten sie für sich.

„Figurationen“ lassen sich nach SCHIMANK auch in der Wissenschaft aufzeigen: Von einem etablierten Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft wird die Diskussion um Wissenschaftsfreiheit moralisch geführt, so, als müsse man die Wissenschaft davor bewahren, nicht „zum Spielball zutiefst unwissenschaftlicher Umtriebe“ zu werden (SCHIMANK, 2021, S. 46). Gegen die sich dieser Vorwurf richtet, sind vor allem Vertreterinnen und Vertreter der Geschlechter- oder der Rassismusforschung. Für diese sind wiederum solche „moralischen Argumente“ selbst Teil der herrschen-

den Machtverhältnisse. Im Benennen dieser Machtverhältnisse würden sie sich jedoch „machtlos“ fühlen und als Außenseiter in „Schuldzuweisungen“ verfallen (SCHIMANK, 2021, S. 47). SCHIMANK scheint (angedrohte) Proteste gegen Rednerinnen und Redner so zu verstehen. Er hält eine solche Figuration für ungünstig und sieht hierin die Gefahr, dass es sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler „machiavellistisch bequem“ machten, etwa wenn sie über Forschungsanträge oder Manuskripte ihrer Fachkolleginnen und -kollegen entscheiden (SCHIMANK, 2021, S. 47).

Man kann diese Thesen aufgreifen und an dem Punkt weiterdenken, wo es um die Lehre geht. Dieser Beitrag nimmt dazu die Digitalisierung verallgemeinernd in den Blick. Kritisch nach den Interessen und Einflüssen zu fragen, bedeutet nicht, dass es nur eine mögliche Erkenntnis über die Technisierung gibt. Gegenteilige oder abweichende Beobachtungen darüber sind möglich. Zudem ist die Kritik konstruktiv zu verstehen (vgl. CASTAÑEDA & SELWYN, 2018).

Die folgenden Ausführungen untergliedern sich in einen Abschnitt, der den Schutz der Lehrfreiheit erläutert und mit Anmerkungen zur digitalen Lehre versieht, danach wird die Freiheit im Lehr-Lern-Verhältnis verortet, sodann wird die Bedeutung der Gespräche und der dialogischen Beziehungen aufgegriffen und schließlich die strukturelle Anordnung der intermediären Räume, ihre Figuration hinterfragt, in denen sich die wissenschaftliche Gemeinschaft im Analogen und im Digitalen bewegt.

## 2 Schutz der Lehrfreiheit

Wissenschafts- und Meinungsfreiheit unterscheiden sich. Voraussetzung dafür, dass sich Hochschullehrende auf das Grundgesetz der BRD, Artikel 5, Absatz 3, berufen können, ist vor allem die Einheit von Forschung und Lehre. Damit ist in der Wissenschaft nicht jede Meinungsäußerung durch die Lehrfreiheit geschützt. Der Verfassungsrechtler Christian VON COELLN führt dazu aus, dass zwei Kriterien für den Schutz erfüllt sein müssen:

„Lehre muss auf eigener Forschung beruhen. Und sie muss weisungsfrei erfolgen.“ (VON COELLN, 2019, S. 5)

Für die Einheit von Forschung und Lehre gilt:

„Voraussetzung ist zunächst, dass es sich um die wissenschaftlich fundierte Übermittlung von Ergebnissen handelt, die durch Forschung gewonnen wurden. Das müssen nicht ausschließlich eigene Forschungsergebnisse sein. Forschungsbasierte Wissensvermittlung verliert ihre Qualität als Lehre i. S. v. Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG nicht, wenn sie die Vermittlung fremder Forschungsergebnisse einschließt. Zwingend gefordert ist aber, dass die Lehrinhalte mit der eigenen Forschung des Lehrenden im Zusammenhang stehen. Nur wer selbst in einer Weise forscht, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und so den Schutz der Forschungsfreiheit auslöst, vermag für die Weitergabe von Erkenntnissen die Lehrfreiheit zu aktivieren. Die Rückbindung der Lehre an die Forschung und die gern zitierte permanente Erneuerung der Lehre aus der Forschung sind notwendige Merkmale wissenschaftlicher Lehre.“ (VON COELLN, 2019, S. 5f.)

Lehre soll zudem unter Bedingungen selbstständiger freier wissenschaftlicher Betätigung erbracht werden:

„Weiteres zwingendes Kriterium für Lehre i. S. d. Art. 5 Abs. 3 GG ist die Selbstständigkeit bzw. Weisungsfreiheit der Erkenntnisvermittlung. Fehlt sie, vermögen eigene Forschungsergebnisse oder die durch eigene Forschung qualifizierte eigene Beurteilung fremder Resultate die Weitergabe des Erforschten nicht mehr so zu prägen, dass es sich um Lehre handelt, die als solche den Schutz des Grundrechts genießt.“ (VON COELLN, 2019, S. 7)

Zunächst erscheint die Digitalisierung der Lehre auf diese Bestimmungen keinen Einfluss zu haben. Wie lassen sich die Kriterien der Einheit von Forschung und Lehre und der Weisungsfreiheit der Erkenntnisvermittlung überhaupt auf eine digital veränderte Lehre beziehen?

## **2.1 Zur Einheit von Forschung und Lehre im Digitalen**

Sofern sich die Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden in Hörsälen oder Seminarräumen nicht mehr notwendig ergibt, bringt die Digitalisierung der Lehre unweigerlich eine strukturelle Veränderung mit sich: Forschung wird, damit sie auf Lernplattformen (oder anderen Verteilermidien) verfügbar ist, in eine bestimmte digitale Wissensform gebracht. Wenn Publizieren im Normalfall bedeutet, dass ein Text in

wissenschaftlichen Büchern und Zeitschriftenartikeln für die Fachgesellschaft/en erscheint, so vollzieht es sich mit der Digitalisierung in diversen neuen Formen, die zwar auch herkömmliche institutionalisierte Wege wie die der klassischen Publikation einschließt; hinzu kommen digitale Aufnahmen von Lehrveranstaltungen, Vorträgen und allerlei Ad-hoc-Verschriftlichungen mit verschiedensten Absichten. Sie werden nicht selten mit weiteren digital verfügbaren Materialien (z. B. Fernsehsendungen) verknüpft. Die Wissensformen selbst, nicht nur die Inhalte oder Angebote, werden so vervielfältigt.

Die Vielzahl von Angeboten und die Möglichkeiten, mit anderen im Kontakt zu sein, ist im Studienalltag unweigerlich Ablenkung, Unterbrechung und Zerstreuung; Studierende brauchen Strategien, um sich zeitweise abschirmen und auf Wesentliches konzentrieren zu können (vgl. in diesem Heft: SCHRAUBE, 2022; ESSLINGER-HINZ, 2022). Strukturell liegt die Sache bei der Vervielfältigung von Wissensformen nicht anders. Aber wie bei allem sind die Folgen einer solchen Veränderung für Lehrende wie für Lernende nicht sofort bemerkbar.

Für die institutionelle Form der Distribution von Erkenntnissen geben sich wissenschaftliche Gemeinschaften bestimmte Verfahren, Kriterien und Infrastrukturen, die sie selbst – ähnlich wie im Handwerk die Zunft (BACHELARD, 1938/1984, S. 347) – überwachen, pflegen und weiterentwickeln. Indem solche Arbeitsmittel (im weitesten Sinne) als gemeinschaftliches Gut betrachtet und behandelt werden, gibt es ein wissenschaftliches Gemeinwesen, in dem in Eigenverantwortung um das Darstellungsproblem von Forschung gerungen werden kann. Durch das wissenschaftliche Gemeinwesen wird eine Praxis garantiert, in der eingeführte Kriterien und Verfahren der Beurteilung immer wieder bei der Anwendung einer Bewährungsprobe unterliegen. Die jeweilige Expertenöffentlichkeit kann zugleich von anderen fachlich interessierten Öffentlichkeiten profitieren, wenn diese an wissenschaftlichen Desideraten Kritik übt und Fehltrüben widerspricht. Dazu braucht es transdisziplinäre Verständnisse von Wissenschaftlichkeit und Qualität.

Durch globale Wissenschaftsportale, Online-Publikationen und Print-on-Demand-Publikationen erfährt diese Praxis mit den Bedingungen der Digitalisierung eine neue Dynamik, in der sich die wissenschaftlich relevanten Öffentlichkeiten verändern und neu konstituieren. Zur Veränderung tragen auch Konzerne der Internetökonomie bei, die es auf verschiedene Daten aus der Wissenschaft (einschließlich der Nutzerdaten) abgesehen haben.

---

Wissenschaftliche Erkenntnisse und Denkweisen durchdringen die Gesellschaft kulturell (DRORI et al., 2006). Für die Frage nach der Bedeutung der Digitalisierung lohnt es sich, die Lehre, die Fachgesellschaften und das Publikationswesen zusammen zu betrachten. Das auf sich selbst bezogene wissenschaftliche „Gemeinwesen“ erfährt eine teils kommerziell, teils politisch angetriebene Beschleunigung, wissenschaftliche Desiderate schneller und breiter verfügbar zu machen. Dies erzeugt aber für gründliche Qualitätskontrollen einen Arbeits- und Zeitdruck. Mit digitalen Publikationen und Lehrformaten sind zugleich auch neue Bewertungs- und Meldesysteme oder Download- und Zitationsstatistiken nutzbar. Dies verschiebt das Beurteilen von Qualität auf einen quantifizierenden und mathematisierenden Modus. Qualitätsentwicklung nimmt Formen der Verbetrieblichung und der Audit-Gesellschaft an (vgl. MAU, 2018; BIESTA, 2010). Unweigerlich stehen auch diese Tendenzen mit dem strukturell geschaffenen Zeitmangel und einer Art Überproduktion von wissenschaftlichen Desideraten und neuen Publikationsformen in einem Zusammenhang. In der Lehre, die mit Leistungskontrollen mitunter ebenfalls überfrachtet ist (BERNSTORFF, 2014), liegt die Sache ähnlich. Insgesamt wird deutlich, dass Wissenschaftsfreiheit als Gewährleistungsrecht vor diesem Hintergrund weiter bestimmt werden muss.

Steht die Vergemeinschaftungsabsicht im Vordergrund, so erfüllen Qualitätsstandards und Konventionen eine wichtige Funktion. Entsprechend ist wissenschaftliches Schreiben wie auch das Lehren nicht nur irgendein instrumentell verstandenes Vermitteln (Aufschreiben, Dokumentieren, Archivieren) von Gedanken (vgl. RHEINBERGER, 2006), sondern zugleich eine sprachlich reflektierte Form der unternommenen Erkenntnissuche und ein epistemologisches Metawissen (vgl. KUHN et al., 2013) darüber, wie überhaupt Erkenntnisse entstehen und mithin das ganze Fachwissen und die Fachkultur(en) beeinflussen.

Wie für alle Texte, so gilt dabei auch für die Rezeption von wissenschaftlichen Desideraten, dass sie in Machtfeldern stattfindet, in denen sie „intertextuell“ Bedeutung erhalten (etwa als Widerspruch gegen andere Forschungen oder Theorien). Die Zäsur bzw. die Kontextveränderung zwischen Schreiben und Rezeption muss deshalb für die Darstellungsform von Forschung mitgedacht werden. Sie dient der lebendigen Arbeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die die Urteilsbildung und die spezielle Organisation der Forschungserfahrungen intersubjektiv nachvollziehen muss. Das Medium der Sprache muss dafür so eingesetzt werden, dass eine Sache, ein

Argument, ein Eindruck, ein Urteil oder eine Vermutung für sich stehen und eine Rezeption der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kontextunabhängig gelingen kann. Sprachformen müssen für die wissenschaftliche Gemeinschaft nicht nur verständlich, sondern auch anschlussfähig sein. Dennoch und sogar wegen dieser Anforderung entstehen in den verschiedenen Fachgruppen nicht nur Texte, sondern auch facheigene Konventionen im Sinne von Kriterien, Genres, Denkstilen, Rollen und Regelungen. Auch Studierende müssen, um diese Konventionen und Denkstile zu verstehen und sich in eigenständiger Weise darauf beziehen zu können, in eine Fachkultur über eine längere Zeit enkulturiert werden (vgl. LANGEMEYER, 2019). So verfeinern sich die Fähigkeiten, mit denen fachlich interessierte Leserinnen und Leser über den Text nicht nur einen bestimmten Stand des Wissens oder die individuelle „Stimme“ des/der Autorin wahrnehmen, sondern auch in den vernünftigen Gedanken ihre eigene Vernunft wiedererkennen, wodurch sie schließlich selbst Erkenntnissuche betreiben können. Hiermit wird also die Frage aufgeworfen, die Relation zwischen dem Raum der Forschung und dem Raum der (Fach-)Öffentlichkeit mitzudenken (vgl. DEMANTOWSKY et al., 2020).

Bevor eine breite Öffentlichkeit die Ergebnisse von Forschungen zur Kenntnis nehmen kann, ist für eine wissenschaftliche Veröffentlichung zunächst eine engere Fachöffentlichkeit gefragt. Zwischen dem Schutzraum für Forschung und der breiten Öffentlichkeit liegt also ein intermediärer Bereich.

Auch die Lehre trägt dazu bei, Forschungsräume und Öffentlichkeit(en) relational miteinander zu verbinden. Werden jedoch mehr und mehr Lehranteile von einer Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden in die Formen der schriftlichen Darstellung oder in Aufzeichnungen von Vorlesungen überführt, deren Distribution von unterschiedlichsten Interessen bestimmt ist, so entsteht strukturell folgende Situation: Die Verfasstheit der (Fach-)Öffentlichkeit und der (Schutz-)Bereich des Intermediären werden unklar. Es ist nicht mehr absehbar, wo sich tatsächlich Gemeinschaften und Räume befinden, mit welchen Regeln und Konventionen Kontroversen ausgetragen, umstrittene und schwierige Fragen geklärt werden und schließlich, welche Kriterien für das wissenschaftliche Gemeinwesen verbindlich sind. Das ist möglicherweise das, was heute am meisten verunsichert und zu Kurzschlussreaktionen führt.

Strukturell wird es schwieriger, Kontroversen auszutragen, weil dies gesellschaftliche Räume mit Sachverstand braucht, die in der heutigen Wissenschaft jedoch dif-fundierend geworden sind. Mit dem Schlagwort der Transdisziplinarität wird diese



Entwicklung schnell in ein positives Licht gerückt. Wo aber Grenzen verschwimmen, fehlt zunehmend die Klarheit von Kriterien und Mindeststandards und die Einsicht in die Praxen, die den Sachverstand bilden. Dieses Phänomen sollte nicht personalisierend, sondern strukturell in den Blick genommen werden.

Die entscheidende Frage in der Lehre ist entsprechend, ob Studierende angesichts diffundierender Öffentlichkeiten im Internet und in den digital vorherrschenden Wissensformen des Studiums noch den notwendigen Enkulturationsprozess in die Wissenschaft, in ihr jeweiliges Fachgebiet, erfahren können. Fehlt ihnen der Bezug zu einer Praxis, die das Vorläufige und das Intermediäre in der Wissenschaft als Bildungsraum erfahrbar macht, so fehlen ihnen Einsichten, wie man hier zu „vernünftigen“ Kriterien und Standards kommt, wie man sich im kritischen Denken betätigt, wie man diskursive und darstellende Wissensformen als Problem reflektiert und bearbeitet.

Sind Studierende vorwiegend in einer rezipierenden Rolle, stehen sie vorwiegend vor Aufgaben, vorgeformtes Wissen aufzunehmen, um Leistungskontrollen gerecht zu werden. Das Downloaden von Texten oder aufgezeichneten Vorträgen stellt sich selbst vorwiegend als unproblematisch handhabbare Technologie dar. Im Verfügbarmachen wird alles unterschiedslos und vermeintlich gleichwertig. Implizit wird gelernt: Der Inhalt ist von seiner Form gänzlich unabhängig. Für das „Aufnehmen“ des Inhalts ist der Weg bloß ein technischer – man braucht lediglich die Endgeräte wie Laptop oder PC, zunehmend auch nur das Handy (CASTAÑEDA & SELWYN, 2018). Auf den digitalen Geräten wird sowohl gelesen als auch ein Video geschaut als auch eine Mitteilung geschickt. Alles wirkt unterschiedslos, als Nutzung eines digitalen Dienstes. Lehren und Lernen scheinen sich auf ein rein operatives Geschehen zu reduzieren (SCHRAUBE, 2022), für das es fast keine menschliche Beziehung mehr braucht.

Vergessen wird angesichts der Macht des Faktischen, dass es anstelle der getroffenen Auswahl von digitalisiertem Material noch andere fachliche Bezüge oder andere Fragen gäbe. Naheliegender erscheint, dass die „effektive Lernzeit“ als Beschäftigung mit Lehrmaterial Vorrang haben sollte.

Kontinuierliche Erfahrungen mit der Qualität, worin sich schlechtere (z. B. ad hoc produzierte) von gründlich überlegten Darstellungsformen unterscheiden, indem man die Auffassungen der Studierenden erprobt und durch ihr Lernen reflektiert,

werden vorwiegend über die Lehre gemacht und fließen idealerweise in die Forschung mit ein. Mit höherem Arbeits- und Zeitdruck werden jedoch aktuell noch immer Tendenzen gestärkt, die das wissenschaftliche Studium an Kriterien und Erwartungen an „Effizienz“ ausrichten. Verbreitet sich damit die Überzeugung, dass es unbedeutend und unter Zeitdruck vernachlässigbar wäre, in welcher begrifflichen Sprache die Forschung vorangebracht oder mit welchem Bildmaterial das begriffliche Denken angeregt (oder auch ersetzbar gedacht) wird oder mit welchen Fragestellungen überhaupt geforscht wird, so mündet wissenschaftliche Arbeit unweigerlich in eine unzureichend reflektierte Wissensform und in ein bloßes Bewältigungslernen bzw. in ein „defensiv begründetes Lernen“ (HOLZKAMP, 1993). Das heißt, die Erkenntnis(suche) wird wie ein bloßer Herstellungsprozess angenommen, der ohne begriffliche Kritik und ohne die schwierige Korrektur von Irrtümern zustande kommt. Gerade diese Tendenz verwechselt Lernen mit bloßen Operationen und Erkenntnis mit Registrieren. Wissenschaft stellt aber nicht einfach fest, dass irgendetwas der Fall ist, sondern ist eine immer wieder neu ansetzende Arbeit, um Gedankliches und Forschungspraktisches theoretisch zu ordnen, Perspektiven mithin neu zu organisieren, sprachlich zu artikulieren und teils durch empirische Forschung, teils durch das Stellen neuer Fragen einer Kritik zu unterziehen. Wissenschaft ist also eine Arbeit, die immer wieder lernen muss, Begriffe, das Begreifen und somit das „Wissenschaftswirkliche“ der Forschung (RHEINBERGER, 2021) als Erfahrungszusammenhang infrage zu stellen.

Die unreflektierte Überzeugung, Wissen befinde sich wie auf einer Lernplattform beliebig in diesem oder jenem „Behälter“ (d. h. schlicht in dieser oder jener Form), sodass Lernende einfach nur die verfügbar gemachten Inhalte entnehmen bzw. empfangen müssten, wird in digitalen Infrastrukturen unbemerkt verstärkt. Forschung liefert insofern keinen Output, der sogleich als bloßer Wissensinhalt verfügbar vorliegen würde. Um wissenschaftliche Forschung zu verstehen, ist die Erfahrung, dass man alles Wissen wie beim Lieferservice erhalten kann, ein „Erkenntnishindernis“ (BACHELARD, 1938/1984), ein „halbiertes“ und „zweigeteiltes Lernen“ (SCHRAUBE & MARVAKIS, 2019).

## 2.2 Weisungsfreiheit im Spiegel der Digitalisierung

Kommen wir nun noch einmal auf die juristischen Schutzbestimmungen der Lehrfreiheit zurück. Hiernach gilt die forschungsbasierte Lehre als frei, die ohne Weisung erbracht wird. Die Weisungsfreiheit betrifft daher zunächst die Arbeitsverhältnisse der Lehrenden an einer Universität oder Hochschule. Aber die Freiheit lässt sich auch als Merkmal von Lehr-Lern-Beziehungen denken.

So wie Forschende frei sind, durch sorgfältige wissenschaftliche Arbeit zur Einsicht und damit zur Erkenntnis zu kommen, so sollte es auch Studierenden möglich sein, frei zu einer Einsicht zu kommen.

Digital verfügbar gemachte „Inhalte“ wissenschaftlicher Forschung werden aber von Studierenden, sofern sie über die Differenz von Forschung und Darstellung nicht hinreichend reflektieren können, vorwiegend wie ein fertiger Wissensbestand entgegengenommen. Forschungserfahrungen auch im Sinne von Können oder Expertise auf einem Forschungsgebiet werden als schlicht mitteilbarer Inhalt missverstanden (vgl. dazu die Diskussion der Unterscheidung von *knowing how* und *knowing that* von WINCH, 2010). Das Mitgeteilte ist bei diesem Missverständnis nicht durch die Art und die Güte der Forschung, sondern durch den Urheber der Mitteilung – über die Autorschaft der Hochschullehrenden – als wissenschaftlicher Inhalt klassifiziert. Das Urteilsvermögen sitzt bei diesem Lernen ontologischen Fehlschlüssen auf: Wer als Wissenschaftler:in klassifiziert ist, teilt auf Lernplattformen Inhalte, die für die Empfänger schlicht als wissenschaftlich zu qualifizieren sind; somit erscheint ihnen auch das Lernen selbst unmittelbar als wissenschaftliche Betätigung. Studierende müssten stattdessen zusammen mit den Lehrenden die Art und die Güte der Forschung reflektieren und beides durch verschiedene Einsichten in die Arbeit des Forschens beurteilen. Erst dann lässt sich begründen, warum „wissenschaftlich“ als ein Urteil über die konkrete Forschung angemessen ist.

Die Freiheit von Weisungen im Lehr-Lern-Verhältnis (beginnend mit der Lehrfreiheit der Professorinnen und Professoren) bedeutet, dass weder Lehrende noch Lernende den Sinn wissenschaftlicher Theorien darauf reduzieren, dass diese einfach irgendetwas erklären – wobei „erklären“ ein schwacher Ausdruck dafür ist, dass man eventuell auch nur irgendetwas in Worte fasst (BEREITER, 2016). Damit wären wissenschaftliche Theorien aber nichts anderes als Vorstellungen, die man für plausibel hält, welche man aber bei Gelegenheit auch durch andere plausible Vorstel-

lungen einfach ersetzen könnte (vgl. KUHN et al., 2013). Dass hier keine Beliebigkeit herrscht (oder herrschen kann), lässt sich nur dann bewusst entscheiden, wenn die Erkenntnisarbeit vor dem Hintergrund von Forschungserfahrungen hinreichend in ihrer Form durchdrungen wurde.

Aus diesem Grund sind Darstellungsformen in der Wissenschaft keine unschuldigen Formate oder gar bloße „Wissensbehälter“. Sie sollten auch nicht in erster Linie zum Zweck der schnellen Aufnahme entwickelt werden. Sie werden in einer Form benötigt, die Widerspruch und kritisches Prüfen ermöglicht und anregt. Man widerspricht nicht Behältern, sondern anderen Menschen und ihren Erfahrungen. Insofern braucht es ein Lernen, das beständig im Diskutierten und im Widerspruch gegen andere Auffassungen Form gewinnt (vgl. HUBER, 2016; LANGEMEYER, 2020; 2022).

### **3 Figurationen um die Digitalisierung der Lehre**

Ähnlich wie Schimank in der Diskussion um Wissenschaftsfreiheit eine Etablierten- und eine Außenseiterposition ausmacht, lässt sich auch in Bezug auf die Digitalisierung der Lehre eine solche Figuration wahrnehmen. Dabei kennzeichnet erstere die moralische Überlegenheit, per se digitale Lehrformate als Gebot der Zeit zu sehen. Das moralische Urteil befürwortet nicht nur die Digitalisierung als nützlich, sondern auch als Aufforderung, um „innovativ“ und damit gesellschaftlich anschlussfähig zu sein. Damit wird auf den Anspruch der Forschung, neue Erkenntnisse zutage zu fördern, angespielt, so als würde sich auch das Lehren nur durch Neuheiten legitimieren und als wäre es sonst nicht annehmbar. Mehr noch als auf Forschung wird aber auf den Markt angespielt, als hinge die Qualität der Lehre (oder besser: ihre Nachfrage) von einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess oder vom neuesten Stand der Mode ab.

Den Außenseitern, die diese Sichtweise nicht teilen, fällt damit die undankbare Rolle zu, entweder die Unwilligen oder die Unfähigen zu verkörpern, die nicht für Verbesserungen bereit wären und Lehre einfach nur nach Schema F herunterreißen wollten. Dass es den Außenseitern möglicherweise um ein anderes Qualitätsver-

ständnis geht oder dass sie aufgrund einer anderen Enkulturation in die Wissenschaft bestimmte Vorbehalte gegenüber didaktischem Rezeptwissen in der Wissenschaft hegen, wird durch die Logik des moralischen Auf- und Abwertens gar nicht weiter wahrgenommen.

Das Besondere an dieser Etablierten-Außenseiter-Figuration ist jedoch, dass sie gleichzeitige, aber doch andersartige Positionierungen als SCHIMANK beschreibt. Die Figurationen zur Digitalisierung der Lehre, wie überhaupt zur Lehre (bzw. zur Lehrqualität), sind tendenziell Nebenschauplätze und flankieren allenfalls jene zur Forschung. Sie gehen keineswegs darin auf und finden mitunter gegenläufig statt.

Mit diesem Blick wird aber erst die gesamte Figurationsdynamik deutlich. Moralische Überlegenheit wird in der Wissenschaft auf zwei Gleisen ausgefahren: Dies liegt daran, dass Prestige mittlerweile an zwei unterschiedliche Systeme geknüpft wird. Es geht entweder um Forschungsmittel und Forschungspreise oder um die Drittmittel für (innovative/digitale) Lehre oder Lehrpreise, nie aber um beides gleichzeitig als Einheit von Forschung und Lehre.

Damit ist eine strukturelle Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit entstanden, die insbesondere in Verbindung mit der Digitalisierung noch nicht hinreichend reflektiert ist: Die Eigenrationalität des wissenschaftlichen Bestrebens wird gestört, indem die notwendige innere Verbindung dieser beiden Seiten der Wissenschaft, Forschung und Lehre, aufgelöst wird. Für die diskursiv zu entwickelnde Selbstreflexion, das epistemologische Metawissen sowie für das kritisch-tentative Suchen in einem Schutzbereich fehlt ein Gewährleistungsrecht, das allen wissenschaftlich Tätigen die nötige Zeit und die Muße und mithin die nötige Unabhängigkeit real sichert.

Digitale Technologien sind dabei freilich kein Subjekt, das Ziele verfolgt und eigenständig handelt. Aber sie sind Bedingungen, die die sozialen Räume und das wissenschaftliche Gemeinwesen verändern. Insofern sind sie niemals neutrale Mittel. Nur wenn die Zeitstrukturen es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erlauben, werden digitale Bedingungen in verschiedenen Richtungen weiterentwickelt, wo sie Forschung und Lehre nicht weiter in ein Schisma treiben, sondern sinnvoll zusammenbringen. Dass die Gefahr eines Schismas nicht oder nur selten wahrgenommen wird, ist die derzeit gewichtigste Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit.

## 7 Literaturverzeichnis

- Bachelard, G.** (1984). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1938).
- Bereiter, C.** (2016). *The epistemology of science and the epistemology of science teaching*. Singapore: International Society of the Learning Sciences.
- Bernstorff, F.** (2014). Der entfesselte Workload. Freiräume in modularisierten Studiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 9/2, 13–26.
- Biesta, G. J. J.** (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London: Routledge.
- Castañeda, L., & Selwyn, N.** (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Demantowsky, M., Lauer, G., Schmidt, R., & te Wildt, B.** (2020). *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin: De Gruyter.
- Drori, G., Meyer, J. & Hwang, H.** (2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford: Oxford University Press.
- Elias, N., & Scotson, J.** (1990). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esslinger-Hinz, I.** (2022). Parallel- und Alternativhandlung von Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(3), 33–51. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/03>
- Holzkamp, K.** (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Huber, L.** (2016). Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht. *die hochschule*, 2, 81–93.
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A. & Zavala, J.** (2013). Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of Developing Argumentative Competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456–496. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618>

**Langemeyer, I.** (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. Kaufmann, A. Satilmis & H. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS.

**Langemeyer, I.** (2020). Bildungsprozesse in der Wissenschaft. Gaston Bachelards „fein gewirkte Pädagogik“. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 143–156). Wiesbaden: Springer.

**Langemeyer, I.** (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann, & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik*, Band 1 (S. 43–63). Bielefeld: Transkript Verlag.

**Mau, S.** (2018). Die Quantifizierung des Sozialen. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 7(2), 274–292.

**Münch, R.** (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Rheinberger, H. J.** (2006). *Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen*. <http://docplayer.org/44981498-Ueber-die-kunst-das-unbekannte-zu-erforschen.html>

**Rheinberger, H. J.** (2021). *Spalt und Fuge. Spalt und Fuge. Eine Phänomenologie des Experiments*. Berlin: Suhrkamp.

**Schimank, U.** (2021). Universität und Gesellschaft im Wandel. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(46). [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2021-46\\_online\\_0.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2021-46_online_0.pdf)

**Schraube, E.** (2022). Studentisches Lernen und die Widersprüchlichkeit digitaler Zerstreuung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(3), 15–32. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/02>

**Schraube, E., & Marvakis, A.** (2019). Against bisected learning. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 434–452.

**von Coelln, C.** (2019). Hochschullehre zwischen Äußerungsfreiheit, Political Correctness und Mäßigungsgebot. *WissR* 52, 3–26. <https://doi.org/10.1628/wissr-2019-0002>

**Winch, C.** (2010). Vocational education, knowing how and intelligence concepts. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 551–567.

## Autorin



Prof. Dr. Dipl.-Psych. Ines LANGEMEYER || Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Professur für Lehr-Lernforschung || Hertzstr. 16, D-76187 Karlsruhe

[https://www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/Mitarbeiter\\_722.php](https://www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/Mitarbeiter_722.php)

[Ines.Langemeyer@kit.edu](mailto:Ines.Langemeyer@kit.edu)