

Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht?

Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen

Sabine Reh

The text offers a critical reflection on the concept of academic freedom from historical and theoretical perspectives. It begins with a “liberal founding framework” dating to around 1800, in which education, freedom, and the university—particularly in Humboldt’s thought—are closely intertwined. While this idea still shapes modern understandings of science, it proves insufficient for addressing contemporary debates. Historical analysis shows that academic freedom has never existed without conflict but has always been embedded in tensions between state, society, and institutional structures. Since the 20th century, these conditions have shifted significantly, in part due to the “scientification of the social”: science has become deeply intertwined with political and social processes, generating new conflicts, especially between epistemic freedom and social responsibility. Examples from the 1960s and 1970s illustrate disputes over academic freedom, research control and state intervention. The text concludes that academic freedom should not be seen as a fixed state but as an open, contested space of discourse that requires continuous negotiation and active responsibility.

Zitation

Reh, Sabine (2026). Bildung und Wissenschaft in Freiheit – bedroht? Historische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen In: Erziehungswissenschaft 37, 72, S. 8–24. <https://doi.org/10.3224/ezw.v37i1.2>



© 2026



Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Einleitung: Als wer sprechen?

Angesichts des Themas – Anlass zu zahlreichen und immer neuen Positionierungen und Statements, aber auch zu systematischen Reflexionen und historischen Erkundungen, zu Befragungen und ethnographischen Studien, zu immer neuem Streit und Skandalisierungen in jüngerer Zeit – muss ich mich fragen, als wer ich überhaupt dazu sprechen kann und als wer ich sprechen will. Auf die Phantasien, die ich zu meiner Adressierung durch die Veranstalter:innen hatte, reagiere ich, nehme damit selbstverständlich Re-Adressierungen vor und positioniere mich gleichzeitig.

Ich unterstelle, man suchte eine Erziehungswissenschaftlerin. Man suchte anscheinend aber niemanden, der oder die sich hauptsächlich dadurch auszeichnet, dass er oder sie zur Wissenschaftsfreiheit geforscht hat. Dann hätte man jemand anderen nehmen müssen – um nur zwei zu nennen, die ich kenne und deren Forschung ich sehr schätze: Julian Hamann und einige andere, die kürzlich eine große Befragung zur Wissenschaftsfreiheit durchgeführt haben (Fabian et al. 2024) und Christiane Thompson, die ein DFG-Projekt zur akademischen Redefreiheit geleitet hat (Thompson 2018, 2024, 2026; Engemann/Thompson 2024). Man hat auch wohl niemanden gesucht, der oder die damit – also mit der Auseinandersetzung um Wissenschaftsfreiheit – institutionelle Erfahrungen hat. Ich jedenfalls habe die in einer Universitätsleitung nicht; ich musste mich also mit bestimmten Problemen nicht offiziell auseinandersetzen, wohl aber mit Erfahrungen in der Leitung eines außeruniversitären Forschungsinstitutes in großer Abhängigkeit von öffentlichen Geldern (ohne dass man Lehraufgaben übernimmt) und der Einwerbung von Drittmitteln, der Erfüllung von Leistungsindikatoren. Es gäbe auch an dieser Stelle andere, ob nun Ute Clement, Meike Baader, Sabine Andresen oder – nochmal – Christiane Thompson, die in der Leitung einer Universität engagiert waren – alle könnten, in gewisser Hinsicht betrachtet, besser Auskunft über die Herausforderungen und deren pragmatische Bewältigung geben als ich. Und auch wenn man im engeren Sinne eine Bildungstheoretikerin, womöglich jemanden mit umfassender Kenntnis zur Geschichte einer Idee der Universität und der Idee der Bildung an der Universität hätte hören wollen, wäre es sinnvoll gewesen, jemand anderen zu fragen – vielleicht Rita Casale, inzwischen selbst Prorektorin einer Universität.

Es geht hier nicht nur darum, Erwartungsmanagement zu betreiben, sondern ich halte eine solche – gesprächsöffentliche – Reflexion über die eigene Positionierung für notwendig, um ergiebige Gespräche in der Thematisierung von Differenzen überhaupt eröffnen zu können. Die Kommunikation mit Wis-

senschaftler:innen, die ihre je eigene Selbstverständlichkeit nicht beobachten wollen, scheint mir inzwischen langweilig, weil es oft nur zu so etwas wie einem Schlagabtausch, nicht aber zu einem Gespräch kommt.

Ich spreche hier als Erziehungswissenschaftlerin, als jemand, der in verschiedenen Feldern und Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft geforscht hat, die dennoch nicht über eine besondere, in der Forschung erworbene Kompetenz verfügt, zur Sache sprechen zu können. Es besteht ohnehin das Problem, ob ohne epistemische Gewalt über eine „Sache“ als vermeintlich objektive „Sache“ überhaupt zu sprechen ist. Vielmehr werde ich – nichts Spezielles darstellend – über ein „weites Feld“ berichten und – nicht vollständig identifiziert – meine Kompetenzen als Bildungshistorikerin bemühen. Das bietet mir die beste Möglichkeit, danach zu fragen, was ich als Wissenschaftlerin und Erziehungswissenschaftlerin eigentlich für selbstverständlich halte – man könnte, mit Foucault, auch sagen: was in dieser Situation als historisches Apriori wirkt. Es erlaubt mir, Skepsis aufzubringen und Historisierungen vorzunehmen. Und da ich zudem in der privilegierten Position einer Pensionärin spreche – ich werde vermutlich nie in meinem Leben mehr einen Forschungsförderungsantrag stellen, nie mehr auf Drittmittel und auch nicht auf Gutachten anderer Wissenschaftler:innen angewiesen sein – kann ich vorsichtig nachfragen: Wissenschaftsfreiheit? Wissen wir so genau, was das ist? Bedeutet sie, vielstimmig darüber zu sprechen, sie zu fordern – mit getragener Stimme vor schön designtem Hintergrund in videographierten Statements und im Bewusstsein, Teil eines Wir zu sein: der Community der Wissenschaftler:innen, in der man sich verspricht, sein Möglichstes zu tun? Ist damit alles klar? Oder was ist nicht klar?

Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen werde ich im Folgenden in einem ersten Schritt einen für viele Erziehungswissenschaftler:innen in der Debatte „intrinsisch“ erscheinenden „Zusammenhang von Freiheit und Wissen, von Freiheit und Bildung“ (Vieweg 2012, S. 63) am Beginn des „modernen“ Bildungsdenkens und der „modernen“ Universität skizzieren, in gewisser Hinsicht die liberale Urkonstellation von Bildung durch Wissenschaft in der Universität (Abschnitt 1). Das geschieht allerdings, um dann eine Argumentation zu entwickeln, die uns zeigt, dass der Bezug auf diese liberale Urkonstellation von Bildung, Wissenschaft und Universität uns nur bedingt in den Debatten über Wissenschaftsfreiheit in der Gegenwart weiterhilft. Welche Fragen dabei auf dem Spiel stehen, muss zunächst kurz erläutert werden – in einem kurzen zweiten Abschnitt (2). Anhand eines Beispiels aus der Geschichte der Erziehungswissenschaft wird dann in einem nächsten Schritt deutlich werden, in welcher Weise sich die Rolle der Wissenschaft im Verhältnis zur Gesellschaft

und zur Politik veränderte, so dass das Thema der Wissenschaftsfreiheit spätestens in den 1970er Jahren neu virulent wurde (Abschnitt 3). Zu guter Letzt werde ich im Fazit (Abschnitt 4) auf die Frage der Bildung und der Universität als Institution aus dem ersten Teil zurückkommen. Was unter den gegenwärtigen Bedingungen akademische Freiheit, Freiheit in der Universität, in der Lehre und Freiheit der Forschung bedeuten kann, soll ein Ausblick zeigen.

1 Ausgangspunkt: Die „liberale Urkonstellation“ von Bildung, Wissenschaft und Universität

Wenn ich jetzt und im Folgenden von einer „liberalen Urkonstellation von Bildung, Wissenschaft und Universität“ spreche, meine ich einen bestimmten Zeitraum, nämlich die Zeit um 1800, wobei ich mich auf die traditionelle Periodisierung der „Sattelzeit“ und die Zeit der preußischen Reformen beziehe, ein immer wieder auch kritisiertes Konzept (Koselleck 1979, S. XV; vgl. kritisch Décultot/Fulda 2016). Retrospektiv, in der pädagogischen Reflexion und der Betrachtung und Erinnerung der Erziehungswissenschaft – um die es hier geht – eine entscheidende Phase in der Herausbildung einer Idee von Bildung und der einer Institution dafür. Ich werde das anhand von zwei Punkten im Folgenden kurz skizzieren.

1. Für allseitige Bildung sei Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung, so führt Humboldt immer wieder in seiner erstmals in Teilen 1792, vollständig 1851 veröffentlichten Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (Humboldt 1960)¹ – fast schon eine Art Gründungsdokument des Liberalismus. Der begrifflichen und normativen Architektur des Liberalismus entsprechend können wir hier bei Humboldt von einem politisch gewendeten normativen Individualismus (Özmen 2023, S. 11, 82) sprechen. Und auch wenn einzelne Erziehungswissenschaftler:innen zeitlich noch weiter ausholen: „Immerhin sind wir es gewohnt oder könnten es doch sein, Bildung schon mit Platon als Befreiung zu verstehen“, wie Koch schreibt (Koch 2012, S. 47), datieren andere – etwa Viehweg (2012) und Winkler (2012) – jenen oben angeführten „intrainischen Zusammenhang“ von Bildung, Wissen und Freiheit auf diese Zeit und auch Bollenbeck rekurriert in seiner kulturgeschichtlichen Analyse den Durchbruch des deutschen Deutungsmusters Bildung auf einen liberalen

1 Vgl. den Kommentar zu der Schrift in Humboldt (1981), S. 299ff.

Humboldt: „Nirgendwo wird der konzeptuelle Zusammenhang von persönlicher ‚Bildung‘ und gesellschaftlicher Freiheit aber deutlicher als bei Humboldt“ (Bollenbeck 1994, S. 144). Selbst der notorisch revisionistisch argumentierende Tenorth hat in der „Rede von Bildung“, wie sie sich um 1800 als Denkform langsam entfaltet, „angesichts der Realität des Mensch-Welt-Verhältnisses daher [...] eine große, vom Pathos der Freiheit und Selbsttätigkeit inspirierte Hypothese einer noch zu konstruierenden umfassenden Wissenschaft vom Menschen [...]“ (Tenorth 2020, S. 153) genannt. In jüngerer Zeit werden entsprechende Zusammenhänge, insbesondere die Verknüpfung der Ideen von Bildung und Freiheit (wobei sich offensichtlich ein neues Interesse an der Konzeption von Freiheit zeigt) auch bei anderen Autoren dieser Zeit, des deutschen Idealismus, neu untersucht und stark gemacht. Etwa bei Schelling durch Koch (2012) im anthropologischen Konzept des Menschen als Freiheitswesen oder bei Hegel in einer eher traditionellen Interpretation seiner Vorstellung von Bildung als Befreiung, insofern hier das Besondere in die Form der Allgemeinheit umgewandelt werde und Befreiung so als unendlich subjektive Substantialität erscheine (Vieweg 2012). In jüngster Zeit, 2018, schließt Gelhard mit seiner Habilitation „Skeptische Bildung“, ähnlich wie Menke (2022), an Foucault an und interpretiert Freiheit bei Hegel prozessual als ein Geschehen der Freiheit (Gelhard 2018, S. 315), als Prozesse von Befreiung, die sich als Bildung konkretisierten. Es gehe nicht um Bildung als geradliniges Geschehen der Identitätsbildung, sondern um eine doppelte Befreiung, von Natur und von sozialen Identitäten, um Befreiung von Identität: „Entscheidende Bedingung für die konkrete Bestimmung der Befreiung als Bildung ist die Einsicht, dass die sozialen Identitäten, von denen sich das Selbst befreit, Produkte von Prozessen der Individuation sind, die man ihrerseits als Prozesse der Befreiung begreifen muss: als Prozesse der Befreiung von Natur“ (Gelhard 2018, S. 316). Man kann zur Freiheit nicht reifen, man kann sich nicht als frei qualifizieren, man kann sich nur als frei bewähren, eine Ordnung außer Kraft setzen, die verlangt, dass etwas als etwas Bestimmtes anerkannt und ihm dieses als Eigenschaft zugeschrieben wird. Das ist selbstverständlich eine weit gehende Hegel-Interpretation, über die man streiten kann – mich hat sie überzeugt – worum es mir hier geht: Wir haben ein neu erwachendes Interesse an der Idee der Freiheit im Zusammenhang mit Bildung, für die an erziehungswissenschaftliche Denktradition angeknüpft werden kann. Zur liberalen Urkonstellation gehört als ein weiteres Element das der Institutionalisierung von Wissensvermittlung, das ich jetzt kurz charakterisieren werde, um danach zur gegenwärtigen Problemlage zu kommen.

2. Humboldt hat in einer anderen, 1810 verfassten und erstmals 1896 bzw. 1900 publizierten Schrift, der Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin“ (Humboldt 1964)², sowie mit der Gründung der Berliner Universität einen weiteren – so könnte man fast sagen – Mythos gestiftet (vgl. Ash 1999); wurde die hier vorgeschlagene Universität doch zum Modell der deutschen Universitäten.

Die Bestandteile des Humboldt'schen Ideals werden heute je ein wenig anders formuliert. Drei bis fünf Prinzipien werden meist ausgemacht (z. B. Schalenberg 2002, S. 59ff.): Die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit der Forschung und die Trägerschaft durch einen liberalen Staat und schließlich die Einheit und Priorität der Wissenschaft. Rüdiger vom Bruch (1999, S. 35f.) kennzeichnet die Elemente der Idee der „Humboldt-Universität“ etwas anders: Abgrenzung gegenüber Staatstätigkeit, Idee der Einheit der Wissenschaften, die Ausrichtung der Universität am Prinzip Forschung und damit eine neue Ortszuweisung für die Wissenschaft und – er verbindet das hier – schließlich einen neuen (neuhumanistisch genannten) Bildungsbegriff (also Bildung im Sinne der Selbststeigerung, einer individuellen Selbstentfaltung, der Persönlichkeitsentfaltung durch Wissenschaft verstanden und so Bildung gegenüber Ausbildung abgrenzend).

Diese Idee der Universität, die in der Einheit nicht nur der Wissenschaften, sondern von Lehre und Forschung, Bildung und Wissenschaft, Lehrenden und Lernenden in Freiheit besteht, spielt im Diskurs der Erziehungswissenschaft eine große Rolle – sie ist Teil der liberalen Ursprungs constellation, wie ich sie genannt habe. Dass sie in der historischen Realität als Konflikt oder – besser noch – als Umgang mit Konflikten anders sich gestaltete, können wir der Universitätshistoriographie entnehmen (vgl. Tenorth/McClelland 2012, S. XLII). Die Universitätsgeschichtsschreibung zeigt uns außerdem, dass – und ich wies vorhin schon darauf hin, dass klare Brüche zu bestimmten Zeitpunkten anzunehmen, immer heikel ist – schon in der frühen Neuzeit, im 17. und 18. Jahrhundert, eine Freiheit der Professoren bestand zu lehren, was sie entscheiden, wie auch in gewissem Umfange der Studenten (das ist um 1800 der Quellenbegriff), die Vorlesungen etwa zu besuchen, für die sie sich entschieden, was auch in neuen Universitäten – vor der Berliner – etwa in Halle und Göttingen umgesetzt wurde (vgl. Stichweh 1991; vgl. auch die verschiedenen Aufsätze in Müller/Schwinges 2008). Jedenfalls

2 Vgl. den Kommentar zu der Schrift in Humboldt (1981), S. 556f.

setzte die Berliner Universität – folgt man der mehrbändigen, wiederum von Tenorth herausgegebenen Geschichte der Humboldt-Universität – zwar das Forschungsprimat um – und das ist eher etwas Besonderes dieser Zeit: das starke Setzen auf die Produktion von neuem Wissen; ansonsten allerdings fänden sich hauptsächlich Bilder, die eine zu wünschende Universität repräsentieren – nicht viel mehr. Jetzt zitiere ich Tenorth: „Weder ‚Einsamkeit und Freiheit‘ noch die berühmten Einheitsformeln finden sich, auch keine Hinweise auf die Symmetrie von Studenten und Professoren in der gemeinsamen Forschungsarbeit“ (Tenorth/McClelland 2012, S. 56). Die angeführte „Geschichte der Berliner Universität“ – ich kann sie wirklich nur allen ans Herz legen – ist deshalb so gut, weil sie nicht einfach die Idee nachzeichnet, sondern versucht, historisch die Praxis der Universität, das Betreiben von Forschung, das Lehren und Prüfen und das Verwalten, sehr konkret (wie es eben auf der Quellengrundlage geht) nachzuzeichnen. Dann zeigt sich etwa nicht nur, dass Vorlesungen im Schein der Kerzen gehalten werden mussten, für die die Dozenten selbst zu sorgen hatten (ebd., S. 240), die Bibliothek keine guten Arbeits- und Ausleihbedingungen bot (ebd., S. 241) und Hegel ausgesprochen schlechte und vielfach unter didaktischen Gesichtspunkten kritisierte Vorlesungen hielt (ebd., S. 264), sondern auch, dass von Beginn an Konflikte mit staatlicher Seite, vor allem, aber nicht nur um Prüfungen entstanden. Boeckh wird von administrativer Seite aus angemahnt, weil er die Seminararbeiten der Studenten nicht zeitnah korrigierte und kommentierte, was er mit dem Hinweis auf deren Selbstständigkeit und das (pädagogische) Ziel der Selbsttätigkeit zurückwies (ebd., S. 245ff., hier insbesondere S. 247). Auch die seit der Jahrhundertmitte immer wieder formulierten Klagen etwa der Deutschlehrer (es waren Männer!) an den höheren Schulen über ein fehlendes Lehrangebot an den Universitäten (vgl. Kopp 1994; Meves 2004, 2011), in denen nicht für die Berufstätigkeit von Lehrkräften ausgebildet und auch auf Prüfungen nicht vorbereitet wurde, wo z. B. Sanskrit gelehrt wurde statt sich mit jüngerer, also „moderner“ Literatur, z. B. Goethe, zu befassen, verweisen auf solche Konflikte (vgl. dazu Reh 2017). Bestimmte Probleme – Auseinandersetzung um die Finanzierung von Forschung und deren Steuerung durch die Art der Finanzierung und die Financiers – tauchten hier, in der liberalen Urkonstellation, allerdings noch nicht wirklich auf. Die „Leitforschung“ der reformierten Universitäten fand an der alten Philosophischen Fakultät statt, aus der sich erst langsam die naturwissenschaftlichen Fakultäten ausdifferenzierten, deren Forschung anderer organisatorischer Bedingungen und finanzieller Ausstattung bedurfte. Konflikte um eine staatliche und durch andere gesellschaftliche Kräfte – z. B. das

Militär, die Industrie – vorgenommene Beeinflussung dessen, was geforscht wird, entstanden mit anderen Orten der Wissenschaft, z. B. außeruniversitären Großforschungseinrichtungen (Szöllösi-Janze 1990), und sind verknüpft mit einer anderen Konzeption und Praxis von Forschung und Wissenschaft gegen Ende der 19. Jahrhunderts. Universität und Wissenschaft unterscheiden sich nun voneinander und Wissenschaft wird zu einem Wissenssystem *sui generis*, so Stichweh (2016).

Wichtig und dieses zusammenfassend: Die sich als Narrativ herausbildende liberale Urkonstellation von Bildung als individueller Steigerung und individuelle Formbildung im Allgemeinen, die sich nur in Freiheit entfalte und zu Freiheit, eben Autonomie, führe, bedarf einer freiheitlich-wissenschaftlichen Wissensvermittlungsinstitution, der Universität. Wenn wir auf diese Institution, die Universität im 19. Jahrhundert schauen, auf deren historische Praxis, ist klar, dass von Beginn an deren Idee, also die Idee der (bildenden) Universität, im Konzept der Freiheit nicht einfach stillgestellt werden kann. All das, was wir hier sehen, entspricht nicht nur dem praktisch nicht, was wir – umstritten – heute unter Wissenschaftsfreiheit verstehen, sondern ist konzeptionell noch anders gelagert. Zu unserem gegenwärtigen Verständnis von Wissenschaft – wir machen historisch also einen großen Sprung – im Folgenden einige wenige kurze Bemerkungen.

2 Wissenschaftsfreiheit – die gegenwärtige Problemlage

Heute ist Wissenschaftsfreiheit ein – gerade jetzt mit Emphase vorgetragenes – Grundrecht, das im Kontext des Überlebens der liberalen Demokratie und auch der Menschheit neue Relevanz gewinnt. Die vielfach vertretene Auffassung ist die, dass Fortschritt (und / oder ein gutes Zusammenleben auf dieser Welt) verbürgt wird durch Wissenschaft, durch ein objektives – ein neutrales – und wirklich innovatives Wissen, das wiederum nur in Freiheit produziert werden könne. Ich führe das ausdrücklich an, weil man – wieder mal historisch – das auch bestreiten kann. So gab es bedeutsame wissenschaftliche, naturwissenschaftliche Erkenntnisse und innovative technische Entwicklungen auch in Staaten, die nicht liberale Demokratien waren, sondern autoritäre Staaten, und in einem engeren Sinne eine Wissenschaftsfreiheit nicht nur nicht garantierten, sondern in dieser Weise gar nicht in Betracht zogen.

Schimank und Hüther (2023) untersuchen die Debatten um Wissenschaftsfreiheit seit dem Zweiten Weltkrieg und ergänzen damit Stichwehs (2016)

Untersuchungen zur Evolution der Semantik Wissenschaftsfreiheit. Hatte dieser noch die *libertas academica* als Freiheit der Lehre in der frühneuzeitlichen Situation, die *res publica literaria*, die Gelehrtenrepublik, den Gedanken der Gleichberechtigung aller ihrer Mitglieder und den Wandel zur *libertas philosophandi* in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Aufstieg eines neuen Wissenschaftstyps, mit der zunächst die Philosophie zum wissenschaftsuniversellen Vermögen der Kritik wurde, beschrieben, konstatieren Schimank und Hüther vor allem eine grundsätzliche Veränderung im 20. Jahrhundert: Angesichts der Verwissenschaftlichung des Sozialen (Raphael 1996) geriete Wissenschaft in eine ganz andere Rolle, die nur schwer als eindimensionale Abhängigkeit „der“ Wissenschaft von „der“ Politik zu diskutieren sei – so jetzt meine Worte. Das heißt, die vielfach besprochene Expertisierung der Politik hat einerseits dazu geführt, dass Politik sich die Problemsprache der Wissenschaft zu eigen gemacht hat (Stichweh 2016), sie Grenzbereiche zu Bereichen wissenschaftlicher Kompetenz in ihrem eigenen Feld schafft und damit andererseits neue „Gefährdungen“ für die Wissenschaftsfreiheit entstehen.

Seit den 1950er Jahren ist eine große Themenkontinuität in den Debatten über Wissenschaftsfreiheit zu erkennen, die sich um 1960/1970 herum verschärften. Diskutiert wird seitdem über Trägerschaft (sind einzelne Wissenschaftler:innen, Organisationen, z. B. Universitäten, Fachgesellschaften, oder gar die „Wissenschaft“ die Träger), über eine Erweiterung des Abwehrrechts durch ein Gewährleistungsrecht, das organisational und individuell wirke, wobei es eben nicht nur um Finanzierung, Arbeitsbedingungen (von Zeitverträgen bis zu Leistungsindikatoren), sondern auch um Gewährung eines Schutzes im wissenschaftlichen Diskurs gehe, der einerseits nicht geschlossen werden darf und doch so organisiert sein soll, dass mitgesprochen werden kann. Und schließlich wird über die sich ausweitende Verantwortung der Wissenschaft diskutiert, die sich vor dem Hintergrund einer großen „Frontverschiebung im Verhältnis von Wissenschaftsfreiheit und gesellschaftlicher Verantwortung“ (Schimank/Hüther 2023, S. 56) vollzieht.

In der praktischen Philosophie – und gewichtige Stimmen des Diskurses kommen hierher – wird etwas anders strukturierend auf zwei Dimensionen verwiesen, die heute in Konflikt geraten seien, nämlich die „epistemische Freiheit“ (also zu forschen, sich zu äußern und zu publizieren in Freiheit, ohne beschränkt zu werden) und die – wie Özmen schreibt – „gerechte Freiheit“ aller, an Wissenschaft zu partizipieren, ohne benachteiligt, beschämt und verachtet zu sein (Özmen 2021, S. X). Wie sich die Ausdifferenzierung der Debatten um die Wissenschaftsfreiheit in den 1960er und 1970er Jahren vollzog, soll im Folgenden im Feld der Erziehungswissenschaft veranschaulicht werden.

3 Debatten in den 1960er und 1970er Jahren: Wissenschaftsfreiheit in der Erziehungswissenschaft

Neben Auseinandersetzungen um die Behinderung von Lehre durch Studierende, die aber nicht unter dem Label einer Verletzung akademischer Freiheit oder der Freiheit der Lehre, sondern die als kriminelle Handlung verfolgt wurden, hat vor allem die Ausbreitung empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu typischen Konfliktsituationen geführt. Wir können einerseits in verschiedenen Quellen beobachten, wie in größeren Projektzusammenhängen – und diese wiederum sind Folge neuer Formen empirischer Forschung, vor allem in den außeruniversitären Instituten, u. a. im DIPF (Behm/Reh 2016) – Konflikte entstehen zwischen den Professor:innen (zu dieser Zeit meist noch Professoren) und Mitarbeiter:innen, in denen diese sich unter dem Label der Forschungsfreiheit gegen Professor:innen wehrten, etwa weil diese Veröffentlichungen verhinderten, Zuarbeiten zu inhaltlich nicht geteilten Positionen erzwangen, aber auch weil zu wissenschaftlichen Fragen Festlegungen in den Projekten ohne sie getroffen worden waren. Eine andere Form der Auseinandersetzung erreichte eine größere Öffentlichkeit, der Eingriff staatlicher bzw. administrativer Stellen in Projekte, weil Untersuchungen nicht genehmigt wurden.

1976 war Blankertz, damals Vorsitzender der DGfE, nachdem Ingenkamp, Pädagogischer Psychologe in Landau und 1967 in die DGfE eingetreten, von einem Fall der eingeengten Forschungsfreiheit – so die Diktion Ingenkamps – und einem Streit mit dem Kultusministerium in Rheinland-Pfalz berichtet hatte, sofort bereit, die Sache aufzugreifen. Zur Unterstützung Ingenkamps hatte auch Roeder an Blankertz geschrieben:

Es geht uns darum, einen Weg zu finden, sich erfolgreich mit Versuchen von Teilen der Schulverwaltung auseinanderzusetzen, „ungebührlichen“ Einfluß 1. auf den Zugang zum Untersuchungsfeld, 2. die Wahl der Forschungsmethoden, 3. die Publikation zu nehmen. Letzteres vor allem dann, wie die Beispiele zeigen, wenn die Ergebnisse in Reihen von Kultusministerien veröffentlicht werden.³

Vorgeschlagen wird der Entwurf von Musterverträgen, die die Interessen beider Seiten wahrten.⁴ Der Vorstand der DGfE unterstützte Ingenkamp mit einem

3 Brief von Roeder an Knab vom 2.11.1976, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

4 Vgl. ebd.

juristischen Berater, hielt aber einstimmig eine von Ingenkamp beabsichtigte Publikation des Briefwechsels für unsinnig; sie würde ein „Rohrkrepierer“ werden. Der Vorstand hielt die Position des Ministeriums offensichtlich für nachvollziehbar, während die Briefe von Ingenkamp einen eher „querulantenhaften“ Eindruck machten.⁵ Auf der 1977 in Düsseldorf stattfindenden Mitgliederversammlung der 1965 gegründeten Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) war der Fall diskutiert und eine Resolution verabschiedet worden; es wurde außerdem vorgeschlagen, das als Stellungnahme der DGfE zu verabschieden.⁶ Am 7. Dezember 1977 wandte sich Ingenkamp erneut an den Vorsitzenden. Er verwies darauf, dass er seinen Fall dokumentiert habe: „In der Deutschen Forschungsgemeinschaft, in den deutschen Gesellschaften für Soziologie und Psychologie und in der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung findet das Thema ‚Beschränkung der Forschungsfreiheit‘ ein zunehmendes Interesse. Ich hoffe, daß auch der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in naher Zukunft in der Lage sein wird, sich mit diesem Thema intensiver zu beschäftigen.“⁷ Auf der Vorstandssitzung im Januar 1977 wurde darüber gesprochen, dass ein möglicher Mustervertrag interessant sei, aber die Arbeitskraft des Vorstandes überschreite und die AEPF die Initiative ergreifen solle.⁸ Kötter erklärte: „Die AEPF bittet den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dafür einzutreten, daß bei der Vergabe von finanziellen Mitteln für die sozialwissenschaftliche Forschung durch die öffentliche Hand die Freiheit der Forschung gewährleistet ist.“⁹ Dieses Ziel sollte erreicht werden durch das Eintreten der „DGfE für Bewilligungs- und Genehmigungsverträge, Beteiligung von Forschern am Prozeß der Entscheidung über die Vergabe von finanziellen Mitteln und über den Zugang zu Informationen, Erklärung der Bereitschaft der DGfE gegenüber den Bewilligungsbehörden, in Konfliktfällen Gutachter zu benennen, die auch im Rahmen eines Schiedsgerichts mitwirken können.“¹⁰ Die Stellungnahme hat die DGfE schließlich im Spätsommer verabschiedet und an einen großen Verteiler von Akteuren im Feld der Wissenschaft versandt.¹¹ Man könnte sagen, dass sie einschlug wie eine Bombe, und es zeigte sich, dass der

5 Brief von Blankertz an Roeder vom 8.10.1976, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

6 Schreiben Ingenkamps an Blankertz 1978, Archiv der BBF, DGfE V, Akte 282.

7 Schreiben Ingenkamps an den Vorstand der DGfE, Archiv der BBF, DGfE V Akte 590.

8 So Blankertz an Roeder vom 1.2.1977, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

9 Brief von Kötter vom 30. März 1977, Archiv der BBF, DGfE V Akte 282.

10 Ebd.

11 Abgedruckt in DGfE 1980, S. 96ff.

Vorstand die Bedeutung des Themas möglicherweise unterschätzt hatte. Die Ministerien zeigten sich insgesamt erstaunt ob der Vorwürfe; Hanna-Renate Laurien aus Rheinland-Pfalz wie auch die anderen Ministerien betonten neben der Sicherstellung des Betriebes in den Schulen Persönlichkeitsschutzrechte und den Datenschutz von Lernenden, Lehrenden und Erziehungsberechtigten, der gewahrt werden müsse. Auseinandersetzungen hatte es im Falle des DFG-geförderten Projektes vor allem mit Hamburg, mit Nordrhein-Westfalen, aber auch mit Baden-Württemberg gegeben.¹² Im Jahr 1979 plante der Vorstand mit Ingenkamp dann doch eine Dokumentation, die im Jahr 1980 erschien (DGfE 1980) und in der drei unterschiedliche Fälle der Behinderung von Forschungsfreiheit dokumentiert wurden.

Zwei der Fälle – eine ist eine Examensarbeit an der Universität München (ebd., S. 55ff.) – spielten nicht zufällig im Sonderforschungsbereich „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“ (SFB 23) der Universität Konstanz (ebd., S. 25ff.) und in Landau, wo Ingenkamp arbeitete (ebd., S. 64ff.). Oder anders formuliert: Da, wo die empirische Forschung zunächst stark wurde, im Institut für Bildungsforschung der MPG, im DIPF in Frankfurt am Main – ist sie eng verknüpft mit bildungspolitischen Reforminteressen. Dass hier zunächst keine Konflikte entstanden, verwundert wenig; auch in Fends Absprachen mit den Kultusministerien zur Evaluierung von Gesamtschulen diskutiert er diese nicht als Einengung der Forschungsfreiheit, sondern als Arrangement mit der Politik (Fend 1982). Anders verhielt es sich eben mit dem von der DFG geförderten SFB in Konstanz, an dessen Gründung zwar auch das Kultusministerium in Baden-Württemberg Interesse gezeigt hatte, in dem sich aber dennoch universitäre Projekte sehr kritischer Position gegenüber staatlicher Bildungspolitik einfanden. Hier wurde ein Projekt zur Stärkung der „Problemlösungsfähigkeit“ einzelner Schulen verhindert, von dem das Ministerium sich keine „Verbesserungen“ versprach und die „auf ein vorgegebenes Bild der Schule abzielten“ (DGfE 1980, S. 36). Ein virulentes Argumentationsmuster, das in dem oben erwähnten Projekt Thompsons identifiziert und in seinen unterschiedlichen Einsätzen analysiert wird, taucht schon hier auf: Argumentiert wird mit der Sorge und schließlich gar der Pflicht, sich um Schutzbefohlene kümmern zu müssen – daraus kann dann irgendwann die Idee der Entstehung von Schutzzräumen werden, die zu garantieren seien.

12 Vgl. zwei ausführliche Briefe dazu, Archiv der BBF, DGfE V Akte 497.

4 Fazit: Bildung, Befreiung und die Universität als Debatten- und Konfliktraum

Diskutant:innen aus der Praktischen Philosophie vertrauen auf Verfahren der Deliberation und entwickeln Argumente, wie zuzulassende Positionen von anderen zu unterscheiden wären; so nimmt etwa Döring (2021) die starke Nutzung „dichter Wertbegriffe“, die inhärent, unausgewiesen und meist undiskutiert evaluativ seien, zum Ausgangspunkt und Jasper/Keil (2001) setzen auf die Wirksamkeit bzw. die Durchsetzung von Tugendkatalogen, etwa auf intellektuelle Redlichkeit, darauf, dass die Redner beim Punkt bleiben, auf die wohlwollende Interpretation des Gesagten, auf Selbstkritik und darauf, dass Gegengründe in Betracht gezogen werden. Özmen dagegen macht die individuelle Verantwortung dafür, einen konflikthaften Diskursraum zu gestalten, stark. Thompson schließlich begründet – ich erwähnte ihr Projekt schon – die geteilte Verantwortung aller Beteiligten für die – wie sie sagt – Kuratierung eines unabschließbaren, freien akademischen Raumes der Universität. Das kann gut zur Deckung gebracht werden mit dem historischen Befund, dass es nie einen konfliktlosen Raum der „Wissenschaftsfreiheit“ gab, nicht einmal ein gemeinsames Verständnis, sondern vielmehr deren Geltungsanspruch ausgeweitet wurde. Nicht absehbar ist, dass wir „Wissenschaftsfreiheit“ als Zustand erreichen, in dem fein säuberlich anhand klarer Schritte deliberativ oder mithilfe des Abarbeitens eines Tugendkataloges Freiheit in Anspruch genommen werden kann und die Demokratie gerettet sein wird. Vielleicht geht es darum, einen öffentlichen Raum der Auseinandersetzungen zu – ich nehme den Begriff noch einmal auf – kuratieren, in dem Haltungen eingenommen und Konflikte mit und um geteilte Verantwortlichkeiten ausgetragen werden. Mit einem Bildungskonzept der Befreiung von Identitäten – im Sinne Gelhards oder auch Menkes – wären solche Einsichten, mindestens auf theoretischer Ebene, zu verbinden. Praktisch müssten wir über die Möglichkeit sprechen, Haltungen einzunehmen.

| *Sabine Reh*, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität Berlin.

Archivmaterialien

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
DGFE V Akte 282
DGFE V Akte 590
DGFE V Akte 497

Literatur

- Ash, Mitchell G. (Hrsg.) (1999): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau.
- Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31, S. 107–127.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Bruch, Rüdiger vom (1999): *Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810–1945*. In: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 29–57.
- Décultot, Elisabeth/Fulda, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sattelzeit. Historiographie-geschichtliche Revisionen (= Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 52)*. Berlin: Oldenbourg Verlag.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (1980): *Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik – eine Dokumentation*. Tübingen.
- Döring, Sabine (2021): *Epistemische Gerechtigkeit und epistemische Offenheit – eine Versöhnung*. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen*. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. 49–68.
- Engemann, Anke/Thompson, Christiane (2024): *Traditions(um)brüche. Institutionelle Grenzziehungen in universitären Krisendiskursen*. In: Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.):

- (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Frankfurt, New York: Campus, S. 365–386.
- Fabian, Gregor/Fischer, Mirjam/Hamann, Julian/Hofmann, Anna/Koch, Matthias/Schimank, Uwe/Thompsen, Christiane/Traunmueller, Richard/Villa, Paula-Irene (2024): Akademische Redefreiheit: Kurzbericht zu einer empirischen Studie an deutschen Hochschulen. <https://doi.org/10.31235/osf.io/mycjs>.
- Fend, Helmut (1982): Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Kultusverwaltungen. Geschichten unglücklicher Liebschaften oder Modernisierungsprozess von Bürokratien? In: Brockmeyer, Rainer/Hamacher, Paul (Hrsg.): Schule zwischen Recht, Politik und Planung. Paderborn: Schöningh, S. 124–147.
- Gelhard, Andreas (2018): Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem. Zürich: Diaphanes.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792]. In: Ders. Werke in fünf Bänden I. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders. Werke in fünf Bänden IV. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255–266.
- Humboldt, Wilhelm von (1981): Werke in fünf Bänden V. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jaster, Romy/Keil, Geert (2021): Wen sollte man nicht an die Universität einladen? In: Özmen, Elif (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. 141–159.
- Koch, Lutz (2012): Identität und Freiheit in Schellings Bildungsidee. In: Peetz, Siegbert/Elm, Ralf (Hrsg.): Freiheit und Bildung. Paderborn: Brill | Fink, S. 47–61.
- Kopp, Detlev (1994): (Deutsche) Philologie und Erziehungswissenschaft. In: Fohrmann, Jürgen/Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 669–741.
- Koselleck, Reinhart (1979): Einleitung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. XIII–XXVII.
- Menke, Christoph (2022): Autonomie und Befreiung. Berlin: Suhrkamp.

- Meves, Uwe (2004): *Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*. Hildesheim: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Meves, Uwe (Hrsg.) (2011): *Deutsche Philologie an den preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert. Dokumente zum Institutionalisierungsprozess*. Teilband I – Teilband II. Berlin: deGruyter.
- Müller, Rainer Albert/Schwinges, Christoph (2008): *Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart*. Basel: Schwabe.
- Özmen, Elif (Hrsg.) (2021): *Einleitung: Wissenschaftsfreiheit im Konflikt*. In: Özmen, Elif (Hrsg.): *Wissenschaftsfreiheit im Konflikt. Grundlagen, Herausforderungen und Grenzen*. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. V–XI.
- Özmen, Elif (2023): *Was ist Liberalismus?* Berlin: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz (1996): *Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 22, 2, S. 165–193.
- Reh, Sabine (2017): *Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektiver Wissenspraktiken*. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schalenberg, Marc (2002): *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870)*. Basel: Schwabe.
- Schimank, Uwe/Hüther, Otto (2023): *Debatten zur Wissenschaftsfreiheit in Deutschland – aktuelle Themen und Positionen und deren historische Einordnung. Wissenschaftspolitik im Dialog 23/2023*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Stichweh, Rudolf (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität: zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16.–18. Jahrhundert)*. Berlin: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2016): *Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems*. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25, 2, S. 19–36.
- Szöllösi-Janze, Margit (1990): *Geschichte der Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen 1958–1980. Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen, Band 2*. Frankfurt: Campus.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): *Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Tenorth, Heinz-Elmar/McClelland, Charles E. (Hrsg.) (2012): *Geschichte der Universität Unter den Linden. Teil: Biographie einer Institution / 1, Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin: 1810–1918*. Berlin: Akademie Verlag.
- Thompson, Christiane (2018): Zur Instrumentalisierung der ‚aufklärerischen Universität‘. Eine Analyse von zwei Erklärungen zur akademischen Redefreiheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 6, S. 749–767.
- Thompson, Christiane (2024). A different sense of place: care and curation in the university. In: *Journal of Philosophy of Education* 58, 5, S. 728–741.
- Thompson, Christiane (Hrsg.) (2026): *Akademische Redefreiheit im universitären Bildungsraum*. Frankfurt, New York: Campus.
- Vieweg, Klaus (2012): Das Recht der Besonderheit des Subjekts und die ‚Reiche der Besonderheit‘. Zur Modernität von Hegels Begriff der Freiheit. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): *Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 63–73.
- Winkler, Michael (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): *Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11–28.