

# **Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik**

## Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses

---

Tobias Schmohl

**Zusammenfassung:** Der im deutschsprachigen Raum verbreiteten Hochschuldidaktik kommt heute eine Sonderstellung gegenüber vergleichbaren Handlungsfeldern zu, die sich mit dem akademischen Lehren und Lernen befassen. Die Sonderstellung der Hochschuldidaktik im deutschen Bildungssystem erklärt sich aus der Besonderheit der Einrichtung »Hochschule« in ihrer historischen Genese und der damit verknüpften Vorstellungen von »Didaktik« und »Unterricht« dieser besonderen Bildungsstätten. Der vorliegende Beitrag befasst sich vor diesem Hintergrund mit einer wissenschaftsgeschichtlichen Spurenlese: Anhand einer kritischen Auswertung einschlägiger Fachbeiträge der ersten fünf Jahre nach der erstmaligen Verwendung des Begriffs (ca. 1965-1970) sowie der dabei zugrunde gelegten pädagogischen Leitvorstellungen sollen wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Grundlagen der Hochschuldidaktik analysiert werden. Ziel ist es, die ursprüngliche Intention des Konzeptes »Hochschuldidaktik« terminologisch nachzuzeichnen. Der Beitrag endet mit dem Versuch einer kritischen Einordnung des Status Quo hochschuldidaktischer Praxis vor dem Hintergrund der aufgezeigten Historie. Dazu wird der rekonstruierte semantische Gehalt des Konzepts mit der aktuellen Begriffsverwendung schlaglichtartig in Bezug gesetzt.

**Schlagworte:** Hochschuldidaktik, Wissenschaftsdidaktik, Humanismus, Bildung durch Wissenschaft, Kritik

### **1 Einleitung: Anlass der Hochschuldidaktik**

Die Hochschuldidaktik hat chronische Schwierigkeiten mit der Bestimmung ausgerechnet ihres Leitkonzepts. Der Begriff »Hochschuldidaktik« kam um das Jahr 1965 herum im Zuge der Hochschulreformbewegung auf und ent-

wickelte sich schnell zu deren zentralen Kampfkonzept.<sup>1</sup> Es entwuchs aus dem vor allem von Studierendenseite artikulierten Unbehagen am universitären Lehrbetrieb und an strukturellen Änderungen wie der zunehmenden Rationalisierung des Studiums, Studienzeitverkürzung und insgesamt stark steigender Studierendenzahlen.

Ihren traditionellen, wissenschaftlichen Bildungsauftrag schienen die Universitäten auch angesichts der fortschreitenden Spezialisierung sowie Ausdifferenzierung universitärer Fächer immer schwerer einzulösen zu können (Habermas, 1957, S. 268; Wissenschaftsrat, 1966, S. 11). Aber worin bestand dieser Bildungsauftrag genau?

Akademische Bildung war traditionell Sache der Fachwissenschaften. Als nun disziplinär spezialisierte Forschungsmethodiken und -verfahren begannen, an die Stelle eines gemeinsamen Wissenschaftskonzepts der *Universitas Litterarum* zu treten, wurde auch das Postulat einer aus einem solchen einheitlichen Konzept resultierenden Bildung konturlos. Eine ganzheitlich gedachte »Bildung durch Wissenschaft«, wie sie die humanistische Idee der Universität proklamierte (bspw. Humboldt, 1810/1903, S. 253), war bereits in den 1950er Jahren problematisch geworden: »Die neutralisierten Wissenschaften, selbst der Bildungskraft beraubt, können den [...] Bildungsanspruch der Universität nur noch durchsetzen, indem sie sich um eine weitere, gleichsam um eine Spezialwissenschaft für Generelles ergänzen.« (Habermas, 1957, S. 275).

Für einen universellen akademischen Bildungsanspruch bedurfte es mit hin auch wieder eines generalisierten Forschungskonzepts. Mit diesem Argument war einer übergeordneten, für alle Fächer zuständigen Wissenschafts- oder Hochschuldidaktik Vorschub geleistet, die mit Blick auf den Bildungsaspekt zusammenhalten sollte, was in den feingliedrig aufgeteilten Einzelwissenschaften auseinanderzubrechen drohte. Wie könnte eine solche übergeordnete Instanz sich in das institutionelle Gefüge der Universitäten einfügen?

---

<sup>1</sup> Der Begriff wird im Rahmen der studentischen Kritik und Vorschläge für eine umfassende Studienreform in Heinz und Jüchter (1965, S. 28) eingeführt; die erste Übernahme des Konzepts durch Hochschullehrende folgte nur wenige Monate darauf (Montalata, 1966). Definiert wird das Konzept in diesem Diskurs erstmals durch Jüchter (1965, S. 18). Erste Verwendungen des Begriffes sind jedoch bereits um das Jahr 1900 herum belegt, etwa (kritisch) bei Paulsen (1902, S. 281) oder (affirmativ) bei Willmann (1913, S. 13).

## 1.1 Hochschuldidaktik als Meta-Disziplin

Im Zuge der frühen Diskussionen um Begriff, Zweck und Aufgabe einer ›Didaktik der Hochschule‹ wurde der Vorschlag eingebracht, sie als eine neue, übergreifende Fachrichtung zu etablieren, die sich als Teil einer »Wissenschaftswissenschaft« mit Grundfragen der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Disziplingrenzen hinweg befassen sollte (von Hentig, 1970, S. 18-21). In diesem Sinn definiert bereits der 1968 durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz gegründete »Arbeitskreis Hochschuldidaktik« (AHD, 1971, S. 1; Thieme, 1967) die Hochschuldidaktik als ein akademisches Handlungsfeld, das »sich nach wissenschaftlichen Prinzipien richtet und Wissenschaft selbst zum Gegenstand hat«.<sup>2</sup> Damit ist ein Kulminationspunkt der Hochschulreform-Debatte und zugleich der Startschuss für die Gründung hochschuldidaktischer Zentren an vielen Standorten markiert.

Neben der Bestimmung als einer »Meta-Wissenschaft« wurde bereits zu ihren Anfängen vielfach auf eine »Brückenfunktion« hingewiesen, die der Hochschuldidaktik zukomme, um die Kluft zwischen bildungs- und fachwissenschaftlichen Aspekten des universitären Lehrens und Lernens zu überwinden. So argumentiert bereits Scheuerl (1969, S. 24), damit die Hochschuldidaktik sich überhaupt als Wissenschaft etablieren könne, müsse sie in Kombination mit einer umfassenden Fachdidaktik gesetzt werden und den Schulterschluss mit den jeweiligen disziplinären Forschungsansätzen suchen. Eine solche Hochschuldidaktik müsste somit, »um wissenschaftliche Ansprüche dereinst auch wirklich überall erfüllen zu können [...] von beiden Seiten, von den Erziehungs- und Sachwissenschaften gemeinsam vorangetrieben werden« (Scheuerl, 1969, S. 24). Damit erhält die Hochschuldidaktik eine genuine, eigenständige wissenschaftliche Ausrichtung.

---

<sup>2</sup> Der AHD ist die erste Institution, die das Wort »Hochschuldidaktik« im Namen trug. Die früheste dokumentierte Verwendung des Konzeptes lässt sich auf Paulsen (1902, S. 279-282) zurückführen, der damit gegen eine 1899 gegründete »Gesellschaft für Hochschulpädagogik« polemisiert. Willmann (1913, S. 12-13) plädiert in einer Replik auf Paulsen für eine Hochschuldidaktik im positiven Sinn, mit der sich die »Bedürfnisse der Hörer« im Rahmen akademischer Vorlesungen besser berücksichtigen ließen. Er schlägt vor, die Lehrenden sollten ihre Vorträge nicht nur auf wissenschaftliche Exaktheit hin ausrichten, sondern auch eine »Methode des rationalen Lehrverfahrens« einhalten. Diese Forderung nach einer »auf den [wissenschaftlichen] Unterricht angewandte[n] Methodenlehre« lässt sich als Vorläufer für die spätere Hochschuldidaktik-Diskussion der 1960er Jahre sehen.

Einer Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik käme dann die Aufgabe zu, in den jeweiligen Fächern mit dort spezifisch verankerten Forschungsmethoden und anhand der jeweiligen fachlich-paradigmatischen Zugänge gewonnene Erkenntnisse unter der Frage ihrer didaktischen Vermittlung zusammenzuführen: *Hochschuldidaktik* wäre dann in diesem übergreifenden Sinn *die Lehre der Vermittlung und kritischen Reflexion fachwissenschaftlichen Wissens*. Ein solcher übergeordneter Anspruch könnte, so die stillschweigende Voraussetzung, nur von einer Geisteswissenschaft mit einer eigenständigen disziplinären Verankerung eingelöst werden.<sup>3</sup>

## 1.2 Hochschuldidaktik zwischen Fachwissenschaften und Pädagogik

Doch es kam alles anders – und aus der historischen Entwicklung heraus lässt sich sehr anschaulich zeigen, woran die Hochschuldidaktik heute noch krankt: Der Traum eines Meta-Fachbereichs »Wissenschaftswissenschaften«, wie er im Zuge der Gründung der Universität Bielefeld vorgebracht wurde,<sup>4</sup> scheiterte am Widerstand der etablierten Disziplinen, die kein Interesse daran zu haben schienen, Fragen der Vermittlung ihrer genuinen Fachinhalte an eine neue Disziplin auszulagern (von Hentig, 1970, S. 36). Wo dies unumgänglich schien, nämlich im Bereich der Lehramtsausbildung, wurden später im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten sogenannte »Fachdidaktiken« eingerichtet, die jedoch zunächst nicht auf Fragen des Lehrens und Lernens *an der Hochschule* fokussiert waren (und es bis heute in weiten Teilen nicht sind),<sup>5</sup> sondern die Aufbereitung des fachlichen Kanons für den Stoffplan der Schulbildung. An eine (wissenschaftliche) Hochschuldidaktik, die sich aus den Fachdidaktiken heraus konstituiert, war in diesem Kontext nicht zu denken: Denn letztere wurden aus Perspektive der etablierten Fächer meist auf unterrichtstechnische und methodische Fragen der Stoffaufbereitung und -vermittlung reduziert.

Auch der Schulterschluss der Hochschuldidaktik mit der Erziehungswissenschaft wollte nie so recht gelingen, obwohl dort eine systematische Ein-

---

<sup>3</sup> Paradox mit Habermas (1957, S. 275) formuliert läge ihr Zweck dann darin, »das Nicht-Lernbare gleichwohl in lernbarer Form zu präsentieren«.

<sup>4</sup> Siehe den Vorschlag in von Hentig (1969) sowie von Hentig (1970, S. 19-20).

<sup>5</sup> Ursprünglich wurde der Begriff der *Fachdidaktik* im Rahmen einer Diskussion um die universitäre Lehre in der Mathematik eingeführt von Walther Lietzmann. Lietzmann (1921, S. 155) plädierte in diesem Sinn für eine »Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität«.

gliederung ins Gebiet der »Allgemeinen Didaktik« (als einem Teilgebiet der Erziehungswissenschaft) hätte erfolgen können (Klafki, 1964; Porsch, 2021, S. 31). Die *Allgemeine Didaktik* wurde allerdings ebenfalls vorrangig auf schulpädagogische Fragestellungen ausgerichtet und deckte die für die hochschuldidaktische Diskussion der späten 1960er und frühen 1970er Jahre zentrale Anforderung nicht hinreichend ab, sich (auch) mit erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Vermittlung von Wissenschaft zu befassen (Coriand, 2015, S. 32-35; Derbolav, 1964, S. 17-19; Regenbrecht, 1969, S. 41-42; Seiffert, 1969).

Die Praxis der disziplinären Hochschullehre blieb folglich unter dem Deckmantel der grundgesetzlich verankerten »Freiheit von Forschung und Lehre« und dem schwer antastbaren Professionsverständnis der Fachlehrenden eine Sache, die innerhalb der Grenzen des jeweiligen Fachbereichs adressiert werden sollte. Hochschuldidaktik beschränkte sich hier bald vielerorts auf ein technokratisches Serviceangebot, das Strategien zur hochschulpädagogischen Defizitanalyse und der Ableitung möglichst konkreter Reparaturmaßnahmen bereitstellen sollte. Entsprechende nationale Förderprogramme verstärkten diesen Effekt noch.

## 2 Wissenschaftstheoretische Schwierigkeiten der Hochschuldidaktik

Grundsätzlich lässt sich in hochschulpolitischen und theoretisch-konzeptuellen Beiträgen der Hochschulreformbewegung um das Jahr 1968 herum unterscheiden zwischen einer eher instrumentellen und einer eher konzeptuellen Aufgabe der Hochschuldidaktik:<sup>6</sup>

---

6 Die eingangs postulierten Definitionsschwierigkeiten waren bereits im Zuge dieser Hochschulreformbewegung ersichtlich. So finden sich exemplarisch 1971 in einer Sammlung einschlägiger Positionspapiere und Anträge zur Gründung hochschuldidaktischer Zentren sehr unterschiedliche Definitionen; vgl. Spindler (1971, S. II-III). Noch bevor der Begriff *Hochschuldidaktik* populär wurde, erläutert Klafki (1964, S. 20) die etymologischen Gründe für die vielfältigen Verständnisansätze im Zusammenhang mit Didaktik: »Der große Bedeutungsumfang des griechischen Wortes didaskein und seiner Ableitungen macht die Vielzahl von Bedeutungsvarianten des Begriffes Didaktik [...] verständlich, und jede gegenwärtig vertretene Auffassung kann sich auf bestimmte geschichtliche Vorläufer berufen.«

- In der *instrumentellen Variante* liegt der Fokus auf Methoden zur praktischen Gestaltung des Lehrens und Lernens an Hochschulen (bspw. Kultusministerkonferenz, 1971).
- In der *konzeptionellen Variante* liegt der Fokus auf den Bedingungen, Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens an Hochschulen (bspw. Jäger, 1971; Universität Hamburg, 1971, S. 104).<sup>7</sup>

Instrumentelle wie konzeptionelle Aufgabenfelder sollten durch die Hochschuldidaktik gleichermaßen auf wissenschaftlichem Wege adressiert werden (von Hentig, 1969, S. 87; Kultusministerkonferenz, 1971, S. 28). Strittig war allerdings bereits damals die Frage, inwiefern die Hochschuldidaktik selbst als »eine hochspezialisierte Wissenschaft« entwickelt werden sollte – oder ob ein solches Verständnis nicht dem eigentlichen Auftrag zur »Veränderung (Verbesserung) bestehender und [...] Entwicklung neuer Studiensysteme« zuwiderlief (DFG, 1971, S. 42).

So unterschiedlich die Haltungen zu Notwendigkeit, Sinn und Zweck von Hochschuldidaktik sowie die Vorstellungen zu ihrer Institutionalisierung auch waren – einig waren sich die Beteiligten der Diskussion zumindest über einen Punkt: Sofern sich die Hochschuldidaktik (auch) als eine Wissenschaft versteht, muss sie sich kritisch mit ihren eigenen wissenschaftstheoretischen Prämissen auseinandersetzen – bis hin zur grundsätzlichen Frage nach dem zugrundeliegenden Wissenschaftskonzept und der Vermittlung von Wissenschaft in Forschung, Lehre und Transfer (Derbolav, 1964, S. 17; Klafki, 1964, S. 19; Seiffert, 1969, S. 1). Das ist bis heute insofern nicht geschehen, als zum aktuellen Zeitpunkt keine Wissenschaftstheorie der Hochschuldidaktik vorliegt (Schmohl, 2021, S. 395).

Im Folgenden werden die wichtigsten Konzepte der Hochschulreform-Diskussion um das Jahr 1968 herum in ihrem damaligen Bedeutungsumfang referiert. Ziel ist es, anhand der historisch-begrifflichen Rekonstruktion eine Grundlage zu schaffen, um der Hochschuldidaktik aus ihrer heutigen terminologischen Beliebigkeit herauszuhelfen.

---

<sup>7</sup> Mancherorts wurde die konzeptionelle Variante noch erweitert um eine gesellschaftliche Funktion wissenschaftlicher Ausbildung; bspw. Universität Göttingen (1971, S. 101).

## 2.1 Begriffsbestimmungen

### Das Didaktikkonzept der Hochschuldidaktik

Grundlage für das Konzept der Hochschuldidaktik zur Zeit der 1960er Jahre bildet ein Verständnis von Didaktik, das sich gegenüber dem Gebrauch des Konzepts in aktuellen Diskursen unterscheidet. Klafki (1964, S. 23) formuliert die These, es bestünde ein »Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik«. Didaktik bedeutet in diesem Sinn »die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungs-inhalte bzw. der Bildungskategorien« (Klafki, 1964, S. 21).

Hochschuldidaktik wird im Anschluss an dieses Verständnis entworfen – wobei Bildungsaufgaben, -inhalte und -kategorien im universitären Kontext wesentlich vom jeweiligen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse und dessen kommunikativen Anforderungen abhängen. So etabliert sich die Hochschuldidaktik als die Theorie und Praxis der Wissenschaftsvermittlung – genauer: des wissenschaftlich lehrenden Verhaltens (Metz-Göckel, 1975, S. 11) einschließlich des Gestaltens aller Einfluss- und Kontextvariablen eines Lehr- und Lerngefüges. Für Regenbrecht (1969, S. 41) liegt die Aufgabe der Hochschuldidaktik darin, Beziehungen zwischen drei Zusammenhängen herzustellen:

- dem Prozess der Erkenntnisgewinnung,
- der Mitteilung von Erkenntnissen,
- der Rezeption von Erkenntnissen.

In diesem Sinn befasst die Hochschuldidaktik sich damit, Wissen und Kompetenzen adressat:innengerecht auszuwählen und kommunikativ aufzubereiten: Als eine Praxis »analysiert bzw. verobjektiviert [sie] den Prozeß der Erkenntnisgewinnung und seine Bedingungen unter dem Aspekt des potentiellen Nachvollzugs für andere« (ebd.).

### Hochschuldidaktik und Wissenschaft

Häufig wird der konstruktive Charakter von *Hochschuldidaktik als Wissenschaftsvermittlung* betont, um sie von instrumentellen Formen der (direkt-stimulativen) Wissensvermittlung programmatisch zu unterscheiden: »Hochschuldidaktik [...] erfährt ihre Bestimmung als Didaktik von Wissenschaft vom Wissenschaftsprozeß als der dialektischen Vermittlung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis her.« (Saß, 1970, S. 29).

Eine so verstandene Hochschuldidaktik fokussiert nicht die Techniken eines besonders »effizienten« oder »ökonomischen« Erkenntnistransfers, sondern den Bedingungskontext einer wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung in einem umfassenden Sinn.

Dieses Argument ist in unterschiedlichen Varianten formuliert worden – etwa, zur Abgrenzung der Hochschuldidaktik von kommunikativer »Manipulation« (bspw. Metz-Göckel, 1975, S. 95), »Persuasion« (bspw. Huber, 1983, S. 122), »Verschulung« (bspw. Mittelstraß, 1996, S. 66; Schelsky, 2017, S. 244), »Reglementierung« (bspw. Jaspers, 1980, S. 58; Mollenhauer, 1968, S. 44), »Technokratie« (bspw. von Hentig, 1970, S. 22) oder »Ideologisierung« (bspw. Seiffert, 1969, S. 6).

### Hochschuldidaktische Forschung

Was den Stellenwert einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik gegenüber etablierten Fächern angeht, spricht sich etwa die Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971, S. 21) dafür aus, »Forschungen auf diesem Gebiet anzuerkennen wie Forschungen in anderen Bereichen«. Ansätze, die Hochschuldidaktik in dieser Zeit als eine eigene Forschungsrichtung beschreiben, definieren ihr Erkenntnisinteresse vorrangig *prozessual*, als:

- a) das »hochschulmäßige Lehren und Lernen« (Mollenhauer, 1969, S. 61; Regenbrecht, 1969, S. 41; Scheuerl, 1969, S. 27);
- b) die akademische Bildung als Ganzes (Kultusministerkonferenz, 1971, S. 27; Wissenschaftsrat, 1966, S. 10; Zielinski, 1967, S. 137).

Die Prozesse des Lehrens und Lernens bzw. der Bildung im Hochschulkontext manifestieren sich *strukturell* in folgenden Ausprägungen:

- a) die modulare und curriculare Gestaltung von (1) oder (2) (Flehsig, 1975, S. 3);
- b) die spezifischen didaktischen Formen (Ausprägungen, Muster) des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns in konkreten akademischen Lehr-Lernsituationen/Bildungskontexten.

Hochschuldidaktik zielt in diesem Verständnis darauf ab, Prozesse des universitären Lehrens und Lernens bzw. der universitären Bildung und ihre strukturellen Manifestationen nicht nur zu verstehen, sondern sie auch zu

verändern. Zu ihrer Aufgabe gehört es daher auch, einen *normativen* Rahmen für die wissenschaftliche Analyse und praxisverändernde Gestaltung dieses Gegenstands zu formulieren (v.a.: Bedingungen, Voraussetzungen und Ziele) – und zwar auf personeller wie auch auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene.

### **Das Wissenschaftskonzept der Hochschuldidaktik**

Folgt man den wissenschaftstheoretischen Ausführungen, wie sie etwa von Hentig, Huber & Müller (1970, S. 7) formulieren, so wird ein besonderes Verständnis von Wissenschaft ersichtlich, das die Grundlage für das Hochschul- und Wissenschaftsdidaktikkonzept bildet. Demnach beschränke sich Wissenschaft nicht nur auf einen Akt der Erkenntnis (»etwa als etwas zu erkennen«), sondern in ihr sei »die Vermittlung zwischen dem ist, was ich sehe, und dem, was der andere sieht oder sehen soll« angelegt.

Im Konzept der Wissenschaft – so die These – sei also ein »didaktisches Prinzip« (von Hentig, 1968, S. 8) inhärent: Zur wissenschaftlichen Tätigkeit gehöre *per definitionem* die Kommunikation ihrer Erkenntnisse (es bestehe, in anderen Worten, eine »notwendige Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation« (von Hentig, 1968, S. 8)), und sinnvolle Kommunikation setze eine didaktische Aufbereitung voraus – im allgemeinen Sinne einer »Darstellung der Sache auf einen Zweck hin« (von Hentig, 1967, S. 38).

Auch hier liegen die Wurzeln im Neuhumanismus und dem zur Gründungszeit der Universität zugrunde gelegten Verständnis von Wissenschaft. Dieses Verständnis formuliert exemplarisch Schleiermacher, wenn er in seinen *Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* erklärt: »das erste Gesez jedes auf Erkenntniß gerichteten Bestrebens [ist]: Mittheilung; und in der Unmöglichkeit, wissenschaftlich irgend etwas auch nur für sich allein ohne Sprache hervorzubringen, hat die Natur selbst dieses Gesez ganz deutlich ausgesprochen« (Schleiermacher, 1808, S. 3).

Wissenschaftliche Erkenntnis im neuhumanistischen Sinn impliziert demnach *eo ipso* einen Akt der Kommunikation. In ähnlicher Weise postuliert Mollenhauer (1969, S. 61) eine generelle »didaktisch[e] Organisation von Wissenschaft«. Regenbrecht (1969, S. 42) spitzt die These noch weiter zu, indem er eine Ausrichtung *aller* akademischen Funktionen der Hochschule auf ihre didaktische Aufgabe fordert:

»Die Alternative lautet also: Entweder stellt sich die Wissenschaftliche Hochschule in all ihren Funktionen ihrer didaktischen Aufgabe, oder die

so entschieden zurückgewiesene Trennung von Forschung und Lehre in Forschungsuniversität oder Forschungsinstitut einerseits und Lehruniversität oder Ausbildungsinstitut andererseits geht als Riß quer durch diese Hochschule selbst.«

Folgt man dieser These einer Wissenschaft inhärenten didaktischen Prinzipis, so kommt der *Wissenschaftsdidaktik* eine zentrale Stellung zu – und zwar für den gesamten universitären Forschungsbetrieb: Ihre Aufgabe besteht in der »Verständlichmachung« (Seiffert, 1969, S. 30) von Forschung, »ohne daß die Substanz der Erkenntnis verlorengeht« (Gerhardt, 1968, S. 111): für die Scientific Community ebenso wie für Studierende oder interessierte Dritte, die sich mit den Fachinhalten auseinandersetzen.

## 2.2 Wissenschafts- statt Hochschuldidaktik?

Mit dem Wort »Wissenschaftsdidaktik« wird hier ein Konzept in die Diskussion eingeführt, das häufig synonym mit dem Begriff »Hochschuldidaktik« verwendet wird.

Unabhängig von den unterschiedlichen Begriffskarrieren besteht ein sinnvolles systematisches Unterscheidungskriterium darin, dass *Hochschuldidaktik* an die Institutionalisierung von Wissenschaft gebunden und somit stets Teil von Universitäts- oder Hochschulstrukturen ist. Das Konzept *Wissenschaftsdidaktik* dagegen (als allgemeine Theorie der Wissenschaftsvermittlung und Wissenschaftsverständigung; vgl. Metz-Göckel, 1975, S. 10; Universität Göttingen, 1971, S. 101) bezieht sich auf das zugrunde liegende Prinzip einer »Didaktik der Wissenschaft« und fällt damit nur teilweise mit der Didaktik an Hochschulen zusammen (vgl. Gerhardt, 1968, S. 109; von Hentig, 1967, S. 38).

In der Wissensgesellschaft wird Wissenschaftsdidaktik im Sinne einer wissenschaftlichen Aufklärung der Öffentlichkeit *und* des Wissenschaftsdialogs zwischen Expert:innen zu einem kommunikativen Grundmuster, das weit über die institutionellen Grenzen der Akademie hinausreicht (Universität München, 1971, S. 112). Somit kommt der Wissenschaftsdidaktik auch eine genuin gesellschaftliche Funktion zu (von Hentig, 1967, S. 38). In diesem Sinn ist *Wissenschaftsdidaktik* weitaus umfassender als *Hochschuldidaktik*, die auf den pädagogischen Raum des akademischen Lehrens und Lernens begrenzt ist.

»Hochschuldidaktik meint diejenigen Prinzipien und Inhalte des Didaktischen als eines wissenschaftstheoretischen Grundprinzips, die für die an der wissenschaftlichen Hochschule vorkommenden Prozesse des Lernens und Forschens, d.h. aller Prozesse notwendiger Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation grundlegend sind. Nicht strukturell, sondern nur entsprechend den anderen Prozessen von Erkenntnis und Kommunikation, die im Gegensatz zur wissenschaftlichen Hochschule für die verschiedenen anderen Schularten konstitutiv sind, sind die Schuldidaktiken von der Hochschuldidaktik zu unterscheiden; sie sind in Ansehung des jeweils verschiedenen Ziels, das von den Institutionen, in denen sie vorkommen, intendiert ist, verschiedene Formen von Wissenschaftsdidaktik.« (Saß, 1970, S. 39).

## 2.3 Vermittlung von Wissenschaft in der Lehre

Die Universität zeichnet sich ihrem traditionellen Selbstverständnis nach vor allem dadurch aus, dass sie nicht ausschließlich feststehendes Wissen vermittelt (bspw. Spindler, 1968, S. 103f.): Der Zweck eines wissenschaftlichen Studiums liegt nicht darin, einen definierten, material begrenzten Wissensstand zu erreichen (Regenbrecht, 1969, S. 44). Die Aufgabe der Lehrenden erschöpft sich mithin auch nicht in einer bloßen »*Stoffdidaktik*«, die sich lediglich mit dem Arrangement von Wissen beschäftigen müsste (Derbolav, 1964, S. 31). Vielmehr geht es darum, »im Umgang mit der Wissenschaft [zu erfahren], was wissenschaftliche Erkenntnis ist und zu leisten vermag, aber auch ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Offenheit inne [zu werden]« (Wissenschaftsrat, 1966, S. 14). Anstelle von deklarativem Wissen (»*Knowing that...*«) steht daher die Vermittlung von prozedurellem Wissen (»*Knowing how...*«) im Vordergrund das mit der Prozesshaftigkeit von Forschung als Proprium akademischer Tätigkeit verknüpft ist: »die Einheit von Forschung und Lehre [...] gründet sich auf die Einsicht, daß Wissen sinnvoll stets nur in seiner Bewegung ergriffen und daher nicht in einer zu Zwecken der Lernbarkeit abgerichteten Gestalt schulmeisterlich wie eine Ware ausgeliefert werden kann.« (Habermas, 1957, S. 276).

Im Kontrast zu anderen Bildungskontexten unterscheidet sich das Lehren und Lernen an Hochschulen also dadurch, dass nicht nur die Vermittlung von Fachinhalten zum Gegenstand gemacht wird, sondern darüber hinaus auch, inwiefern diese Fachinhalte wissenschaftliche Fragestellungen beantworten und auf welche Weise sie jeweils (forschungsmethodisch) ermittelt wurden.

Dieser Gedanke wurde bereits zur Gründungszeit der deutschen Universität formuliert, um das wissenschaftliche Studium an der Hochschule von einem schulischen Lernen zu unterscheiden, das die Übernahme fester Lehrbuchsachverhalte zum Zweck hat: »Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen als solchen; [...] den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination versuchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet wird dies alles nicht in ihnen« (Schleiermacher, 1808, S. 31). Universitäre Bildung ziele demnach (insbesondere im Gegensatz zur Schulbildung) darauf ab, Studierende zu trainieren, anhand jeweils fachlich spezialisierter Instrumente zu eigenständigen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen – also letztlich, selbst Wissenschaft zu treiben und an Arbeitsprozessen der Forschung teilzuhaben (deren Ergebnisse ohnehin nie ›abgeschlossen‹ oder ›endgültig‹ sein können). Dafür steht die Formel einer »Bildung durch Wissenschaft«, die eng mit der humanistischen Vorstellung einer *Einheit von Forschung und Lehre* verknüpft ist.

## 2.4 Bildung durch Wissenschaft

Diese Formel bildet das Epizentrum der Hochschulreformdiskussion der Nachkriegszeit, die in Deutschland erst ab den späten 1960er Jahren zu grundlegenden institutionellen Veränderungen führen sollten. Sie markiert einen programmatischen Rückbezug auf die humanistische Idee der Universität: »Die Zukunft unserer Universitäten, sofern ihnen eine Chance gegeben wird, beruht auf der Wiedererneuerung ihres ursprünglichen Geistes« – so formulierte es etwa Jaspers unmittelbar nach Eindruck der Kriegsjahre (1946, S. 5). Das Programm der Hochschulreform dieser Zeit wurde normativ an ein ›wissenschaftliches Ethos‹ gebunden, das sich von allen außerwissenschaftlichen Einflüssen emanzipieren sollte (Habermas, 1957, S. 265). Diese Forderung nach einer liberalen und autonomen Wissenschaft, die sich von Abhängigkeiten zu angrenzenden, wissenschaftsfremden Systemen löst, ist vor dem Hintergrund der Ideologisierung und Instrumentalisierung der deutschen Universitäten durch den Nationalsozialismus zu bewerten.

Habermas (1957, S. 265) führt die Vorstellung einer »Bildungskraft der Wissenschaft«, die »alle humanen Energien des Geistes freisetzen würde« auf eine bereits in der griechischen Philosophie der Antike angelegte Haltung zurück, in der Erkenntnis und Bildung als Einheit begriffen werden. Demnach wurzelt unser heutiges Konzept der Universität (als einer Akademie im platonischen Sinn) und ihrer doppelten Aufgabe von Forschung und Lehre

in der antiken Verknüpfung von Erkenntnis, Tugend und Charakterbildung. Damit ist der Zusammenhang von wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung beschrieben, wie ihn die Nachkriegsreformer in Anlehnung an neuhumanistische Grundwerte vor Augen hatten: Bildung erfolgt hier nicht primär über Kompetenzschulungen oder den Erwerb von Fachwissen, sondern durch die Teilhabe an und Kontakt mit der Forschung.

Neben dieser Rückbesinnung auf Wissenschaft und der sich (allein) aus ihr heraus entfaltenden akademischen Bildung wird in den 1950er Jahren zunehmend auch auf pädagogische und didaktische Aufgaben der Universitäten verwiesen. (Gemeint war insbesondere die Erziehung von Studierenden zu mündigen Staatsbürgern nach zivilgesellschaftlich-demokratischen Maximen.) Dieser für die damalige Zeit noch ungewöhnliche Gedanke findet sich etwa in einem institutionellen Dokument zur (Neu-)Ausrichtung der Universität Heidelberg aus dem Jahr 1950. Zu seinem Amtsantritt als Rektor dieser Universität formuliert Gerhard Hess hier programmatisch: »Es gibt [...] eine erzieherische Aufgabe der Universität, welche weiter reicht als die wissenschaftliche Bildungsaufgabe.« (Hess, 1950, S. 511). Hess übte neben dem Rektorenamt noch das Amt als Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz aus und er wurde fünf Jahre später zum Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft gewählt, wobei er diese Reformidee weiter vorantrieb (vgl. Heimpel, 1956; Tellenbach, 1953).

## 2.5 Wissenschaftsdidaktik und der Erziehungsauftrag der Universität

Diese beiden Stränge der Hochschulreform in den 1950ern bilden die Grundlage für das Konzept der *Wissenschaftsdidaktik*, mit dem ab Mitte der 1960er Jahre grundlegende institutionelle Veränderungen angestoßen werden:

- a) Der Rückbezug auf die humanistische Idee einer »Bildung durch Wissenschaft«, die vorrangig durch ein nachvollziehendes Selbststudium »in Einsamkeit und Freiheit« erreicht werden sollte.
- b) Die Erweiterung des universitären Bildungsauftrags um ›pädagogische Einwirkung‹ oder ›Erziehung‹, auch über den wissenschaftlichen Unterricht hinaus.

Im traditionellen Verständnis (1) vollzieht sich der akademische Lernprozess von selbst »in der bloßen Begegnung von Wissenschaft«, sofern der Erkenntnisgegenstand nur wissenschaftlich exakt durch den Hochschullehrer darge-

stellt wird (Fitterling, 1971, S. 55). Noch für Gadamer (1988, S. 2) besteht die Aufgabe einer in diesem humanistischen Geist entwickelten universitären Bildung darin, »überall den Übergang von der *doctrina* zur *Forschung*« herzustellen, indem Studierende in den wissenschaftlichen Betrieb eingebunden werden. Zentrale Aufgabe der Hochschullehrenden sei es demnach, »an Forschung teilzugeben« (ebd.). Eine am humanistischen Ideal ausgerichtete Hochschulbildung hätte – so der Tenor der Hochschulreformbewegung Mitte des 20. Jahrhunderts – dabei den Zweck, die »Erziehung zum selbständigen kritischen Denken durch Wissenschaft« sicherzustellen (Habermas, 1957, S. 277; VDS, 1967, S. 14; Wissenschaftsrat, 1966, S. 14). Diese von Habermas ursprünglich formulierte Zielsetzung wurde durch den Wissenschaftsrat eine Dekade später im Wortlaut aufgegriffen. Sie verweist zurück auf die humanistische Tradition, Universität als »eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches« (Fichte, 1817, S. 14) zu denken.

Die damit zum Ausdruck gebrachte Vorstellung einer »Bildung durch Wissenschaft« wurde bereits früh kritisiert. So weist der Reformpädagoge Diesterweg (1836, S. 35) darauf hin, »daß Bildung und Wissen zweierlei Dinge sind; daß die Bildung nicht einmal mit dem Wissen congruirt, welches Tiefe und Umfang mit einander verbindet«. Anstelle des Frontalvortrags vom Katheder herab plädiert er für eine »gemeinschaftliche Thätigkeit des Lehrers und des Schülers« (ebd., S. 36), sodass der Student »geistig selbstständig« werde, zur »intellectualen Emancipation« gelange und »der Geist [...] in ihm zum Leben kommen« könne (ebd., S. 37-39). Es bedürfe also ergänzend (2) der didaktischen Intervention in Gestalt eines »eigenständigen wissenschaftlichen Unterrichtswesens« (Jaspers & Rossmann, 1961, S. 214). Diese sollte aber nicht als Unterricht verstanden werden, der lediglich die technische Mitteilung von Sachkenntnissen und Verfahrensweisen anhand von didaktischen Instrumenten zum Gegenstand hat:

»Lehre ist der Umgang des Forschers mit den Studenten in Vorlesungen, Übungen, Seminaren, Kolloquien, bei denen der Student an den Methoden des Forschers teilzunehmen lernt. Er erfährt die Denkungsart des Lehrers, wird ergriffen von den Antrieben des Wissenwollens, von den Ideen, die unbestimmbar das Leben des Geistes bewegen.« (Jaspers & Rossmann, 1961, S. 191).

Kennzeichnend war für die damals leitende Vorstellung von Hochschullehre demnach weniger, dass Fachinhalte oder spezifische Fertigkeiten vermittelt würden. Stattdessen stehen Methoden der (fachspezifischen)

Erkenntnisgewinnung im Fokus (die auch über die Auseinandersetzung mit der Forschungspersönlichkeit der jeweiligen Lehrpersonen erfolgen kann). Diese übergreifende Form der wissenschaftlichen Bildung soll Graduierte in die Lage versetzen, sinnvolle Entscheidungen für ganz unterschiedliche berufliche Anforderungssituationen zu treffen (Regenbrecht, 1969, S. 45; Wissenschaftsrat, 1966, S. 14-15).

### 3 Zusammenfassung und Ausblick

Was folgt aus der historischen »Spurenlese« für ein terminologisches Konzept der *Hochschuldidaktik*? Zunächst ist festzustellen, dass die Begriffsgeschichte der Hochschuldidaktik über 120 Jahre in die Vergangenheit führt (s. Anm. 1) und die beiden Teilbegriffe ihrerseits eine vielschichtige Tradition aufzuzeigen. Wesentlich für ein modernes Verständnis sind die Semantiken von *Hochschule*, *Didaktik* und *Wissenschaft*, wie sie ab dem Jahr 1965 geprägt wurden. Wissenschaft wird hier als das kennzeichnende Merkmal akademischer Bildung verstanden, die institutionell in Hochschulen verortet ist. Ausgangspunkt der Diskussion um eine für diese besondere Art der Bildung angemessene Formen des Lehrens und Lernens ist der wissenschaftstheoretische Versuch, »[d]as Verhältnis von Forschung und Lehre [...] als einen Auftrag an die Forschung selbst zu organisieren« (von Hentig, 1970, S. 18). Für diesen Versuch wird das Konzept der *Wissenschaftsdidaktik* in den Diskurs eingeführt. Ursprünglich als »Meta-Disziplin« konzipiert, sollte sie die institutionalisierten Fächer auf zwei Ebenen untersuchen:

- a) Grundfragen ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Voraussetzungen und
- b) den Bedingungen der Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens.

Leitend ist die Vorstellung eines in jeder Wissenschaft angelegten »didaktischen Prinzips«: Im Begriff der Wissenschaft ist demnach bereits ihre pragmatische Funktionalisierung auf einen spezifischen Kommunikationskontext hin enthalten. Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen für eine Fachgemeinschaft aufbereitet und kommuniziert werden, um wirksam zu sein. Indem sie durch diese Fachgemeinschaft rezipiert werden, findet Lernen statt. Wissenschaftsdidaktik befasst sich daher mit der Frage, wie fachwissenschaftliches Wissen auf *erkenntnisökonomische* Weise mitgeteilt werden kann (d.h. verständlich, logisch, kohärent, spezifisch etc.; s. von Hentig (1970, S. 26-29)).

Sie setzt eine epistemologische Klärung der Ziele und Zwecke, des Aufbaus und der Verfahren der jeweiligen Wissenschaft voraus und umfasst den gesamten Bereich wissenschaftsrelevanter Kommunikation. Hochschuldidaktik hätte im Anschluss an diese Klärung die Aufgabe, die »empirischen Bedingungen für die Realisierung [von Wissenschaft; T.S.] in der Praxis wissenschaftlicher Lehre« zu analysieren (Mollenhauer, 1968, S. 50).

Heute befasst sich die Hochschuldidaktik im Wesentlichen mit Problemen universitärer Lehrmethoden (bspw. Kordts-Freudinger et al., 2021). Damit ist ihr Handlungsfeld deutlich enger als es in der Hochschulreformbewegung der 1960er Jahre vorgesehen war: Lernziele oder Lehrinhalte der Wissenschaft(en) und ihre theoretischen Grundlagen werden kaum noch thematisiert. Daher ist es auch kaum verwunderlich, dass sich der Begriff *Hochschuldidaktik* gegenüber dem einer *Wissenschaftsdidaktik* durchgesetzt hat und letzterer heute nur noch in wenigen Fachkreisen überhaupt diskutiert wird.

Auf institutioneller Ebene ist die Hochschuldidaktik derzeit allenfalls partiell im Sinne einer Wissenschaftsdidaktik etabliert: Nur vereinzelte hochschuldidaktische Zentren oder Initiativen verfügen über eine fachliche Ausrichtung auf Fragen, die genuin die Gestaltung von Hochschullehre zur Vermittlung von Wissenschaft betreffen. Das zeigt sich nicht zuletzt an der geringen Anzahl genuin hochschuldidaktischer Lehrstühle und den dort betriebenen Forschungsaktivitäten. Bemerkenswert sind auch die vielfältigen sprachlichen Umschreibungen, die versuchen, den Begriff der Hochschuldidaktik strategisch zu vermeiden (vgl. Schmohl, 2019b, S. 118).

Auch ist die Hochschuldidaktik heute nicht in dem Sinn als eine »Integrationswissenschaft« etabliert (vgl. Karmasin, Rath & Thomaß, 2014; Schmohl, 2019a, S. 163), zu der sie sich entwickeln sollen – zumindest, wenn man die programmatischen Positionierungen zur Ausrichtung der Wissenschaftsdidaktik in den 1960er Jahren als Ausgangspunkt nimmt (bspw. von Hentig, 1969, S. 87). Wo überhaupt genuin hochschuldidaktische Forschung betrieben wird, greift diese zwar Themen, Modelle und Konzepte aus anderen Fachrichtungen auf und verfährt methodisch anhand dort etablierter Verfahren, sodass die derzeitige Theorienpluralität sich hochgradig diversifiziert darstellt. Von einer (zumindest teilweisen) Integration einer anderen Wissenschaft kann jedoch bislang ebenso wenig die Rede sein wie von einer in der Breite akzeptierten *Wissenschaft der Hochschulbildung*.

## Literatur

- AHD (1971). Rissener Memorandum vom 31.1.1970. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 1-4). Hamburg: Lüdke.
- Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derbolav, J. (1964). Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In Präsidium des Pädagogischen Hochschultages & Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen (Hrsg.), *Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 2, Bd. 2, S. 17-45). Weinheim: Beltz.
- DFG (1971). Antrag auf Einrichtung eines Schwerpunktprogrammes Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 42-47). Hamburg: Lüdke.
- Diesterweg, F.A.W. (1836). *Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit. (Die Lebensfrage der Civilisation)*, Bd. 3, 1. Aufl.). Essen: Bädeker.
- Fichte, J.G. (1817). *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehreanstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*. Stuttgart, Tübingen: Cotta.
- Fitterling, D. (1971). Der Primat der Wissenschaftsdidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 55-62). Hamburg: Lüdke.
- Flechsig, K.H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, (3), 1-14.
- Gadamer, H.G. (1988). Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen. In M. Eigen, H.-G. Gadamer, J. Habermas, W. Lepenies, H. Lübbe & K.M. Meyer-Abich (Hrsg.), *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung* (1-22). Berlin: Springer.
- Gerhardt, V. (1968). Die geschichtliche Funktion der »Hochschul-« Didaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 107-112). Bonn: Verl. Studentenschaft.

- Habermas, J. (1957). Das chronische Leiden der Hochschulreform. *MERKUR*, (109), 265-284.
- Heimpel, H. (Hrsg.). (1956). *Probleme und Problematik der Hochschulreform. Einleitung zu der von der Ständigen Konferenz der Kultusminister und von der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 19. bis 22. Oktober 1955 in Bad Honnef abgehaltenen Hochschulreformtagung* (Schriften des Hochschulverbandes, Bd. 8). Göttingen: Schwartz.
- Heinz, W. & Jüchter, H.T. (1965). *Studienreform 1965: die aktuelle Diskussion; Perspektiven* (Schriften des Verbandes Deutscher Studentenschaften, Bd. 4). Bonn: Verband Dt. Studentenschaften.
- Hess, G. (1950). Bericht von der Universität Heidelberg. *Studium Generale: Zeitschrift für die Einheit der Wissenschaften im Zusammenhang ihrer Begriffsbildungen und Forschungsmethoden*, 3(9), 509-518.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Humboldt, W. v. (1810/1903). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In B. Gebhardt (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts Werke. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. 1802—1810* (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 10, S. 250-260). Berlin: Behr's Verlag.
- Jäger, S. (1971). Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 71-73). Hamburg: Lüdke.
- Jaspers, K. (1946). *Die Idee der Universität* (Schriften der Universität Heidelberg, Bd. 1). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jaspers, K. (1980). *Die Idee der Universität* (Nachdruck der Ausgabe Berlin, 1946). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961). *Die Idee der Universität. Für die Gegenwärtige Situation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jüchter, H.T. (1965). Studieren an neuen Universitäten. *DUZ – Deutsche Universitätszeitung*, 12, 16-21.
- Karmasin, M., Rath, M. & Thomaß, B. (Hrsg.). (2014). *Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin*. Wiesbaden: Springer.
- Klafki, W. (1964). Das Problem der Didaktik. In Präsidium des Pädagogischen Hochschultages & Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer

- Hochschulen (Hrsg.), *Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 3, S. 19-62). Weinheim: Beltz.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., Szczyrba, B., Krempkow, R. & Salden, P. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: UTB.
- Kultusministerkonferenz (1971). Vorschlag zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 27-35). Hamburg: Lüdke.
- Lietzmann, W. (1921). Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität. *Monatsschrift für höhere Schulen*, 20, 155-161.
- Metz-Göckel, S. (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation* (Campus-Texte Gesellschaftswissenschaften). Univ., Diss.-Gießen, 1972. Frankfurt: Campus.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59-76). Wien: WUV-Universitätsverl.
- Mollenhauer, K. (1968). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen* (S. 36-54). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1969). Zum Problem der Hochschuldidaktik – Thesen zu ihrer Theorie. In H. Stock (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 8, S. 61-64). Weinheim: Beltz.
- Montalta, E. (1966). Hochschuldidaktik. Vortrag, gehalten anlässlich der Generalversammlung der Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten im Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg am 15. Januar 1966. *Schweizerische Hochschulzeitung*, 39, 134-148.
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: A. Asher & Co.
- Porsch, R. (2021). Allgemeine Didaktik. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 25-34). Bielefeld: transcript.
- Regenbrecht, A. (1969). Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen. In H. Stock (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Päd-*

- agogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 8, S. 41-56). Weinheim u.a.: Beltz.
- Saß, H.M. (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre* (S. 27-41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schelsky, H. (2017). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt.
- Scheuerl, H. (1969). Hochschuldidaktik – Notwendigkeiten und Aufgaben. In H. Stock (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 8, S. 21-39). Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, F. (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Schmohl, T. (2019a). Wider die Vulgärididaktik. In T. Schmohl & K.-A. To (Hrsg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (TeachingXchange, Bd. 1, S. 149-169). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, T. (2019b). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (BZL), 37(1), 110-125.
- Schmohl, T. (2021). Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). Bielefeld: transcript.
- Seiffert, H. (1969). *Aktuelle wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Spindler, D. (1968). Hochschuldidaktik als Strukturproblem. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 101-106). Bonn: Verl. Studentenschaft.
- Spindler, D. (1971). Einleitung. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. I-XXII). Hamburg: Lüdke.
- Tellenbach, G. (1953). Zusammenfassender Bericht über die Marburger Befreiung zur Vorbereitung einer Arbeitstagung ›Probleme der Deutschen Hochschulen am 5.5.1952. In *Probleme der deutschen Hochschulen. Die Empfehlungen der Hinterzartener Arbeitstagungen im August 1952* (Schriften des Hochschulverbandes, Bd. 3). Göttingen: Schwartz.
- Thieme, W. (1967). Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. *Didactica*, 2, 146-149.

- Universität Göttingen (1971). Zur Errichtung eines hochschuldidaktischen Zentrums. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 101-108). Hamburg: Lüdke.
- Universität Hamburg (1971). Über das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) an der Universität Hamburg. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 104-108). Hamburg: Lüdke.
- Universität München (1971). Antrag an die VW-Stiftung: Didaktisches Zentrum München (DZ Mü). In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 111-118). Hamburg: Lüdke.
- VDS. (1967). *Beschlußsammlung 19. oMV Göttingen März 1967*. Verband Deutscher Studentenschaften. Bonn.
- von Hentig, H. (1967). *Universität und Höhere Schule* (Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik – Wissenschaftsgeschichte, Bd. 2). Göttersloh: Bertelsmann.
- von Hentig, H. (1968). Das Lehren der Wissenschaft. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 7-16). Bonn: Verl. Studentenschaft.
- von Hentig, H. (1969). Studieren als politischer Vorgang oder: Schule ohne Abschluß – Universität ohne Anfang. In A. Schwan & K. Sontheimer (Hrsg.), *Reform als Alternative: Hochschullehrer antworten auf die Herausforderung der Studenten* (S. 84-113). Köln: Westdt. Verl.
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Bd. 5, S. 11-40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, H., Huber, L. & Müller, P. (1970). Einführung. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Bd. 5, S. 7-12). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971). Aufgabe der Hochschuldidaktik. Zur Errichtung von Instituten für Hochschuldidaktik und einer zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 21-23). Hamburg: Lüdke.
- Willmann, O. (1913). Der Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht. *Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*, 7(5-13).
- Wissenschaftsrat (1966). *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*. 622402 7. 66.
- Zielinski, J. (1967). Neue Methoden der Hochschulehre. Ein Beitrag zur inneren Reform der Universität. [Vortrag anlässlich des 17. Hochschulverbandstages am 1. Juli 1967 in Darmstadt]. *Mitteilungen des Hochschulverbandes (MittHV)*, 15(4), 116-137.