

Diskursives Doppel der akademischen Lehre

Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe

Peter Tremp

Zusammenfassung: *Das Nachdenken über Lehren und Lernen kennt eine Jahrhunderte alte Tradition, die auch die Universitätsgeschichte begleitet. Eine eigentliche Hochschuldidaktik hat sich allerdings erst vor wenigen Jahrzehnten zu etablieren begonnen: Deutlich verzögert gegenüber einer Didaktik der allgemeinbildenden obligatorischen Schule, in eigenständiger Entwicklungslinie, die sich eng auf Hochschul- und Bildungsreformen sowie gesellschaftliche Fragestellungen bezieht, und mit Betonung von Besonderheiten akademischen Lernens und wissenschaftlicher Arbeitsweisen.*

Schlagworte: *Hochschuldidaktik als Didaktik der tertiären Stufe des Bildungssystems, Hochschuldidaktik als Teil der bildungswissenschaftlichen Didaktik*

Lehre realisiert sich in vielfältiger Praxis – in der Absicht, Lernen zu ermöglichen. In ihrer institutionalisierten Form kennt Lehre ein diskursives Doppel, also ein begleitendes Vor- und Nachdenken über Inhalte und Ziele ebenso wie über Methoden und soziale Bezüge.

Dieses diskursive Doppel lässt sich unter dem Begriff der Didaktik zusammenfassen. Die Didaktik als Erörterung solcher Fragen von Lehren und Lehrbarkeit kennt eine lange Tradition, die deutlich weiter zurückreicht als die eigentlichen Anfänge einer eigenständigen Didaktik als Disziplin.

In diesem Sinne wird auch die Hochschullehre seit Anbeginn von einem didaktischen Nachdenken begleitet. Bis zur Ausbildung einer eigenständigen Hochschuldidaktik sollte es allerdings lange dauern – und diese ist nicht als spezifische Ausprägung einer bereits früher formierten Schuldidaktik resp. einer stark schulfokussierten Allgemeinen Didaktik zu verstehen, sondern kennt eine eigene Geschichte, die insbesondere im Kontext von Hochschul- und Bildungsreformen zu sehen ist.

Der Beitrag skizziert im ersten Abschnitt die Ausformung der Didaktik, die sich wesentlich als Bezugsdisziplin der Lehrprofession etabliert. Im zweiten Abschnitt werden drei ausgewählte Etappen kurz beschrieben, in denen sich das Nachdenken über Hochschullehre verdichtet. Im dritten Abschnitt werden Besonderheiten der Hochschuldidaktik erörtert und Verwandtschaften aufgezeigt. Im abschliessenden vierten Abschnitt

wird vorgeschlagen, Hochschuldidaktik als Einladung zum diskursiven Doppel zu verstehen.

1 Didaktische Problementfaltung

1.1 Nachdenken über Bildung – Diskursives Doppel des Lehrens

Das Nachdenken über Erziehung und Bildung im Allgemeinen und über Lehren und Lernen im Besonderen ist – als gesellschaftliche Aufgabe und kollektives Vorhaben – eng verknüpft mit der Generationenfolge. Schleiermacher hat eine zentrale Grundfrage, welche das Generationenverhältnis betrifft, in seiner Vorlesung »Grundzüge der Erziehungskunst« in unübertrefflicher Art formuliert: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher, 1826/2000, S. 9).

Dokumente dieses Nachdenkens finden sich schon in frühen Zeiten der europäischen Schriftkultur. So setzt beispielsweise die berühmt gewordene Darstellung »Lehrplan des Abendlandes« mit der griechischen Antike ein und dokumentiert – dem Untertitel der Publikationen entsprechend – »2 $\frac{1}{2}$ Jahrtausende seiner Geschichte« (Dolch, 1971). Dokumentiert und erörtert werden Belege des Nachdenkens über Erziehung und Bildung, Unterricht und Lernen, wobei es insbesondere um die jeweilige Auswahl der Inhalte und ihre Begründungen geht – didaktische Überlegungen also. Dieses Nachdenken ist eingebettet in philosophisch-anthropologische Erörterungen, bisweilen angereichert mit detaillierten Hinweisen für die konkrete Gestaltung von Lehre und Unterricht.

Mit der Einrichtung von eigentlichen Bildungsstätten wird die Frage, was denn die ältere Generation mit der jüngeren wolle, akzentuiert, können doch solche Bildungseinrichtungen als Institutionalisierung des Generationenverhältnisses verstanden werden. Was ist hier beabsichtigt, wie wird dies umgesetzt?

Solche Fragen begleiten auch die Universitätsgeschichte. So können beispielsweise die »septem artes liberales« als Antwort auf die Frage der Auswahl der Lehrinhalte verstanden werden. Und die Erörterung bedeutsamer Inhalte wird bisweilen – etwa im »Didascalicon« (ca. 1127) von Hugo von St. Victor – ergänzt durch Hinweise, in welcher Reihenfolge und in welcher Art diese studiert werden sollen.¹ Diese Überlegungen sind oftmals verbunden mit Systematisierungsabsichten: Wie lässt sich die Fülle des Wissens ordnen? Darstellungen und Bilder spielen hier oft eine wesentliche Rolle – in didaktischer Absicht: Als Versuch, einen Überblick über Inhalte und ihre Bezüge zu schaffen. Bei Gregor Reisch (Reisch, 1517/2016, S. 1) beispielsweise findet sich eine Darstellung mit Hinweisen auf die zentralen Inhalte eines Studiums: Die Göttin Nikostrate (er)öffnet einem Studenten einen Turm der Bildung, die Inhalte sind den einzelnen Räumen zugeordnet, der Lehrplan ist als Aufstieg und damit als eigentliches Curriculum illustriert.

1 Nun könnte freilich eingewandt werden, dass sich gerade diese Schrift von Hugo kaum an Lehrer, vielmehr an Studenten richtet, was nicht mit dem Begriff der Didaktik, vielleicht aber mit dem Begriff der Mathetik – also der Lernkunst – zu fassen wäre.

1.2 Ein grosses Versprechen – Didaktik als Disziplin

Eine eigentliche »didaktische Problementfaltung« (Kron, 1994, S. 57), die auch den Begriff der Didaktik nutzt, finden wir dann insbesondere im »didaktischen« 17. Jahrhundert,² zuvörderst bei Ratke und Comenius. Didaktik ist für diesen »die Kunst des Lehrens. Lehren heisst bewirken, dass das, was einer weiss, auch ein anderer wisse« (Comenius, zitiert nach Ballauff & Schaller, 1969/1970, S. 165).

Seine »Grosse Didaktik« kann als systematischer Ordnungsversuch verstanden werden – mit umfassendem Anspruch. Die »Grosse Didaktik«, so heisst es in der Einleitung, sei »die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren«. Und er fährt fort: »Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.« (Comenius, 1954, S. 1). »An der richtigen Begründung einer Didaktik« – so heisst es weiter – müssten Eltern, Lehrer, Schüler, Schulen, Gemeinwesen, die Kirche und schliesslich auch der Himmel interessiert sein (Comenius, 1954, S. 19). In den folgenden 32 Kapiteln werden nicht nur religiös-anthropologische und bildungsphilosophische Überlegungen präsentiert, sondern auch schultheoretische Konzepte, Grundsätze des Lehrens oder Methoden für einzelne Inhaltsbereiche und Schulstufen. Auch der Universität ist ein Kapitel gewidmet,³ wobei einleitend festgehalten wird: »Zwar erstreckt sich unsere Lehrmethode nicht bis auf die Universität. Aber was hindert uns, auch auf diesem Gebiet anzudeuten, wohin unsere Wünsche gehen.« (Comenius, 1954, S. 210). Es folgen Hinweise zur Auswahl von Studenten, der Bedeutung von zusammenfassenden Darstellungen, der Wichtigkeit diskursiver Lehrmethoden oder zur Notwendigkeit anspruchsvoller Prüfungen. Die Universität wird hier also zum Thema, weil für Comenius der Bildungsgang alle Altersstufen umfasst – von der Geburt bis zum Tod, eingefasst in ein religiös geprägtes Welt- und Menschenbild.

Didaktik wird hier zu einem umfassenden System der Lehrkunst – und zum Heilversprechen, Didaktiker werden zu Weltverbesserern. Der Ursprung der systematischen Didaktik mit diesen hohen Erwartungen wird damit gleichzeitig zur grossen Bürde in praktischer Hinsicht: Zeigen zu können, dass eine systematische Didaktik tatsächlich zu den versprochenen Erfolgen führt, die ansonsten kaum zu erreichen wären.

Diese systematische Didaktik begleitet die spätere Einführung und Verbreitung von (Volks-)Schulen. Mit Schulen sind spezifische Orte geschaffen, die insbesondere durch ihren Zweck charakterisiert sind: Hier soll gelernt werden. Schulen können entsprechend definiert werden als gesellschaftliche Ausdifferenzierungen zum Zwecke

2 Der Begriff der Didaktik in einer heute noch üblichen Verwendung taucht erst im 17. Jahrhundert auf, nachdem er vordem – und bis heute – (auch) in der Literaturwissenschaft heimisch war (Wigger, 2004, S. 247). Das »didaktische« 17. Jahrhundert wird denn bisweilen auch dem »pädagogischen« 18. Jahrhundert gegenübergestellt.

3 Im Inhaltsverzeichnis der Originalausgabe betitelt mit »De academia, peregrinationibus et collegio lucis«. Die deutsche Übersetzung wählt den Titel »Die Universität«.

des Lernens, hier werden Lernprozesse konfiguriert: Sie werden räumlich und zeitlich geordnet, weitgehend symbolisch gestaltet und professionell angeleitet (Herrlitz et al., 1984).

1.3 Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – Professionsdisziplin von Lehrer:innen

Die Didaktik setzt also auf systematische Planbarkeit von Lernprozessen, sie wartet nicht auf Zufälligkeiten (Trembl, 2000). Hierin liegt dann auch ihre besondere Bedeutung als Bezugsdisziplin der Lehrprofession. Und tatsächlich verdankt die Didaktik als Disziplin ihren Aufschwung wesentlich der sich im 19. Jahrhundert etablierenden Lehrer:innenbildung, sie wird zur eigentlichen Professionsdisziplin. Indem Schulen nun bestimmte Lernsituationen bereitstellen und das Lernen so aus dem gesellschaftlichen Alltag herausheben sollen, wird Didaktik zum Vorhaben, intendierte Lernprozesse wahrscheinlicher zu machen. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich von Laien dann gerade dadurch, dass durch ihr professionelles Tun geplantes Lernen eher gelingt.

Das Fach Didaktik etabliert sich in Lehrerbildungsseminaren und durch Lehrstühle in Universitäten. Didaktische Modelle versuchen, die miteinander verknüpften Fragestellungen der »Allgemeinen Didaktik« in einen systematischen Bezug zu bringen und – in praktischer Absicht – Instrumente für die Unterrichtsplanung abzuleiten.

Die Didaktik versteht sich dabei als Teildisziplin der Pädagogik resp. der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Seit ihrem Beginn wurden und werden immer wieder Systematiken entworfen in der Absicht, Ordnung in die Themengebiete dieser Disziplin zu bringen und Verwandtschaften zu klären. So tritt etwa bei A.H. Niemeyer in seinen »Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts« (1796) die Unterrichtslehre neben eine Erziehungslehre, während in der »Allgemeinen Pädagogik« Herbarts (1806) diese beiden Dimensionen in seinem »erziehenden Unterricht« in ein verbindendes Verhältnis gesetzt werden (Wigger, 2004).⁴ Eine Systematisierung findet sich zum Beispiel auch im »Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik« (Rein, 1904) unter dem Lemma »Didaktik«, verfasst vom Herausgeber Wilhelm Rein.⁵ Rein liefert in diesem Beitrag einerseits einen geschichtlichen Abriss (Ratke, Comenius, Herbart, ...), andererseits präsentiert er seine Auffassung von Didaktik mit ihren Aufgaben und Zielen. Die Allgemeine Didaktik unterteilt sich in zwei Bereiche: a) »Lehre von dem Ziel des Unterrichts« und b) »Lehre von den Mitteln des Unterrichts«, welche sich ihrerseits

4 Mit dem Konzept eines »erziehenden Unterrichts« und damit einer engen Verbindung von Didaktik und Pädagogik gewinnen diese Überlegungen Herbarts und die formalisierte Weiterentwicklung durch seine Nachfolger grosse unterrichtliche Bedeutung.

5 Wilhelm Rein ist im Zusammenhang mit unserem Thema eine interessante Figur. Er ist Professor für Pädagogik an der Universität Jena – in der didaktischen Tradition Herbarts, über den er »in absentia« an der Universität Rostock promoviert – und entwickelt dort die an das pädagogische Seminar angegliederte Universitätsübungsschule weiter, er ist zudem in der hochschulpädagogischen Bewegung engagiert (wie weitere bekannte Pädagogen: von Gurlitt über Kerschensteiner bis zu Liszt und Natorp; vgl. Blechle, 2002, S. 176).

in »I. Theorie des Lehrplans« und »II. Theorie des Lehrverfahrens« aufteilt. Mit dieser Aufgabenbestimmung ist die Didaktik Teil der »Theoretischen Pädagogik«.⁶

Die so etablierte wissenschaftliche Didaktik beschäftigt sich lange Zeit vorrangig mit Fragen der Bildungsinhalte, der Vermittlung und des sozialen Gefüges, also mit Fragen, welche sich als »Didaktisches Dreieck« illustriert finden. Kaum beleuchtet finden sich Fragen der institutionellen Gebundenheit. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Schultheorie. Diese Frage ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil die institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Bezüge sich in der Hochschulstufe deutlich anders zeigen als in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems – und damit auch einen Beitrag leisten können zur Klärung der Besonderheiten einer Hochschuldidaktik.

Inzwischen wird die Allgemeine Didaktik, gerade im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrer:innen, durch eine Vielzahl von Fachdidaktiken ergänzt – wenn nicht gar durch diese abgelöst – und hat sich teilweise in Unterrichts- resp. Lernforschung weiterentwickelt: Die Didaktik ist damit zu grossen Teilen in die Fächer integriert und weitgehend lernpsychologisch fundiert, die Allgemeine Didaktik kaum mehr sichtbar.

2 Nachdenken über Hochschullehre und Hochschulstudium. Verdichtungen in drei ausgewählten Etappen

Hochschuldidaktik – in einem heutigen Verständnis – versteht sich als Didaktik einer Bildungsstufe: Beabsichtigt ist, die Besonderheiten dieser Bildungsstufe ins Zentrum zu rücken und »nicht einfach Verlängerung« (Huber, 1983, S. 116) einer Didaktik der allgemeinbildenden Schulen auf die Universitätsstufe hin zu sein.

Zwar begleitet dieses Nachdenken über Lehre und Studium die Universität bereits seit ihrem Beginn, eine grössere Eigenständigkeit und Fokussierung gewinnt dieses Nachdenken aber in dem Moment, als sich die Hochschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts deutlicher in eine systematisierte Gesamtstruktur von Bildungseinrichtungen einfinden, Übergänge und Zugänge mit der Einführung des Abiturs resp. der Maturität geklärt werden. Universitäten binden sich so zwar in ein zunehmend reglementiertes Schul- und Bildungswesen ein, das nun auch Schulpflicht und Lehrerbildung kennt, sie werden dadurch in ihrer Besonderheit aber gleichzeitig akzentuiert: Die verschiedenen Stufen des Schul- und Bildungssystems erhalten nun je spezifische Funktionen zugeschrieben. So unterteilt beispielsweise Wilhelm von Humboldt in seinem »Königsberger Schulplan« drei Stufen:

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

6 Gerade die Frage nach der Reichweite der Didaktik und damit ihrem Zusammenhang mit Lehrplan- und Schultheorie wird sich später auch in der Hochschuldidaktik wiederfinden.

Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.« (Humboldt, 1809/2010, S. 169–170).

Damit wird nun auch eine »didaktische Differenz« betont. Hochschuldidaktik thematisiert die Hochschule als Bildungseinrichtung und verschränkt dabei Überlegungen zum grundlegenden Verständnis und den Zielsetzungen dieser Bildungseinrichtung mit der Konzeption von Studienangeboten und der konkreten Realisierung von Lehrveranstaltungen.

Hier sollen drei Phasen beleuchtet werden, in denen sich dieses Nachdenken über Hochschullehre und die Verschränkung von institutioneller Rahmung in ihrer Bedeutung für Lehre und Studium verdichten.⁷ Dabei zeigt sich, dass die Hochschuldidaktik nicht verständlich wird als besondere Ausprägung der (etablierten) Allgemeinen Didaktik, sondern eine eigenständige Entwicklungslinie kennt – mit bis heute wahrnehmbaren Auswirkungen: Es sei, so Falk Scheidig, »kein tragfähiger Diskurszusammenhang des reziproken Austauschs zwischen Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik wahrnehmbar« (Scheidig, 2016, S. 22). Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Allgemeine Didaktik (in ihrer hauptsächlichen Fokussierung auf die allgemeinbildende obligatorische Schule) und Hochschuldidaktik in ihren korrespondierenden Bildungspraxen (Schule vs. Hochschule) klar voneinander abgrenzen.

2.1 Hodegetik

Mit der Hodegetik entsteht um 1800 eine eigene – heute weitgehend in Vergessenheit geratene – Disziplin, welche sich in einem wörtlichen Verständnis als Ergänzung zur Didaktik verstehen lässt, indem sie die Kunst des Studierens ins Zentrum rückt und hierbei die Besonderheit dieser Bildungsstufe betont (zur Hodegetik in ihrem Bezug zur späteren Hochschuldidaktik vgl. zum Beispiel Leitner, 1984). In dieser Ausrichtung schließt die Hodegetik an die traditionellen Studienführer an. Eine der bekanntesten Schriften der Hodegetik trägt denn auch den Titel »Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens« (Scheidler, 1839), womit gleichzeitig ein Anspruch formuliert ist: Das Studium – im Sinne des fachlich-akademischen Lernens und Vertiefens – eingebettet in eine entsprechende Lebensform. Die Universität wird damit zum Ort des gelehrten Lebens. Während der erste Teil dieses umfangreichen Werks der »Allgemeine(n) wissenschaftliche(n) und akademische(n) Propädeutik« und der zweite Teil der »Methodik des akademischen Studiums im engeren Sinne« gewidmet sind, kümmert sich der dritte Teil um die »Methodik des akademischen Lebens«. Hodegetik als die »richtige Methode des Studierens« (Scheidler, 1839, S. 3) befasst sich also mit dem »Studieren« – so hält es bereits die Einleitung fest – in einem engeren und weiteren Sinne:

7 Mit diesen drei Phasen lehnen wir uns an andere Darstellungen zur Geschichte der Hochschuldidaktik an (zum Beispiel Huber, 1983). Allerdings ist diese Etappierung nicht unproblematisch, sind damit doch spezifische Betonungen verbunden. »Hochschuldidaktik als diskursives Doppel« würde auch Überlegungen und Entwicklungen nachzeichnen müssen in Phasen, die in der üblichen Einteilung kaum zum Thema werden.

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

Studieren meint: Der Student ist nun nicht mehr Schüler, er lernt nicht mehr, er studiert. Und dies – im weiteren Sinne – nicht nur in Hörsaal und Seminarraum.

Die Hodegetik befasst sich damit auch mit Themen, welche die (spätere) Hochschuldidaktik auch als ihre heimischen Themen betrachtet (Studientechnik, Studieneingangsphase, Wissenschaftssozialisation, Wissenschaftsethik...) und schliesst Überlegungen zu Wissenschaftstheorie und zum Konzept der Universität ein. Sie richtet sich aber – im Unterschied zur späteren Hochschuldidaktik – in erster Linie an die Studenten selber: In gewissem Sinne als pädagogische Antwort auf das Postulat der akademischen Studierfreiheit.

2.2 Hochschulpädagogik

Die hochschulpädagogische Bewegung ist eng verknüpft mit der Entwicklung der Universität im 19. Jahrhundert und also mit einer zunehmenden disziplinären (und damit einhergehenden organisatorischen) Ausdifferenzierung sowie einer Zunahme der Studierendenzahlen gegen Ende des Jahrhunderts. Die Hochschulpädagogik, so fasst es Leitner zusammen, »entnahm ihre Motive bestimmten reformbedürftigen Umständen des universitären Alltags und kritisierte insbesondere die pädagogisch wenig ertragreiche Form der Vorlesung bzw. den Dozierwahn der deutschen Hochschullehrer und die mangelnde Beachtung studentischer Anliegen und Wünsche im akademischen Lehrbetrieb, wandte sich aber zugleich gegen die Einführung einer starren Unterrichtsmethodik in der Hochschule.« (Leitner, 1984, S. 109).

Die Hochschulpädagogik unterscheidet sich von der Hodegetik nicht zuletzt darin, dass es ihr gelungen ist, Strukturen des Austauschs und der Weiterentwicklung zentraler Fragen zu etablieren. Zu diesen Strukturen gehört die Gründung einer Fachgesellschaft (»Verband für Hochschulpädagogik«, 1898; von 1910–1934 »Gesellschaft für Hochschulpädagogik«), die Etablierung einer Zeitschrift (»Zeitschrift für Hochschulpädagogik«, erscheint von 1910 bis 1933) oder auch regelmässige Tagungen und Austauschtreffen. Im disziplinären Gefüge versteht sich die Hochschulpädagogik zwar als interdisziplinäres Arbeitsfeld, sieht aber gleichwohl einen engen Bezug zur Pädagogik, welche sich in dieser Zeit mit einigen eigenen Lehrstühlen positionieren kann. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die unterschiedlichen disziplinären Verortungen einzelner Exponenten der Hochschulpädagogik,⁸ welche auch die Spannungen innerhalb dieser Gesellschaft – hier eher pädagogisch-methodisch orientiert, dort eher bildungs- und hochschulpolitisch engagiert – teilweise erklären.

8 Ernst Bernheim beispielsweise ist Historiker, Hans Schmidkunz habilitiert sich – nach Studien der Germanistik, Archäologie und Kunstgeschichte – schliesslich in Hochschulpädagogik. Und mit dem bereits weiter oben erwähnten Wilhelm Rein gehört auch einer der führenden Vertreter von Pädagogik und Didaktik zu diesem Kreis.

2.3 Hochschuldidaktik

Wird die Hochschuldidaktik, wie sie sich in den 1960er Jahren zu präsentieren beginnt, in diese Ahnenreihe gestellt, so ist dies – folgen wir der Argumentation, die Henning Luther bereits 1979 vorlegt – nicht unproblematisch. Denn mit dieser Verbindung würde gleichzeitig eine »Verkürzung der Problemsicht [...] historisch legitimiert« (Luther, 1979, S. 11).

Denn der Beginn der Hochschuldidaktik ist eng mit Hochschulreform verbunden, mit Fragen also, welche weit über lehrmethodische Aspekte hinausgehen, diese aber zu integrieren versuchen. Oder mit den Worten von Henning Luther: »Die Überlegungen der BAK (Bundesassistentenkonferenz; P.T.) stellen Schlüsselbeiträge der hochschuldidaktischen Diskussion dar. Sie leiten den Prozeß der Theoretisierung der Hochschuldidaktik ein. Sie befördern damit den Wandel der Hochschuldidaktik von einer bloßen Hochschulmethodik zu einer reflektierten Wissenschaftsdidaktik.« (Luther, 1979, S. 111).

Der damalige »Arbeitskreis für Hochschuldidaktik« (später: »Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik« AHD) steht in enger Verbindung zur Hochschul-, Lehr- und Studienreform, die von verschiedenen Akteuren und Gruppierungen begleitet wurde. Dazu gehört beispielsweise der Verband Deutscher Studentenschaften VDS oder auch die erwähnte Bundesassistentenkonferenz BAK, aber auch der Hochschulverband, Gruppierungen und Personen also, welche unterschiedliche Positionen vertraten, was die verschiedenen Reformfelder, aber auch das Verständnis von Hochschuldidaktik betrifft. Mit der AHD – später zur Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd weiterentwickelt – hat die Hochschuldidaktik auch eine Institutionalisierungsform gefunden, welche interessierte Kreise, inzwischen weitgehend in hochschuldidaktischen Zentren einzelner Universitäten resp. Hochschulen beschäftigt, zusammenbringt. Mit ihren Bänden »Blickpunkt Hochschuldidaktik« (seit 1969) wurde zudem bereits in den Anfangsjahren eine Publikationsreihe geschaffen, welche die hochschuldidaktische Diskussion bis heute initiiert und begleitet (vgl. Treppe, Eugster & Hartenstein in Vorbereitung). Allerdings wird weiterhin das nicht geklärte Selbstverständnis der (Teil-)Disziplin resp. des Arbeitsfeldes beklagt, das Verhältnis zu den Fachwissenschaften bleibt ebenso unscharf wie die Positionierung innerhalb der Universitäten prekär.⁹ Gleichwohl dürfte die programmatische Aussage, die Besonderheiten der Hochschulstufe ins Zentrum zu rücken, innerhalb dieser Community breit akzeptiert sein – bei aller Unterschiedlichkeit der konkreten Realisierung.

3 Hochschuldidaktik – eine besondere Allgemeine Didaktik

Hochschuldidaktik ist das Vorhaben, Lehrzusammenhänge zu analysieren und – in praktischer Absicht – Lehre zu reformieren. Lehre wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema: von einzelnen Sequenzen über die Lektion und Lehrveranstaltungen bis zu Modul, Studiengang und der Hochschule als Bildungseinrichtung. Vielfältig

9 Zum Fremdeln der Erziehungswissenschaft mit der Hochschuldidaktik vgl. Reiber & Huber, 2018.

sind damit auch die Adressatengruppen von Hochschuldidaktik: von einzelnen Dozierenden über Lehrverantwortliche bis hin zur Hochschulpolitik.

3.1 Spezifitäten?

Die Hochschuldidaktik versteht sich als eine »Allgemeine Didaktik«, insofern sie die unterschiedlichen Fachbezüge nicht ins Zentrum rückt, sondern eine Stufenorientierung beabsichtigt: Sie verfolgt den Anspruch, die »allgemeinen Besonderheiten« dieser Bildungsstufe zu berücksichtigen. Damit verstärkt sie diese gleichzeitig resp. kann in ihrer Arbeit sogar solche erst eigentlich entdecken.

3.1.1 Das didaktische Dreieck – allgemeine Grundfigur auch für die Hochschulstufe?

Der Begriff des »Allgemeinen« in der Allgemeinen Didaktik legt nahe, dass die hier gemachten Überlegungen auch tatsächlich von Spezifitäten absehen und also »allgemein« Anwendung finden können. Lassen sich die Modelle und Konzepte, die sich im Wesentlichen auf die obligatorische Schulzeit beziehen, denn auch auf die Hochschulstufe übertragen?¹⁰

Während sich die Allgemeine Didaktik kaum je mit der Hochschulstufe in einem systematischen Sinne beschäftigt hat, hat sich die Hochschuldidaktik umgekehrt bisweilen bei solchen »allgemeinen« Modellen bedient, um Grundtatsachen institutionalisierter Bildungs- und Unterrichtsprozesse zu exponieren. Dazu gehört auch das »Didaktische Dreieck«, das hier und dort bemüht wird, obwohl es sich in seiner Entstehung auf die Situation in Privaterziehung und später in Schulklassen bezieht.

Das didaktische Dreieck setzt die Eckpunkte Sache – Lehrender – Lernende(r) miteinander in Beziehung und beabsichtigt, die Grundsituation didaktischen Handelns zu illustrieren, also »die operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens« (Reusser, 2018, S. 316) in den Blick zu nehmen (»Herstellung einer bildungsinhaltlichen Ziel- und Stoffkultur, einer prozessbezogenen Lern- und Verstehenskultur sowie einer personalen Unterstützungs- und Interaktionskultur«; Reusser, 2018, S. 316) und damit die psychologische, fachdidaktische und personale resp. soziale Dimension miteinander zu verbinden.

Selbstverständlich finden sich diese sehr allgemeinen Strukturmerkmale schulförmigen Lehrens und Lernens auch in Hochschulen, es bleibt aber fraglich, inwiefern dieses Modell hilft, die spezifischen Besonderheiten dieser Bildungsstufe zeigen zu können (zur grundsätzlichen Kritik an dieser Denkfigur vgl. zum Beispiel Gruschka, 2002). So hat beispielsweise Gabi Reinmann den Versuch unternommen, dieses heuristische Modell »für akademisches Lehren und Lernen mit seiner Nähe zur Forschung« (Reinmann, 2020, S. 44) zu entfalten und in unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, um damit »das bislang fehlende Element der Forschung in ein konsistentes Begriffsgefüge für Strukturen und Prozesse hochschulischen Lehrens und Lernens« (Reinmann, 2020, S. 57) zu integrieren.

10 Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zu Hochschuldidaktik vgl. zum Beispiel Enders et al., 2016 oder Heudorfer, 2020.

3.1.2 Forschungsorientierung der Hochschulstufe – Implikationen für die Hochschuldidaktik?

Tatsächlich ist die Forschungsorientierung der Hochschulstufe ein interessanter Prüfstein für allgemein-didaktische Modelle der obligatorischen Schulstufen, weil sich hier sowohl der Zugang zur Sache als auch das soziale Lehr-/Lerngefüge anders konfigurieren. Forschungsorientierung gehört seit rund 200 Jahren zum Selbstverständnis dieser Institution Hochschule, der »Forschungsimperativ« (Tenorth, 2012) hat auch didaktische Implikationen – und stellt Ansprüche an das Gegenüber, die Studierenden. Diese werden nun in Forschungsmethoden eingeführt, sie sollen an Forschung beteiligt werden.

Es ist nicht überraschend, dass die Etablierung der Hochschuldidaktik in den (späten) 1960er Jahren wesentlich verknüpft wird mit der damaligen Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zum »Forschenden Lernen«, wird doch hier gerade diese Besonderheit der Universität zum Kern eines didaktischen Konzepts. Diese Schrift zeigt aber auch, wie eng die entstehende Hochschuldidaktik mit Hochschulreform verbunden ist: Mit Postulaten zu einer anderen Prüfungskultur oder mit der Forderung nach einem veränderten Einbezug von Studierenden in diese »Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden«.¹¹

Der Anspruch der Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Bildungsstufe zeigt sich auch im Postulat der Hochschuldidaktik als »Wissenschaftsdidaktik«. Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik zu verstehen hat vielerlei Implikationen (Reinmann & Rhein, 2022). So wird hier beispielsweise eine inhaltliche Ausrichtung betont, die eben die Hochschulstufe von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems unterscheidet: Es geht um Wissenschaft, um wissenschaftliches Wissen, um Wissenschaftssozialisation. Bei Humboldt findet sich die Charakterisierung der »höheren wissenschaftlichen Anstalten«, wonach diese »die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln« (Humboldt 1810/2010, S. 256). Sicheres Wissen entgleitet immer wieder, indem sich neue Probleme eröffnen. Insofern haben wir es hier mit einer Didaktik der Problemerköffnung zu tun und einer Komplexitätssteigerung in der Absicht, eine Sache vertiefter zu verstehen. Diese Didaktik konzipiert die Studierenden als Novizen der Wissenschaft, die Kommunikationsform lässt sich als »Explizierung der Komplexität der Sache« beschreiben. Damit unterscheidet sich dieser Zugang vom Unterricht in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems, welche sich vor allem als Geschäft der didaktischen Komplexitätsreduktion versteht (Trempp, 2022).

3.2 Didaktik als Bezugswissenschaft von Hochschullehrern?

In Entsprechung zur (Allgemeinen) Didaktik und ihrer (traditionellen) Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schulstufen realisiert sich Hochschuldidaktik heute vielerorts als Einrichtung zur didaktischen Weiterbildung von Hochschul-

11 Und die Zusammensetzung des Teams der Autorinnen und Autoren dieser Schrift zeigt die enge Verbindung mit universitären Disziplinen und insgesamt kaum Verknüpfungen mit der Erziehungswissenschaft oder gar der »Didaktik« als einer ihrer Teil-Disziplinen.

dozierenden.¹² Eine zentrale Herausforderung ist dabei die geringe Bedeutung der Lehre im Leistungsgefüge von Hochschulen. Lehre – diese Feststellung begleitet die Hochschuldidaktik seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren – hat einen geringen Stellenwert für akademische Reputation und Laufbahnentscheidungen. So formulierte es Carol Hagemann-White bereits 1976: »Man kann die Verhältnisse nur pervers nennen. Es gibt keine andere Möglichkeit, den Beruf eines Hochschuldozenten zu erlernen, als die, eine zeitlich befristete Stelle zur Ausübung dieses Berufs zu übernehmen. Wer aber während dieser Zeit tatsächlich seine Kräfte den Aufgaben eines Lehrenden widmet [...], wird mit hoher Wahrscheinlichkeit diesen Beruf nicht ausüben können.« (Hagemann-White, 1976, S. 90).

Die hochschuldidaktischen Einrichtungen von Universitäten und Hochschulen bieten zwar inzwischen weitflächig hochschuldidaktische Weiterbildungen an, die Frage nach Verpflichtungscharakter und Umfang ist allerdings uneinheitlich geregelt, didaktisch fokussierte Lehrqualifizierung ist weitherum keine notwendige Voraussetzung einer Lehrtätigkeit, wie sich dies auf der Ebene der obligatorischen Schule etabliert hat. Vielmehr wird auf der Hochschulstufe die Bedeutung der fachwissenschaftlich-inhaltlichen Qualifizierung betont, die – so zeigen aktuelle Modelle rund um Fragen von Unterrichtsqualität der allgemein bildenden obligatorischen Schulstufen – sehr wohl eine bedeutende, allerdings nicht exklusive Dimension von Lehrqualität darstellt.

Postulate und Vorschläge, welche eine »didaktische Qualifizierung« auch von Hochschullehrern fordern, lassen sich weit zurück verfolgen, wenn auch die inhaltliche Ausgestaltung einer solchen Qualifizierung unterschiedlich gesehen wird. Diese Vorschläge zur Hochschullehrerbildung werden oftmals in expliziter Verknüpfung mit Diskussionen um die Ausbildung von Lehrpersonen der obligatorischen Schule gemacht. So beispielsweise bei Diesterweg – typischerweise Direktor eines Lehrerbildungsseminars und renommierter Lehrerbildner des 19. Jahrhunderts –, der auf eine Problematik auch heute noch üblicher Karrierewege hinweist, wenn er festhält: »Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss ein Lehrer sein. Vereinigt sich beides in derselben Person, desto besser; aber es ist nicht nötig, so wie es auch sehr selten ist.« (Diesterweg, 1999/1836, S. 302).

Überlegungen zur Ausbildung von Hochschullehrern werden dann in der hochschulpädagogischen Bewegung von zentraler Bedeutung. So entwarf Hans Schmidkunz den »Plan eines Seminars für Hochschulpädagogik« (1898), publiziert in der Beilage der ersten Nummer der »Mitteilungen der Hochschulpädagogik«, der wissenschaftlichen Zeitschrift des »Verbandes für Hochschulpädagogik«. Darin heisst es: »Das Seminar bezweckt in erster Linie als ›Hochschullehrerseminar‹, die Heranbildung von Lehrern für jegliche Hochschule, soweit es sich um das Pädagogische handelt, analog zu den Seminaren und sonstigen Stätten zur Heranbildung von Lehrern für die übrigen Schulen.« (zitiert nach Blechle, 2002, S. 70). Diese Forderung »fand nicht nur 1898 Eingang in die Satzungen des ›Verbandes für Hochschulpädagogik‹, sondern auch im

12 Die hochschuldidaktische Weiterbildung stand in der Gründungsphase der Hochschuldidaktik in (West-)Deutschland nicht im Vordergrund. Der Modus war vielmehr auf Kooperation in Arbeitsgemeinschaften resp. Arbeitskreisen abgestellt.

Jahre 1910 in die Statuten der aus diesem Verband hervorgegangenen ›Gesellschaft für Hochschulpädagogik‹.« (Blechle, 2002, S. 70).¹³

Damit werden aber Vorbehalte hervorgerufen, die auf die Besonderheiten der Fächer pochen (vgl. insgesamt Tremp & Eugster, 2022, S. 50–51) und Didaktik als blosses Additum verunglimpfen, welches schliesslich – in der Anlehnung als Rollenmodelle der obligatorischen Schule – zur Infantilisierung der Hochschullehre beitrage.

Diese Kritik findet sich als prominente Polemik bereits bei Paulsen (Paulsen, 1902, S. 279–286). In seiner Schrift »Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium« heisst es: »Dass es eine Kunst auch des Hochschulunterrichts giebt, ist nicht zweifelhaft, auch nicht, dass sie von Verschiedenen in verschiedenem Masse besessen und geübt wird.« (Paulsen 1902, S. 280). Allerdings äussert er Bedenken gegenüber einer Theorie der Hochschuldidaktik. »Eine Theorie der Kindererziehung kann es geben, und so auch eine Schulpädagogik und -Didaktik, weil wir es hier mit einer in den Grundzügen gleichen Aufgabe zu thun haben: dieselbe Natur, dieselben Entwicklungsbedingungen, dieselben Unterrichtsgegenstände, dieselben Mittel und Wege des Unterrichts, dieselben Hemmungen, kleinere und grössere Differenzen vorbehalten. Auf der Hochschule oder auf den Hochschulen haben wir es zu thun, nicht mit demselben Abc, den überall gleichen Rechenarten, denselben Elementargrammatiken, sondern mit den allerverschiedensten Aufgaben. Hier wird klassische Philologie oder Aegyptologie, dort Mathematik oder Chemie, Anatomie oder Psychiatrie, auf der technischen Hochschule hier Maschinenbaulehre, dort Hüttenkunde u.s.w. gelehrt. Jede der vielen Disziplinen hat, wie verschiedene Gegenstände, so verschiedene Mittel und Wege der Untersuchung, also wohl auch verschiedene Methoden des Unterrichts, denn es handelt sich ja eben um die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit selbst.« (Paulsen, 1902, S. 280–281).

Und er fährt mit einer rhetorischen Frage fort: »Soll nun ein Hochschulpädagogiker die Methoden aller Disziplinen, die im Hochschulunterricht vorkommen, lehren? Nun, der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz eines artificium omnes omnia docendi.« (Paulsen 1902, S. 281).

Und polemisch wendet er sich gegen das vorgeschlagene Hochschullehrerseminar mit einer Argumentation, die zu einem »regressus in infinitum« (Paulsen, 1902, S. 282) führt, denn auch für diese Seminarlehrer bräuchte es ja wieder ein Seminar u.s.w. Es bräuchte also »Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sein. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben.« (Paulsen, 1902, S. 282).

Solche Vorbehalte gegenüber einer Lehr-orientierten Qualifizierung lassen sich bis heute vernehmen. Gleichzeitig zeigen sich vielfältige Bestrebungen, Lehrqualität zu sichern und zu entwickeln, die sich sowohl an einzelne Dozierende oder an Lehrteams und Institute richten oder auf Hochschulstrukturen zielen.

Eine spezifische Antwort auf diese traditionelle Problematik entwirft das Konzept »Scholarship of Teaching and Learning«: Hier wird Lehre selber zum Gegenstand des eigenen forschenden Erkundens, womit Forschungsorientierung der Hochschulstufe in didaktischem Zusammenhang fruchtbar zu machen versucht wird.

13 Allerdings unter anderer Begrifflichkeit: als »Centralstelle für Hochschulpädagogik« resp. »Institut für Hochschulpädagogik« (Blechle, 2002, S. 70).

3.3 Verwandtschaftliche Bezüge

Hochschullehre bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen den drei Polen Wissenschaft, Praxis und Person (Huber, 1983, S. 128). In ausbalancierter Form finden sich diese drei Referenzpunkte auch in der Charakterisierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, welche Ulrich Teichler (2013) vorgeschlagen hat. Diese sind

- »funktionierende Praktikerinnen und Praktiker« (sie kommen mit den zu erwartenden beruflichen resp. gesellschaftlichen Aufgaben zurecht),
- »autonome Persönlichkeiten« (sie gebrauchen ihren wissenschaftlich gebildeten Sachverstand in verantwortungsvoller Weise), und auch
- »zertifizierte Skeptikerinnen und Skeptiker« (sie fragen stets: könnte es nicht auch anders sein?).

Nun sind diese Pole allerdings in den verschiedenen Studienfächern und Hochschultypen unterschiedlich ausgeprägt. Ist damit eine »allgemeine« Hochschuldidaktik, welche die »allgemeinen« Besonderheiten dieser Bildungsstufe in Zentrum rückt, überhaupt noch angebracht? Oder müssten – neben den inhaltlichen Unterschieden der einzelnen Fächer, wie sie sowohl in einer »fachsensiblen Hochschuldidaktik« als auch in der Wissenschaftsdidaktik zum Ausdruck kommen – auch die Ausprägungen der einzelnen Hochschultypen, ihre unterschiedlichen Zielsetzungen, ihre strukturelle Verankerung der Lehre im Leistungsgefüge der Hochschulen oder die jeweiligen Laufbahnwege von Dozierenden verstärkt berücksichtigt werden?

Zudem könnte geprüft werden, inwiefern Anlehnungen an verwandte Bereiche vielleicht hilfreich wären. Zum Beispiel an die (Teil-)Disziplin der Erwachsenenbildung? Denn tatsächlich wendet sich die Hochschullehre an erwachsene Personen, entsprechend thematisiert Hochschuldidaktik diese Adressatengruppe, die sich in ihren Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter in bestimmter Hinsicht unterscheidet. Dazu gehören beispielsweise die mit dem Alter zusammenhängende Selbstständigkeit und Freiwilligkeit. Hochschulbildung kann insofern als Teil der Erwachsenenbildung verstanden werden. Unterschiedlich allerdings fokussiert sich Hochschullehre und -didaktik auf Wissenschaft und anerkannte Studienabschlüsse, schliesst damit also viele Tätigkeits- resp. Inhaltsbereiche aus und beansprucht eine minimale zeitliche Dauer für ihre Angebote – mit Implikationen für die Prozesse der Vermittlung und der sozialen Prozesse des Miteinanders.

Die Hochschuldidaktik kennt auch eine Verwandtschaft mit dem Arbeitsfeld der Wissenschaftskommunikation. Beide bemühen sich um Vermittlung und Klärung. Tatsächlich kann die Hochschullehre – in einem breiten Verständnis von Wissenschaftskommunikation – dieser zugeordnet werden, wenn diese vier Adressatengruppen unterscheidet: Das wissenschaftliche Fachkollegium (scientific community), die Studierenden, allfällige Nutzerinnen und Nutzer des erarbeiteten Wissens sowie die interessierte Öffentlichkeit. Insofern es bei der Wissenschaftskommunikation ebenfalls um Vermittlung geht, zeigt sich also eine Verwandtschaft zur Hochschuldidaktik.

Und zur Wissenschaftsdidaktik. Wissenschaft, so hat Rekus festgehalten, müsse sich mitteilen, »und zwar in Formen, die sachlich wie rezipientenbezogen angemessen sind.«

(Rekus, 2013, S. 90–91). Dabei gehe es insbesondere um die Ermöglichung einer kritischen Prüfung von Forschung. Prinzipiell, so der formulierte hohe Anspruch, müssten alle Interessierten die Chance haben, Erkenntnisse nachzuvollziehen, um sie ggf. widerlegen zu können. Je verständlicher die Forschungsergebnisse kommuniziert würden, desto grösser sind die Bewährungschancen für das Wissen. »Wissenschaftsmagazine, Fernsehen, das World-Wide-Web, Wissenschaftsevents usw. sind also gar nicht auf Akzeptanz angelegt, sondern ganz im Gegenteil auf öffentliche Prüfung und Kritik.« (Rekus, 2013, S. 92). Dieser Anspruch stellt einige grundsätzliche didaktische Fragen, welche auch die Hochschuldidaktik beschäftigen.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen Laien, Novizen und Experten bedeutsam. Während Experten ein versiertes Wissen mitbringen, welches üblicherweise auch Kenntnisse seiner Generierung und Grenzen einschliesst und dieses Wissen in unterschiedlichen Situationen angemessen zur Anwendung bringen kann, ist der Laie in einer konkreten Situation an Ausschnitten dieses Wissens interessiert. Gefragt sind Informationen, um eine bestimmte Entscheidung oder ein gestelltes Problem (besser) lösen zu können.

Demgegenüber ist der Novize an wissenschaftlicher Bildung und fachlicher Entwicklung interessiert. Er durchläuft gewissermassen das Anfangsstadium, um später zum Experten zu werden. In Lehre und Studium geht es vornehmlich um diese Experten-Novizen-Kommunikation – und diese ist als solche einer Explizierung der Komplexität der Sache verpflichtet.

4 Hochschuldidaktik – Einladung zum diskursiven Doppel

In den letzten fünfzig Jahren hat sich eine spezialisierte Fachcommunity Hochschuldidaktik etabliert. Ist Hochschuldidaktik damit zur (Teil-)Disziplin geworden (Reinmann, 2021)? Oder eher zu einem etablierten (Forschungs-)Thema und Third-Space-Arbeitsfeld?

Zwar kann die Hochschuldidaktik – bezogen auf den deutschsprachigen Raum – mit einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, Tagungen und Zeitschriften auf einige Strukturmerkmale verweisen, wie diese für wissenschaftliche Disziplinen typisch sind. Zudem tragen einige wenige Lehrstühle den Begriff der Hochschuldidaktik in ihrer Denomination. Allerdings haben sich keine grundständigen Studiengänge etablieren können, wie wir dies etwa aus der Erwachsenenbildung oder beispielsweise der Medienpädagogik kennen. Dem entspricht die Tatsache, dass die disziplinären Herkunftsebenen der in der Hochschuldidaktik Tätigen sehr disparat sind und verschiedentlich von einer »Patchwork-Professionalisierung« (Fleischmann et al., 2016) gesprochen wird.

Damit verbunden sind dann Fragen nach einem geteilten Grundverständnis von Hochschuldidaktik, nach Kernkonzepten, nach Klassikern, nach einer inhaltlichen Ordnung (Trempe & Eugster, 2020). Und auch: Fragen nach dem Verhältnis der Hochschuldidaktik zu den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen – und den Lehrenden.

Hochschuldidaktik, so wurde einleitend festgehalten – kann als diskursives Doppel der Hochschullehre verstanden werden. Hochschuldidaktik wäre in diesem Sinne also kritische Begleiterin und Beobachterin der Hochschullehre – und übernehme die Rol-

le als Gesprächspartnerin von Lehrenden und Lehrverantwortlichen. Hochschuldidaktik könnte sich als Einladung verstehen, über Lehre ins Gespräch zu kommen: Hochschuldidaktik würde zur Gastgeberin, die mit interessanten Beiträgen das Gespräch bereichert – und die Besonderheiten dieser Bildungsstufe betont (Tremp, 2011).

Literatur

- Ballauff, T. & Schaller, K. (1969/1970). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Freiburg & München: Karl Alber.
- Blechle, I. (2002). »Entdecker der Hochschulpädagogik« – die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850–1942) und Hans Schmidkunz (1863–1934). Aachen: Shaker.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der BAK Heft 5). Bonn: BAK. (Neuauf. 2009 nach der 2. Aufl. Bielefeld: UVW).
- Comenius, J. A. (1954). *Grosse Didaktik*. Düsseldorf & München: Küpper.
- Diesterweg, F. A. W. (1999/1836). Die Lebensfrage der Zivilisation (Fortsetzung). Oder: Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe der Zeit. In F. A. W. Diesterweg, *Sämtliche Werke, Band 19*. Herausgegeben von Gert Geissler. (S. 295–334). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Dolch, J. (1971). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.
- Enders, N., Chudaske, J., Lindner-Müller, C. & Arnold, K.-H. (2016). Hochschuldidaktik als Anwendungsfall allgemeiner Didaktik. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda, *Jahrbuch für Allgemeine Pädagogik* (S. 29–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fleischmann, A., Heiner, M. & Wiemer, M. (2016): Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hg.), *Was ist »Gute Lehre«? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 97–109) Bielefeld: Bertelsmann.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hagemann-White, C. (1976). Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. *Zeitschrift für Soziologie* 5(1), 80–98.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In M. Baethge & K. Nevermann (Hg.), *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, S. 55–71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Humboldt, W. v. (1809/2010). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden*, Band IV, herausgegeben von A. Flitner & K. Giel (S. 168–187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1810/2010). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden*, Band IV, herausgegeben von A. Flitner & K. Giel (S. 255–266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Reinhardt.
- Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik: Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. Frankfurt/M. & Bern: Peter Lang.
- Luther, H. (1979). *Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Niemeyer, A.H. (1796). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Halle: Buchh. des Waisenhauses.
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: A. Asher & Co.
- Reiber, K. & Huber, L. (2018). Hochschule und Hochschuldidaktik – (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche. In *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, herausgegeben von C. Baatz, A. Fausel & R. Richter. Tübingen.
- Rein, Wilhelm W. (1904). *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (11 Bände). Langensalza: Beyer (2. Auflage). <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/toc/122672720/1/>
- Reinmann, G. (2020). Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I*. Bielefeld: transcript.
- Reisch, G. (1517/2016). *Margarita philosophica. Perle (Schatz) der Philosophie*. Abdruck der vom Verfasser autorisierten, verbesserten und vermehrten 4. Auflage. Deutsche Übersetzung von Otto und Eva Schönberger. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rekus, J. (2013). Was heisst: Wissenschaftskommunikation? In H. Krämer, A. B. Kunze & H. Kuypers (Hg.), *Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 85–94). Paderborn: Schöningh.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 311–328.
- Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein. Annäherungsversuch. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda, *Jahrbuch für Allgemeine Pädagogik* (S. 12–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheidler, K. H. (1839). *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*. Jena: Krökersche Buchhandlung.

- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik. Band II: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesung 1826)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.-E. (2012): Verfassung und Ordnung der Universität. In H.-E. Tenorth & C. E. McClland, (Hg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918* (S. 77–130). Berlin: Akademie Verlag.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Tremp, P. (2011). Hochschuldidaktik als Einladung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 269–279). Münster: Waxmann.
- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tremp, P. & Eugster, B. (2022). Didaktische Fachlichkeit. Nachdenken über Scholarship of Teaching and Learning. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Exxer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 45–57). Wiesbaden: Springer.
- Tremp, P., Eugster, B. & Hartenstein, A. (in Vorbereitung). Zukunftsblicke aus der Vergangenheit. Die Publikationsreihe »Blickpunkt Hochschuldidaktik« in ihren Anfängen.
- Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Weinheim, Basel: Beltz.

