

Hochschuldidaktik als Wissenschaftskritik

Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970

Meike Siegfried-Laferi

Zusammenfassung: *Gelang es »Hochschuldidaktik« als Modewort der Studienreformdebatte der 1960er Jahre zunächst, Kräfte zur Veränderung akademischer Lehre zu mobilisieren, entfaltete sich um 1970 angesichts der Sorge um eine inhaltliche Unbestimmtheit und machtpolitische Vereinnahmungen dieses Schlagwortes eine kontrovers geführte Debatte über unterschiedliche Auffassungen hochschuldidaktischer Entwicklungsperspektiven. Gegenüber restriktiven, revolutionären und lerntechnologischen Ansätzen in der Hochschulreformdebatte sucht das u.a. von Hartmut von Hentig vertretene Konzept einer »Wissenschaftsdidaktik« die Rationalisierung akademischer Lehre als praktisch werdende Selbstkritik von Wissenschaft zu begreifen. Der vorliegende Beitrag geht den reformpolitischen und wissenschaftstheoretischen Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970 nach und thematisiert dabei insbesondere den Rückbezug auf ein anti-positivistisches Wissenschaftsverständnis sowie die genuin wissenschaftsdidaktische Idee einer notwendigen Beziehung von Erkenntnis und Kommunikation. Mit der Deutung des kritischen Anspruchs von Wissenschaftsdidaktik als eine Form »immanenter Kritik« werden das Potential, aber auch die Grenzen der Arbeiten um 1970 ausgelotet, eine Engführung der angestrebten Rationalisierung auf funktionalistisch verstandene Optimierungsprozesse zu überwinden.*

Schlagworte: Hochschuldidaktik, Wissenschaftsdidaktik, Studienreformdebatte, Wissenschaftskritik, Rationalisierung

1 Der Diskurs zur »Wissenschaftsdidaktik« als Arbeit am Begriff

»Begriffe erscheinen, wenn ein Wort, ein Ausdruck, eine Aussage problematisch wird« (Ophir, 2012, S. 3). Mit der Bildung von Begriffen und Begriffsklärungen haben wir es nach Adi Ophir immer dann zu tun, »wenn das ›keinen Begriff von etwas haben‹ zu einem Problem wird, für das der Begriff eine Lösung wäre« (Ophir, 2012, S. 3). Dass bereits nach wenigen Jahren reformpolitischer Diskussionen zu Studium und Lehre unter Bezugnahme auf das Schlagwort »Hochschuldidaktik« das Bedürfnis nach einer Selbstverständigung über Sprachgebrauch und Handlungsstrategien groß war, belegt Klaus Schallers Einleitung zur Vortragsreihe *Wissenschaft und Lehre* aus dem Jahr 1970: »Das Wort ›Hochschuldidaktik‹ ist nahezu austauschbar geworden mit dem Wort ›Hochschul- und Studienreform‹: beide gehen leicht von den Lippen – und bleiben ohne Folgen« (Schaller, 1970, S. 5). Für diese charakteristische »Bedeutungs- und Folgenlosigkeit von Hochschuldidaktik« (Schaller, 1970, S. 5) macht Schaller inhaltliche Unschärfen im Sprachgebrauch ebenso verantwortlich wie eine rein machtpolitisch motivierte Verwendung des Ausdrucks durch unterschiedliche Interessengruppen. Eine vergleichbare Diagnose zur problematischen Deutungs Offenheit von »Hochschuldidaktik« findet sich bei Ludwig Huber:

»Seit 1966 [...] ist ›Hochschuldidaktik‹ ein modisches Schlagwort innerhalb der Diskussionen zur Hochschulreform – mit allen Vor- und Nachteilen eines solchen: z.B. mit dem Vorteil alles Neuen und nicht Festgelegten, Phantasie und Interesse auf sich zu ziehen, mit dem Nachteil andererseits, daß sich allerlei Unbehaustes oder mit seiner Behausung nicht recht Zufriedenes unter das anscheinend so gastliche neue Dach flüchtet.« (Huber, 1970, S. 40).

Schon 1968 bezeichnet Volker Gerhardt »Hochschuldidaktik« knapp als »gängige Leerformel der Universitätsreformer« (Gerhardt, 1968, S. 107). Unter Bezugnahme auf Ophirs Verständnis von Begriffen als Problemlöseinstanzen ließe sich sagen: Das Wort »Hochschuldidaktik« verliert seine Kraft, als unhinterfragter »verbaler Statthalter« (Ophir, 2012, S. 4) eine funktionierende Kommunikation und Handlungskoordination hinsichtlich angestrebter Veränderungsprozesse zu garantieren. Die Problematik wird noch deutlicher, versteht man mit Luther (1979, S. 123f.) die ausgehenden 1960er Jahre als Übergang hochschuldidaktischen Wirkens von einer Phase experimenteller, lokaler Interventionen in eine Phase der angestrebten Institutionalisierung. So spricht Huber 1969 noch von Hochschuldidaktik als einer »Bewegung« ohne

»festen Stand- und Ausgangspunkt« (Huber, 1969, S. 1). Die erwähnte Vortragsreihe *Wissenschaft und Lehre* sowie zahlreiche Tagungen und Textsammlungen zur Selbstverständigung über Hochschuldidaktik um 1970 bekunden das Bedürfnis, das hochschulalltägliche Sprechen in Arbeitsgruppen und Positionspapieren zu unterbrechen, um einen Prozess der »Verbegrifflichung« (Ophir, 2012, S. 1) in Gang zu setzen.

Schaller plädiert in seinem Beitrag für einen Ansatz, der Didaktik nicht begreife als »pädagogische Zutat zur Wissenschaft, sondern [als] Merkmal des Vollzugs neuzeitlicher Wissenschaft selbst« (Schaller, 1970, S. 7). Mit dieser Idee, Hochschuldidaktik als Selbstaufklärung der Wissenschaften über ein ihnen inhärentes didaktisches Moment zu verstehen, bezieht sich Schaller auf Hartmut von Hentigs Verständnis einer »Wissenschaftsdidaktik«, welches dieser seit Mitte der 1960er Jahre in Publikationen und Vorträgen entfaltet hat. Eine genauere Ausarbeitung dieses Ansatzes erweitert nicht nur das Spektrum von Begründungsansätzen hinsichtlich konkreter Gestaltungs- und Handlungsanforderungen im Bereich akademischer Lehre, sondern eröffnet auch alternative Perspektiven auf die Entwicklungsdynamik der Veränderungsprozesse, die hochschuldidaktische Interventionen anstoßen können.

Der vorliegende Beitrag geht dem »diskursiven Erscheinen« (Ophir, 2012, S. 5) des Begriffs »Wissenschaftsdidaktik« im Kontext der Studienreformdebatte und einer nach Konsolidierung strebenden Hochschuldidaktik Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre nach. Auch wenn in späteren Texten bis in die 1980er Jahre hinein eine Wissenschaftsdidaktik als Bezugspunkt hochschuldidaktischer Fragestellungen benannt wird, wird die Intensität dieser Debatte, insbesondere auch die Einigkeit bezüglich zugrunde gelegter Schlüsselbegriffe, in späteren Diskussionszusammenhängen nicht mehr erreicht.

Besondere Relevanz für den Diskurs um 1970 wird hier den Beiträgen von Hartmut von Hentig (1969a, 1969b, 1970, 1972), Klaus Mollenhauer (1970), Hans-Martin Saß (1968, 1970) und Klaus Schaller (1970) zugesprochen.¹ In

1 Die Eingrenzung des Diskurses auf diese zeitnah publizierten Beiträge und die Fokussierung auf den Diskussionszusammenhang, der sich vornehmlich in diesen Texten entfaltet, geht zwangsläufig einher mit der Unsichtbarkeit all jener Positionen in der Reformdebatte, die im Zuge der zahlreichen Diskussionen auf öffentlichen Tagungen, in Gremien oder Lehrveranstaltungen Spuren in den wissenschaftsdidaktischen Texten hinterlassen haben. Wenn im Folgenden von den Ansätzen der (ausschließlich) männlichen »Diskursteilnehmer« gesprochen wird, geschieht dies im Bewusstsein einer weitaus größeren Diversität des Kreises der Personen, welche die Verständigungs-

Anlehnung an Ophirs Begriffsverständnis sollen die Bestimmungs- und Abgrenzungsversuche von »Hochschuldidaktik« und »Wissenschaftsdidaktik« in den genannten Beiträgen als Form einer Problembewältigung gedeutet werden, d.h. als Ausarbeitung eines Orientierungs- und Verständigungsangebots, das einen Unterschied zwischen konkurrierenden Konzepten macht, indem es nicht allein andere Lösungsvorschläge bietet, sondern auch andere Problemlagen und Problemverständnisse in den Fokus rückt. Trotz geteilter Grundüberzeugungen wie der Entfaltung einer Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik, der Annahme eines unhintergehbaren Zusammenhangs von Erkenntnis- und Kommunikationsprozessen sowie eines anti-positivistischen Wissenschaftsverständnisses wird sich zeigen, inwiefern die Beiträge unterschiedliche Perspektiven eröffnen, das Zusammenspiel von Erkenntnis-, Lern- und Sozialisationsprozessen in der Institution Hochschule im Kontext einer Wissenschaftsdidaktik zu reflektieren und zu rationalisieren.

2 Zur ›Notwendigkeit‹ von Wissenschaftsdidaktik – Problemaufriss

2.1 Der Blick auf die Studienreformdebatte

Oft steht der besonders wirkungsmächtige Beitrag eines bekannten Diskursteilnehmers oder einer bekannten Diskursteilnehmerin im Mittelpunkt, wenn wesentliche Aspekte einer Debatte referiert oder zitiert werden. Ein solches Dokument stellt Hartmut von Hentigs Referat zur »Wissenschaftsdidaktik« auf der Didaktik-Tagung der sich in Gründung befindenden Universität Bielefeld im Jahr 1969 dar. Auf zentrale Motive dieses kurz darauf publizierten Vortrags beziehen sich alle relevanten Diskursbeiträge um 1970 (Mollenhauer, 1970, S. 45f.; Saß, 1970, S. 32f.; Schaller, 1970, S. 15). Wenn von Hentig in einem Text unserer Zeit als die »Identifikationsfigur der Wissenschaftsdidaktik« (Eugster & Tremp, 2018, S. 82) bezeichnet wird, veranschaulicht diese Einschätzung die zentrale Bedeutung, die von Hentigs Beitrag zur inzwischen historischen Debatte auch in gegenwartsbezogenen Forschungen eingeräumt wird (exemplarisch Fahr, 2020, S. 113f.; Rzakowski, 2017, S. 53ff.).

debatte um Hochschuldidaktik geführt haben – einer größeren Diversität hinsichtlich des Geschlechts der Beteiligten u.a. aber auch hinsichtlich ihrer jeweiligen Position im Gefüge der damaligen Ordinariatenuniversität.

Im Rückgriff auf Argumente früherer eigener Texte erläutert von Hentig im Tagungsbeitrag, warum die von ihm skizzierte Wissenschaftsdidaktik erstens *neu* und zweitens *notwendig* sei. Sie ist notwendig nach von Hentig, weil sie mit der Idee einer praxiswirksam werdenden Selbstkritik von Wissenschaft den vielversprechendsten Reflexions- und Handlungsrahmen für die Bewältigung gegenwärtiger ›Notstände‹ akademischer Lehre anbietet. Indem sie dabei neue Perspektiven und Lösungsvorschläge in einer kontrovers geführten Reformdebatte zur Diskussion stellt, artikuliert sie ein alternatives Verständnis hochschulbezogener Didaktik. Wenn Huber bei seiner Analyse zur Lage der Hochschuldidaktik von aktuellen ›Frontstellungen‹ spricht (Huber, 1970, S. 46), lässt sich als eine erste Herausforderung für den wissenschaftsdidaktischen Ansatz die Aufgabe formulieren, das reformpolitische Feld zu kartographieren, in dem sich die eigene Position verorten lässt.

Mit Blick auf die Beiträge von von Hentig, Mollenhauer, Saß und Schaller lassen sich zunächst drei aus Sicht der Autoren zu überwindende Problemlösestrategien ausmachen: (hochschulpolitisch) ›restriktive‹, ›revolutionäre‹ und ›lerntechnologischer‹ Ansätze. Die Diskussion der Strategien lässt klar erkennen, von welchen geteilten Grundüberzeugungen der wissenschaftsdidaktische Diskurs ausgeht. Während die Abgrenzung vom Lösungsansatz einer kultusbürokratisch »von oben« agierenden Hochschulpolitik (Rudloff, 2011, S. 188ff.) Argumente anführt, die auf einen breiten Konsens im Spektrum hochschulpolitisch Engagierter unterschiedlicher Statusgruppen zählen können, macht insbesondere die Kritik an den lerntechnologischen Strategien sowie an einer spezifischen Auslegung revolutionär-aktionistischer Bestrebungen das Bedürfnis begrifflicher Klärungen im Feld genuin *didaktischer* Ansätze deutlich.

Von einem breiten Konsens getragen werden etwa die im Diskurs relevanten Forderungen, die Fokussierung auf eine Neuregelung des Studiums unter Ausblendung der Lehrenden und der Lehrsituationen zu überwinden (Huber, 1970, S. 42). Gewarnt wird auch vor der Gefahr, den angestrebten Demokratisierungsprozess der Hochschulen durch restriktive Eindämmung der immer größer werdenden Anzahl Studierender infrage zu stellen oder gar aufzuhalten (Mollenhauer, 1970, S. 36). Im Verständnis der hier genannten wissenschaftsdidaktischen Ansätze sind jedoch technokratisch ausgerichtete Optimierungsprozesse akademischer Lehre ebenso wie revolutionär angelegte Demokratisierungsbestrebungen nicht weniger fehlgeleitete Versuche, die Missstände der Universität zu bewältigen. Eine Reduzierung hochschuldidaktischen Wirkens auf bloße Unterrichtsoptimierung durch engagierte »Lern-

techniker« (von Hentig, 1970, S. 24) berge zudem die Gefahr, durch die Einbindung in eine effizienzorientierte Strategie der »Spitzengremien der Hochschulpolitik« (Rudloff, 2011, S. 198) kritisch-emanzipatorische Ansprüche vollends aufzugeben und sich in den Dienst einer pragmatistisch ausgerichteten Studienreform zu stellen (Huber, 1970, S. 45; Saß, 1970, S. 28). Hochschuldidaktische Betätigung primär mit lokalen, aktionistisch verstandenen Interventionen mit emanzipatorischer Stoßrichtung zu identifizieren, versäume wiederum die im Sinne rationaler Veränderungsprozesse bedeutsame wissenschaftliche Aufklärung und Begründung alternativer Gestaltungsprinzipien (von Hentig, 1969b).

2.2 Das Plädoyer für eine Hochschulreform als Wissenschaftsreform

Problematisch ist aber im Verständnis des wissenschaftsdidaktischen Ansatzes nicht nur der Lösungsvorschlag besonders umstrittener Konzepte wie der *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums* seitens des Wissenschaftsrats von 1966 oder die vermeintliche »rat-psychology« (von Hentig, 1970, S. 22) einiger hochschuldidaktischer Programmtexte. Es ist vielmehr das *Verfehlen einer angemessenen Krisendiagnose*, welches insbesondere die restriktiv und lerntechnologisch angelegten Ansätze so fragwürdig mache. Denn sie schlagen aus Sicht der wissenschaftsdidaktischen Beiträge nicht nur zweifelhafte Therapien vor, sondern widmeten sich lediglich Symptomen, während sie die eigentlichen Ursachen des Leidens ignorierten.

Die Auswege aus der Krise, die der Begriff einer Wissenschaftsdidaktik anbieten möchte, bestehen also nicht in der Darbietung alternativer Lösungsvorschläge für bereits vorliegende Problemdiagnosen, sondern Wissenschaftsdidaktik beansprucht, den Blick auf die tatsächlichen Anforderungen zur Veränderung akademischer Lehre zu richten, die nach Ansicht der Diskursteilnehmer bislang nicht erkannt oder nicht konsequent genug zum Ausgangspunkt reformerischer Überlegungen gemacht wurden. Denn die genannten Strategien, gegenwärtigen Problemlagen an der Universität zu begegnen, ignorierten insgesamt, dass die Krise der Wissenschaft betreibenden Institutionen nicht unabhängig von einer Selbstbesinnung von Wissenschaft auf ihre Bedeutung für die Gesellschaft sowie auf ihre eigene Funktionsweise bewältigt werden könne. Schaller:

»Wer [...] allein auf die Einführung neuer Lehrmethoden, auf die »Optimierung« der Lehr- und Lernprozesse durch Entwicklung neuer Arrangements

der Lehre baut, will nicht sehen, daß nicht das Wie der Lehre, sondern das Wie des Betreibens von Wissenschaft und das Was der Lehre an den Nerv der Universität als Einrichtung der Gesellschaft rührt« (Schaller, 1970, S. 8).

Hätten die Autoren, die in den 1960er und 1970er Jahren zur Wissenschaftsdidaktik publiziert haben, eine gemeinsame Lösung finden sollen, hätten sie sich auf folgende Botschaft einigen können: Keine Hochschulreform ohne Wissenschaftsreform! Eine Hochschuldidaktik, die diesen Anspruch nicht in ihr Selbstverständnis integriert, gälte es mit von Hentig entsprechend abzulösen durch eine recht verstandene Wissenschaftsdidaktik: »Es sollte dort, wo bisher von Hochschuldidaktik die Rede gewesen ist, eine Wissenschaftsdidaktik entwickelt werden. Sonst werden wir das Malaise der Hochschule wieder einmal nur an den Symptomen kurieren.« (von Hentig, 1969a, S. 257).

3 Wissenschaftsdidaktik als Selbstbesinnung von Wissenschaft

3.1 Verständigung über den Zweck von Wissenschaft

Nun lässt sich etwa dem Beitrag des Wissenschaftsrats von 1966 nicht vorwerfen, die Frage nach der Rolle der Wissenschaft für die Gesellschaft nicht zu stellen. Der Text spricht selbst im Bestreben einer Unterscheidung zwischen Ursachen und Symptomen aktueller hochschulbezogener Notstände von Veränderungen in Forschung und Wissenschaftspraxis (Wissenschaftsrat [WR], 1966, S. 9), die auch von den wissenschaftsdidaktischen Beiträgen als zentraler Bezugspunkt der in ihnen enthaltenen Überlegungen angeführt werden. Diese ziehen jedoch zunächst andere Konsequenzen aus den dargestellten Entwicklungen und deuten sie darüber hinaus als Anzeichen für einen grundlegenden Wandel der Selbstauslegung von Wissenschaft bezüglich des Verhältnisses von Wissenschaft, Bildung und gesellschaftlicher Praxis.

Einen im Reformdiskurs geteilten Bezugsrahmen zur Beschreibung der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die moderne Industriegesellschaft stellen Entwicklungen dar, die sich in Helmut Schelskys Begriff der »wissenschaftlichen Zivilisation« verdichten. In dieser wird, so Schelsky, »auf die Dauer auch die einfachste praktische Tätigkeit wissenschaftlich begründet und durchgeformt sein« (Schelsky, 1962, S. 194). Wiederhall findet diese Prognose nicht nur in den wissenschaftsdidaktischen Texten (Saß, 1968, S. 16; Saß, 1970, S. 31), sondern in zahlreichen hochschuldidaktischen Beiträgen der

Zeit, z.B. im *Kreuznacher Hochschulkonzept* der Bundesassistentenkonferenz (Bundesassistentenkonferenz [BAK], 1968, S. 11). Mit Blick auf die hinzukommende ›Wissensexplosion‹ und fortschreitende Spezialisierung ergibt sich für die wissenschaftsdidaktischen Beiträge aus dieser zunächst deskriptiv orientierten Zustandsbeschreibung die Notwendigkeit einer kritischen Selbstverständigung über den Zweck von Wissenschaft und die Funktion, welche sie für die Selbstorganisation moderner Gesellschaften der Gegenwart haben soll. Denn wenn die Wissenschaften zur »Substanz der Produktion und Reproduktion gesellschaftlichen Lebens« (BAK, 1968, S. 11) geworden sind und dies auch zur Folge hat, dass »direkte Erfahrung und Überlieferung zunehmend unzulänglich und fragwürdig werden« (WR, 1966, S. 9), müsse sich wissenschaftliche Praxis fortwährend ihrer eigenen Rationalität versichern. Tut sie dies nicht, drohten sich wissenschaftliche Prozesse von demokratischen Verständigungsprozessen gänzlich abzukoppeln und ein abgeschiedenes, aber für gesellschaftliche Belange machtvolleres Eigenleben zu führen.

Als Aufgabe von Wissenschaft postulieren die wissenschaftsdidaktischen Texte grundsätzlich die Bereitstellung rationaler Verfahren sowie durch rationale Verfahren produzierter Ergebnisse für eine stetige Verbesserung derjenigen Institutionen, welche sich die Gesellschaft im demokratischen Rechtsstaat zur Selbsterhaltung und zum Ausdruck ihres eigenen Selbstverständnisses geschaffen hat. Dieser Auftrag schließe die Verbesserung zweckrationaler Verfahren zur Effizienzsteigerung – die Optimierung von Zweck-Mittel-Relationen – ebenso ein wie die Beförderung emanzipatorischer Fortschrittsbestrebungen (von Hentig, 1970, S. 15; Mollenhauer, 1970, S. 51; Saß, 1970, S. 29f.; Schaller, 1970, S. 13). Besonders eindringlich wird die Forderung an ein weiter gefasstes Rationalitätsverständnis wissenschaftlicher Praxis – mit erkennbaren Bezügen zur Programmatik der Kritischen Theorie – im *Kreuznacher Hochschulkonzept* formuliert:

»Der umfassende Begriff der Wissenschaft ist erst dort gewonnen, wo er sich durch die technologische Rationalität hindurch zur kritischen Rationalität erweitert hat und wissenschaftliche Erkenntnis nicht als Produktivkraft im Industriesystem aufgeht, sondern als die Kraft realer Emanzipation in die Gesellschaft eingeht.« (BAK, 1968, S. 12).

Der von der Bundesassistentenkonferenz und den wissenschaftsdidaktischen Beiträgen an Wissenschaft formulierte Anspruch verortet wissenschaftliche Praxis in einem Spannungsverhältnis von ökonomisch-technischer Verwertbarkeit und Verwertungszusammenhänge kritisch transzendierender Reflexion. Begriffe oder Metaphern zur Selbstausslegung von

Wissenschaft, welche dieses Spannungsverhältnis *nicht* in sich aufnehmen, sind im Rahmen dieses Ansatzes Ausdruck der diagnostizierten Krise als Krise einer Wissenschaft, die sich in Fehldeutungen ihrer selbst verwickelt und sich somit der Herrschaft partikularer Interessen aussetzt.

Hartmut von Hentig diskutiert diesen Zusammenhang im Tagungsbeitrag mit Blick auf zwei zentrale Leitprinzipien neuzeitlicher Wissenschaft: Objektivität und Freiheit. Den Anspruch auf Objektivität könne wissenschaftliches Erkenntnisstreben nur einlösen, wenn es seine unhintergehbaren gesellschaftlichen Verstrickungen in Form von Erkenntnisinteressen und Standpunkten anerkenne und transparent mache. Die damit formulierte »Rechenschaftspflicht« bezüglich des jeweiligen Standortes und der gewählten Praktiken wissenschaftlicher Betätigung begrenze nach von Hentig auch keineswegs die akademische Freiheit, im Gegenteil: Sie ermögliche vielmehr erst das Freisein von der direkten oder indirekten Leitung im Sinne einer »staatlich verwaltete[n] Erkenntnisteknik« oder »private[n] Zweckforschung« (von Hentig, 1972, S. 11).

Weiter untermauert wird diese Kritik an einem Wissenschaftsverständnis, das Objektivität mit der vermeintlichen Standpunktlosigkeit »reiner Theorie« identifiziere, von Hartmut von Hentig durch die Bezugnahme auf Karl Poppers Kritik am Historismus sowie Rolf Dahrendorfs Plädoyer zur Überwindung einer falsch verstandenen »Interesselosigkeit« soziologischer Forschung (von Hentig, 1970, S. 18ff.). Einflussreich für die Diskussion einer ideologieverdächtigen »Zwecklosigkeit« wissenschaftlicher Betätigung im gesamten Diskurs dürfte darüber hinaus der für wissenschaftstheoretische Diskussionen der 1960er Jahre bedeutsame Ansatz einer »kritischen Wissenschaftstheorie« gewesen sein, deren anti-positivistisches Grundprogramm beispielhaft von Jürgen Habermas in seinem Beitrag »Erkenntnis und Interesse« von 1965 entfaltet wird. Die Überwindung des Scheins »voraussetzungslose[r] Autonomie« (Habermas, 1969a, S. 163) wissenschaftlicher Erkenntnisuche sichert den Wissenschaften nach Habermas überhaupt erst die Möglichkeit kritischer Distanz zu ihren jeweiligen Gegenständen:

»Weil sich die Wissenschaft die Objektivität ihrer Aussagen gegen den Druck und die Verführung partikularer Interessen erst erringen muß, täuscht sie sich andererseits über die fundamentalen Interessen hinweg, denen sie nicht nur ihren Antrieb, sondern *die Bedingungen möglicher Objektivität selbst verdankt.*« (Habermas, 1969a, S. 160; Hervorh. i. O.).

Als solch fundamentale Erkenntnisinteressen weist Habermas den empirisch-analytischen Wissenschaften ein technisches, den historisch-herme-

neutischen Wissenschaften ein praktisches und den kritischen Sozialwissenschaften ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse zu.

3.2 Zur Angewiesenheit von Wissenschaft auf Kommunikation

Die im wissenschaftsdidaktischen Diskurs formulierten deskriptiven und normativen Charakterisierungen wissenschaftlicher Praxis in einer postindustriellen Gesellschaft verweisen bereits auf den Anspruch einer grundsätzlichen, keineswegs auf die Realisierung im Hochschulkontext beschränkten, Mitteilungsfähigkeit, dem andere Formen der Wissenserzeugung – z.B. in religiösen oder ästhetischen Handlungs- und Erfahrungskontexten – nicht zwangsläufig unterliegen. Hartmut von Hentig sucht diesen Wissenschaft *immanenten* Bedarf an Mitteilung mit dem Begriff des »didaktischen Prinzips« der Wissenschaft zu fassen (von Hentig, 1969a, S. 257). Die nähere Beschreibung der mit diesem Prinzip unterstellten »notwendige[n] Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation« (von Hentig, 1969a, S. 257) zeigt deutlich, inwiefern es von Hentig gerade nicht darum geht, Didaktik als unentbehrliches Zusatzhandwerk wissenschaftlicher Forschungstätigkeit anzusehen, sondern den Prozess der Erkenntnisfindung *selbst* so zu betrachten, dass er ein didaktisches Moment enthüllt. Gleichzeitig eröffnet die nähere Entfaltung des »didaktischen Prinzips« in den Texten von von Hentig, Mollenhauer, Saß und Schaller konkrete Perspektiven, welche Ansprüche sich an didaktisches Handeln als begründbares Gestalten akademischer Lehre im Horizont des wissenschaftsdidaktischen Diskurses formulieren lassen.

Während von Hentig sich bei der Entlarvung klassischer Fehldeutungen wissenschaftlicher Objektivität und akademischer Freiheit mit der Referenz auf Popper und Dahrendorf auf bedeutsame Methodendiskussionen der 1960er Jahre bezieht, verzichten seine Ausführungen zum »didaktischen Prinzip« auf eine konkrete Verortung im Spektrum aktueller wissenschaftstheoretischer Positionen oder Kontroversen. Vielmehr sucht von Hentig im Zuge der von ihm präsentierten »kleine[n] Wissenschaftstheorie« (von Hentig, 1970, S. 25) allgemeine Merkmale wissenschaftlicher Gewinnung und Verbreitung von Erkenntnissen zu versammeln, die im Horizont einer »modernen« Vorstellung von Wissenschaft als eines »hypothetisch-deduktive[n] System[s] problematisch-konditioneller Sätze« (Diemer & König, 1991, S. 4) von ihm als konsensfähig erachtet werden: Wissenschaft sei angewiesen auf Mitteilung, Verständlichkeit, Gewißheit, Zusammenhang, Vollständigkeit,

Spezialisierung, Verfügbarkeit und Kontinuität (von Hentig, 1969a, S. 258; von Hentig, 1970, S. 26).

Die nähere Auslegung dieser Merkmale, die von Hentig allesamt als unterschiedliche Realisierungsanlässe für kommunikative Prozesse ansieht, lässt sich jedoch kaum als kohärenter Argumentationszusammenhang lesen. Vielmehr werden Bruchstücke erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Diskurse verknüpft mit lerntheoretischen Ansätzen, etymologischen Referenzen und spekulativen Ideen zum Zusammenhang von Erkennen und Lernen, so dass sich ein Geflecht mitunter auch mehrdeutiger Interpretationen der ›notwendigen Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation‹ herausbildet. Mindestens drei unterschiedliche Bedeutungen von »Vermittlung« und »Belehrung« lassen sich dabei ausmachen – qua Etymologie Anzeigen für das ›didaktische Moment‹ (Διδακτικὸς = belehrend, Διδᾶσκω = klar auseinander setzen): eine adressaten- und anlassbezogene Vermittlung bestimmter Erkenntnisse (von Hentig, 1970, S. 26), ein forschungspraktisches Ermitteln der Sache im Horizont eines spezifischen Erkenntnisinteresses (von Hentig, 1969b, S. 87) und zuletzt ein erkenntnistheoretisch verstandenes Sich-Vermitteln des Gegenstandes als Konstitutionsleistung des erkennenden Subjekts (von Hentig, 1970, S. 30).

Während von Hentigs Postulat der ›notwendigen Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation‹ von Mollenhauer, Saß und Schaller an zentralen Stellen ihrer jeweiligen Argumentation für die Bedeutsamkeit einer Wissenschaftsdidaktik aufgegriffen wird, setzen sie doch bei der Ableitung genereller Konsequenzen für die Gestaltung hochschulischer Lehre bemerkenswert unterschiedliche Akzente.

3.3 Zur Entfaltung des ›didaktischen Prinzips‹ in der Hochschullehre

Saß bringt den grundsätzlichen Anspruch an gelingende Hochschullehre folgendermaßen auf den Punkt: »Hochschullehrer ist derjenige, der in der Lage ist, das beschriebene didaktische Prinzip jeder Wissenschaft zum Gegenstand der Bemühung um ein rationales und optimales Verhältnis von Erkenntnis und Kommunikation zu machen« (Saß, 1970, S. 39f.). Bei der Diskussion der konkreten Anforderungen, welche mit der genannten ›Rationalisierung‹ und ›Optimierung‹ verbunden sind, lassen sich im wissenschaftsdidaktischen Diskurs um 1970 grob drei Schwerpunkte ausmachen, die einen Orientierungsrahmen für Entscheidungen im Kontext didaktischen Handelns abstecken: zunächst die Anforderung einer ›Ökonomisierung‹ der Beziehung

zwischen Erkenntnis und Kommunikation in der Hochschullehre (von Hentig); darüber hinaus die Anforderung einer veränderten Praxis oder Kultur von Erkenntnis- und Beteiligungsprozessen in der akademischen Lehre (Mollenhauer und Schaller); schließlich die Anforderung, hochschulische Lehre als ein produktives Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Ansprüche im Horizont einer Forschungs-, Vermittlungs- und Bildungs-Logik zu verstehen (Saß).

Im Mittelpunkt von Hartmut von Hentigs Darstellung der Entfaltung des ›didaktischen Prinzips‹ in der Lehre steht das Ziel einer »Ökonomie der Erkenntnisvermittlung« (von Hentig, 1970, S. 20), deren Realisierung auf die Vermittlung einer Wissenschaft in ihren Grundbegriffen und grundlegenden Problemstellungen abziele: »Wissenschaftsdidaktik erinnert daran, daß Wissenschaften an ihren Prinzipien, Axiomen, Methoden und Aufgaben lernbar sein sollten« (von Hentig, 1972, S. 22). Im Rückbezug auf aktuelle Konzepte der pädagogisch interessierten, kognitiv ausgerichteten Psychologie Jerome S. Bruners zur Förderung des »Zusammenwachsen[s] der Struktur wissenschaftlicher Denkweisen mit den sich in den kognitiven Lernprozessen des Kindes ausprägenden subjektiven (psychologischen) Strukturen« (Ford & Pugno, 1972, S. 18) begreift von Hentig die Optimierung der Erkenntnisvermittlung als Ausbau und Verbesserung *struktureller Passungen*. Der Grundüberzeugung des ›didaktischen Prinzips‹ der Wissenschaften folgend ergänzt er den psychologischen Zugang durch eine wissenschaftstheoretische Perspektive auf den Zusammenhang von »Wissensstruktur« und »Lernstruktur«: Mit Blick auf die notwendige Verbindung von Wissensgenerierung und Kommunikation sei einsichtig, dass auch die mitunter höchst formalisierten »Endformen des Wissens [...] die unauslöschliche Prägung der frühen Lernprozesse, der Lernanlässe und Lernmotive trägt« (von Hentig, 1970, S. 30). Wenn Wissenschaftsdidaktik also anstrebe, »die allgemeinen Strukturen des Lernens und die allgemeinen Strukturen der Wissenschaft [...] aufeinander ab[zu]bilden« (von Hentig, 1972, S. 15), entfaltet sie eine immer schon angelegte Beziehung und optimiert nicht allein Vermittlungsprozesse, sondern die innere Strukturierung der Disziplinen selbst (von Hentig, 1970, S. 36). Die ›Ökonomisierung‹ im Sinne von Hentigs lässt sich in Anlehnung an die Wortherkunft (*οἰκονομικός* = die Verwaltung des Hauses verstehend) somit als eine Steigerung der Effizienz kommunikativer Prozesse verstehen, die ein Potential freisetzt, das im Vollzug wissenschaftlicher Erkenntnisfindung bereits angelegt ist – anstatt äußere Maßstäbe klugen ›Wirtschaftens‹ an die zu optimieren- den Prozesse anzulegen.

Während bei von Hentig also ein strukturbezogener, auf Kommunikations- und Kognitionsprozesse ausgerichteter Ansatz im Mittelpunkt steht, diskutieren Mollenhauer und Schaller didaktische Anforderungen primär mit Blick auf die Ausgestaltung der Rollen von Lehrenden und Lernenden sowie das Lehr-Lerngeschehen als eines zu gestaltenden Praxiszusammenhangs (ohne jedoch eine explizit praxistheoretische Perspektive einzunehmen). So steht im Mittelpunkt von Mollenhauers Ausführungen zu den hochschulpraktischen Konsequenzen des ›didaktischen Prinzips‹ die Formulierung eines »Beteiligungs-Postulates in Forschung und Lehre« (Mollenhauer, 1970, S. 50). Dies schließe neben der konsequenten Beteiligung der Studierenden an noch unabgeschlossenen Erkenntnisprozessen der jeweiligen Disziplinen auch die Partizipation an der politischen Gestaltung des Ortes Hochschule ein, weil diese Erkenntnisse im Kontext akademischer Lehre und Forschung stets in einem *so oder so gestaltbaren* Umfeld generiert werden (Mollenhauer, 1970, S. 53).

Auch Schaller rückt die Forderung einer umfassenderen »Beteiligung von Studenten an der Wissenschaft« in den Fokus (Schaller, 1970, S. 15), welche diese nicht nur zu Mit-Forschenden mache, sondern sie zugleich einbinde in eine immer wieder neu zu initiiierende »Ver-Handlung von Wissenschaft in kommunikativer Inter-Aktion und Ko-Operation« (Schaller, 1970, S. 15). Wenn er weiterhin die Bedeutung des »ganzen Reichtum[s] möglicher Ver-Handlungs-Formen von Wissenschaft [...] von der Vorlesung über die studentische Kleingruppe bis hin zu Praxis« (Schaller, 1970, S. 16) hervorhebt, wird deutlich, inwiefern der mit dem ›didaktischen Prinzip‹ aufgerufene Erkenntnis- und Kommunikationszusammenhang hier als Zusammenhang sozialer Praktiken in den Blick gelangt, der die konkrete Ausgestaltung von Beziehungs- und Arbeitsformen einschließt.

Wie von Hentig versteht Saß die Herausforderung einer Lehre im Horizont des didaktischen Prinzips zunächst als Optimierung der Passungen unterschiedlicher Faktoren, die in den Kommunikationszusammenhang eingehen. In Anlehnung an den bekannten Katalog wissenschaftlicher Verhaltensweisen aus dem *Kreuznacher Hochschulkonzept* (Saß, 1970, S. 31; BAK, 1968, S. 15f.), der als solche u.a. Kreativität, Kontrolle, Kritik und Ökonomie aufführt, diskutiert Saß die Entfaltung des didaktischen Prinzips als strategische Vermittlung zwischen vier zentralen Gestaltungsanforderungen: der Anforderung einer Optimierung der Beziehung zwischen Erkenntnis und Kommunikation unter quantitativen Gesichtspunkten (z.B. bezüglich der Auswahl wissenschaftlicher Problemstellungen), dem Anspruch der Selektion (Stoff-

reduktion, Methodenwahl), der Notwendigkeit einer Bewahrung konstruktiv-tragender Gewissheiten sowie dem Ideal permanenter Kritik (Saß, 1970, S. 36f.). Bei jeder didaktischen Entscheidung gälte es, diesen Ansprüchen gerecht zu werden und sich dabei der ständigen Revidierbarkeit einzelner Etappen im Erkenntnis- und Kommunikationsprozess bewusst zu sein.

So geht es Saß zwar ebenfalls um eine »optimale Organisation und Effektivierung« (Saß, 1970, S. 33) von Erkenntnis und Kommunikation, die Lösung wird jedoch nicht im Ideal einer Strukturangleichung gesucht, sondern im Ausbalancieren unterschiedlicher Ansprüche, die in einem durchaus spannungsvollen und dynamischen Verhältnis zueinander stehen können. Beachtenswert an Saß' Überlegungen zum »didaktischen Prinzip« ist auch die explizite Thematisierung einer emanzipatorischen Wirkung hinsichtlich der an den Erkenntnis- und Kommunikationsprozessen teilhabenden Subjekte, die sich – anders als andere Zielbestimmungen dieser Prozesse – einer Verfügbarkeit und Planbarkeit durch Ökonomisierung und Kontrolle entziehe (Saß, 1970, S. 36).

4 Wissenschaftsdidaktik als Form einer immanenten Wissenschaftskritik

4.1 Zum transformativen Moment von Wissenschaftsdidaktik

Mit der Forderung einer Optimierung und Rationalisierung des Verhältnisses von Erkenntnis und Kommunikation als Entwicklungsperspektive für eine zeitgemäße Hochschullehre erweitert die Wissenschaftsdidaktik um 1970 das Spektrum reformpolitischer Konzepte um einen Ansatz, der sich nicht allein über die fundamentale Bedeutung des Wissenschaftsbezugs der Lehre von anderen didaktischen Zugängen abgrenzt. Der wissenschaftsdidaktische Ansatz eröffnet auch alternative Perspektiven auf Optimierungs- und Rationalisierungsprozesse im Kontext einer Weiterentwicklung hochschulischer Lehre selbst. Denn wie deutlich wurde, begreifen die wissenschaftsdidaktischen Texte die »Krise« als auslösendes Moment für Veränderungsprozesse nicht als reine Funktionskrise, die durch den Einsatz besserer Werkzeuge für selbst nicht hinterfragte Zwecke, also durch die Optimierung von Zweck-Mittel-Relationen, zu bewältigen wäre. Die geforderte Selbstbesinnung der Wissenschaft lässt sich nicht auf das Aufspüren technologischer Dysfunktionalitäten reduzieren, sondern muss Selbstdeutung und Funktionalität wissenschaftli-

cher Praxis aufeinander beziehen, um Entwicklungsperspektiven entwerfen zu können.

Nun wird weder in von Hentigs Texten noch in einem der anderen relevanten Diskursbeiträge der Versuch unternommen, die zugrunde gelegten Begriffe »Krise« und »Kritik« ausführlicher zu entfalten oder das jeweilige Verständnis in den Kontext aktueller Beiträge, etwa aus dem Kreis der Frankfurter Schule, einzuordnen. Angesichts des erkennbaren Anspruchs, Wissenschaft als »begriffliche und praktische Einheit« (von Hentig, 1972, S. 13) zu begreifen und deskriptiv-analytische, normative und begrifflich-theoretische Perspektiven aufeinander zu beziehen, ließe sich der Ansatz im Spiegel sozialtheoretischer Kritik-Modelle als Variante einer »internen«, genauer einer »immanenten« Kritik deuten (Jaeggi, 2014, S. 277ff.). Denn anders als im Rahmen einer »externen« Kritik werden beim wissenschaftsdidaktischen Programm die Maßstäbe der Kritik aus einem Verständnis des kritisierten sozialen Handlungszusammenhangs selbst heraus entwickelt und nicht von außen – z.B. im Sinne universell gültiger Normen – an dessen Institutionalisierungsformen angelegt.

Die im wissenschaftsdidaktischen Diskurs geforderte »Selbstreinigung der Wissenschaften« (Bürmann, 1977, S. 81) wird jedoch auch nicht konzipiert als Wiederherstellung eines ursprünglich heilen Zustands, in dem normative Ansprüche, funktionale Anforderungen und theoretisches Selbstverständnis von Wissenschaft reibungslos harmonierten. Die Analyse der Selbstmissverständnisse wissenschaftlicher Zwecksetzungen im Spannungsfeld von Distanznahme und gesellschaftlicher Verstrickung legen vielmehr die Deutung nahe, dass es nicht schlicht darum geht, einen falschen Wissenschaftsbegriff durch den richtigen abzulösen. Eher ließe sich dieses für Wissenschaft konstitutive Spannungsfeld als Eröffnung eines Auslegungs- und Handlungsspielraums begreifen, der immer wieder neu ausgehandelt und gestaltet werden muss. Anders als eine »interne« Kritik nach dem Modell »Rückkehr« oder »Wiederherstellung« enthält die Wissenschaftskritik der hier diskutierten Beiträge vom Anspruch her ein »transformatives« Moment, das »eine widersprüchliche und krisenhafte Situation in etwas Neues überführen« will (Jaeggi, 2014, S. 295), ohne jedoch in revolutionärem Überschwang die Auflösung der kritisierten Institution auszurufen.

4.2 Strategische Überlegungen: Wissenschaftsdidaktik als Rationalisierung

Im Hinblick auf die zentralen Problembereiche und Fragestellungen einer kritischen Selbstverständigung der Wissenschaften in den Diskursbeiträgen um 1970 wird deutlich, dass deren Bearbeitung die Integration unterschiedlicher Wissensbestände ebenso einschließt wie die Klärung normativer Fragen und die wissenschaftsinterne Verständigung über relevante hochschulpolitische Zielsetzungen. Im Kontext der Frage nach dem spezifischen ›Ort‹ von Wissenschaftsdidaktik lässt sich jedoch in den Beiträgen eine Tendenz zur Einführung des Rationalitätsverständnisses und zur Separierung unterschiedlicher Arbeitsbereiche zum Zweck einer Optimierung des Verhältnisses von Erkenntnis und Kommunikation feststellen. Die Konzipierung einer Wissenschaftsdidaktik im Sinne eines integrativen Projekts, das die Entfaltung unterschiedlicher Formen von Rationalität ausdrücklich einschließt und aufeinander bezieht, wird letztlich verfehlt.

Diese Einschätzung lässt sich insbesondere festmachen an den Versuchen zur konkreten Verortung von Wissenschaftsdidaktik im Feld wissenschaftlicher Disziplinen und möglicher Formen einer institutionellen Anbindung. Bemerkenswert ist zunächst, dass schon bei Mollenhauer von dem Versuch abgesehen wird, Hochschuldidaktik insgesamt in Wissenschaftsdidaktik aufgehen zu lassen. Während Mollenhauer für ein Nebeneinanderbestehen von Hochschuldidaktik (als Analyse empirischer Bedingungen für hochschulisches Lehren und Lernen) und Wissenschaftsdidaktik (mit dem Auftrag der Klärung relevanter wissenschaftstheoretischer Schlüsselbegriffe) plädiert, sucht Huber die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche von Wissenschafts- und Hochschuldidaktik an unterschiedliche Teilschritte der Curriculumentwicklung zu koppeln (Huber, 1970, S. 49).

Wenn von Hentig und Saß dagegen Wissenschaftsdidaktik als umfassende Alternative zu Hochschuldidaktik konzipieren, begreifen sie die Realisierung der geforderten Wissenschaftskritik wesentlich als eine durch interdisziplinäre Forschung vorangetriebene »Verwissenschaftlichung der Wissenschaftspraxis« (Saß, 1970, S. 40). Wissenschaftsdidaktik sei, so von Hentig, nur als eine »Wissenschafts-Wissenschaft« (von Hentig, 1969a, S. 267) einlösbar, d.h. als Kooperation derjenigen Disziplinen, die für Lernen und für Wissenschaft aus unterschiedlichen Perspektiven zuständig sind. Wenn von Hentig als Ausblick auf eine mögliche Institutionalisierung die Einrichtung wis-

senschaftsdidaktischer Lehrstühle und die Durchführung von Entwicklungs- und Forschungsprojekten empfiehlt, wird deutlich, inwieweit er auch diese Vorschläge im Kontext einer Strategie der Rationalisierung durch ›Verwissenschaftlichung‹ verortet (von Hentig, 1970, S. 38). Seine Aufzählung der zur Wissenschaftswissenschaft beitragenden Disziplinen zeigt zwar, dass er diese als Kooperation empirisch-analytischer Wissenschaften, historisch-hermeneutischer Wissenschaften und kritischer Sozialwissenschaften denkt. Die angestrebte ›Ökonomisierung‹ von Erkenntnis und Kommunikation im Horizont lernpsychologischer Perspektiven auf die innere Systematik der Disziplinen läuft jedoch Gefahr, die ›Rationalisierung‹ didaktischen Handelns auf Effizienzsteigerung zu reduzieren und diese ›Optimierung‹ von Selbstverständigungsprozessen zur fachlichen Identität und zur Gestaltung akademischer Lehre als eines Zusammenhangs sozialer Praktiken abzukoppeln.

Eine Wissenschaftskritik, die über das Feststellen von Funktionsdefiziten sowie das bloße Aufarbeiten historischer Selbstaussagen von Wissenschaft hinausgeht, indem sie danach strebt, ideologische oder irrationale Deutungsmuster wissenschaftlicher Praxis als solche zu entlarven, müsste den spezifischen Rationalitätsanspruch einer Verständigung über normative Prinzipien und handlungsleitende Zielsetzungen einer solchen Praxis ausweisen können. Mit Jürgen Habermas' Beiträgen zur Positivismuskritik und seinem Entwurf einer verständigungsorientierten Kommunikation hätte ein vielversprechender aktueller Ansatz zur Verfügung gestanden, die alternativlose Polarität nicht rational ausweisbarer Entscheidungen, z.B. zur politisch wünschenswerten Reichweite und Umsetzung studentischer Partizipation, auf der einen Seite und eines am Wissenschaftsverständnis der empirischen Wissenschaften orientierten Modells rationalen Handelns auf der anderen Seite zu überwinden. Habermas selbst spricht von der Möglichkeit einer »rationalen Erörterung« jenseits des Dualismus von »Dezisionen und Deduktionen« (Habermas, 1969b, S. 259).

Es ist naheliegend, dass der Stellenwert einer solchen ›Erörterung‹ für das Konzept einer Wissenschaftsdidaktik in denjenigen Beiträgen um 1970 erkennbar wird, die abseits einer lernpsychologisch begründeten Fokussierung auf Strukturangleichungen Erkenntnis- und Beteiligungsprozesse als zu gestaltende *Praxiszusammenhänge* in den Blick nehmen. So begreift Mollenhauer eine hochschulbezogene Didaktik ausdrücklich auch als Realisierung einer »diskutierende[n] Kommunikation über die Orientierungen, die im Erkenntnis- und Handlungszusammenhang ›Hochschule‹ gelten sollen« (Mollenhauer, 1970, S. 54). Auch die bei Schaller entwickelte Vorstellung

akademischer Lehre als einer stets neu zu aktualisierenden »Ver-Handlung von Wissenschaft« (Schaller, 1970, S. 15) eröffnet die Perspektive, dieses Ver-Handeln als Vollzug und kritische Prüfung eines auf Funktionalität hin angelegten und normativ orientierten Handlungszusammenhangs zu verstehen. Obgleich auch von Hentig in seinem letzten umfassenderen Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftsdidaktischen Perspektive (*Magier oder Magister?* von 1972) den von ihm verfolgten Strukturansatz konsequenter durch die Bezugnahme auf ein an Habermas' angelehntes Modell diskursiver Verständigung ergänzt (von Hentig, 1972, S. 124), bleiben die verschiedenen Rationalisierungsmodelle eigentümlich zusammenhanglos nebeneinander stehen.

5 Epilog zur »Wissenschaftsdidaktik« – Einordnungs- und Fortsetzungsversuche

Nach Adi Ophirs Perspektive auf Begriffsbildungsprozesse geht es bei diesen nicht um die »Einstimmigkeit der Antworten; ein solcher Konsens würde gerade den Prozess der Verbegrifflichung beenden, den Begriff absterben lassen« (Ophir, 2012, S. 12). Der Diskurs werde so lange existieren, solange es eine Diskursgemeinschaft gibt, die von der »Frage ›was dieses X ist‹« (Ophir, 2012, S. 3) nicht ablässt, weil sie als notwendig angesehen wird, als die richtige Frage zur richtigen Zeit. Aus dem Bedürfnis heraus zu fragen, was eine Hochschuldidaktik sein kann und soll, damit jeder klar darlegen kann, »was er mit ihr im Schilde führt« (Schaller, 1970, S. 5), formierte sich um 1970 eine Diskursgemeinschaft, die sich mit dem Konzept »Wissenschaftsdidaktik« am Klärungsprozess beteiligte. Mit der Kernthese einer »notwendigen Verbindung von Erkenntnis und Kommunikation« suchten die Beiträge einer Entfremdung und Isolierung der Wissenschaften ebenso entgegenzuwirken wie einer aus ihrer Sicht falsch verstandenen Didaktik im Sinne einer reinen »Vermittlungsrezeptologie« (Saß, 1970, S. 39), die Theodor W. Adornos Diktum von der »immanenten Unwahrheit der Pädagogik« (Adorno, 1977, S. 661) als bloßer Zurichtung der Sache für ein Publikum auch aus Sicht der wissenschaftsdidaktischen Beiträge kaum etwas entgegenzusetzen haben dürfe.

Wird Wissenschaftsdidaktik darüber hinaus als immanent-kritisches Projekt interpretiert, das vom Anspruch her normativ ausgerichtete Verständigungsprozesse, theoretische Analysen, empirische Forschungen und praktische Entwicklungsarbeit integrieren müsste, zeigt sich noch einmal

deutlicher auch die Originalität der wissenschaftsdidaktischen Auslegung der Krisensituation, die in der Entzifferung historischer Entwicklungslinien einer Selbst- und Fremdauslegung von Wissenschaft über das Feststellen zu beseitigender Notstände weit hinausgeht.

Wenn Begriffsbildungsprozessen hier mit Ophir eine problemlösende Funktion zugesprochen wird, ließe sich das schwindende Interesse an der Ausarbeitung einer Wissenschaftsdidaktik als Alternative von Hochschuldidaktik oder als deren Ergänzung bereits Anfang der 1970er Jahre folgendermaßen deuten: Entweder fiel der Lösungsversuch wenig überzeugend aus und es existieren ggf. vielversprechendere Ansätze oder die ursprüngliche Problemstellung hat sich erledigt. Schon frühe Beiträge zur Verhandlung über Potentiale und Schwierigkeiten einer Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik betonen vor allem den Erfolg des Anspruchs, »die sich unter dem Firmenschild Hochschuldidaktik etablierende vorwiegend unterrichtstechnologische Rationalisierung des Hochschulunterrichts in ihre Schranken zu verweisen« (Huber, 1975, S. 61). Der Versuch einer Ersetzung von »Hochschuldidaktik« durch »Wissenschaftsdidaktik« als »neues Firmenschild« blieb jedoch ohne nennenswerten Erfolg. Jürgen Klüver verweist bei seiner Einschätzung zur fortschreitenden Marginalisierung des Begriffs im Laufe der 1970er Jahre auf die verminderte Attraktivität einer Wissenschaftsdidaktik bei Anbindungs- und Institutionalisierungsfragen:

»Es erscheint mir [...] nicht zufällig, daß sich der Begriff der Hochschuldidaktik durchgesetzt hat: Mit ihm läßt sich eher eine ausschließliche Anbindung an die Erziehungswissenschaften verbinden als mit dem Begriff der Wissenschaftsdidaktik – was auch faktisch geschieht –, so daß die Komponente der Wissenschaftsanalyse und Wissenschaftskritik bereits begrifflich abgedrängt wird.« (Klüver, 1979, S. 82).

Bedenkenswert erscheint mit Wilfried Rudloffs Beitrag zu den Dynamiken der Studienreformdebatte darüber hinaus der Kontrast zwischen einer mitunter lähmenden Mühe begrifflich-theoretischer Streitigkeiten auf der einen Seite und der Gestaltungslust weckenden »Strahlkraft« der hochschuldidaktischen Konzepte »forschendes Lernen« und »Projektstudium« (Rudloff, 2011, S. 202) auf der anderen Seite.

Der Diskurs zur Wissenschaftsdidaktik hat jedoch Perspektiven und Zugänge zur Reflexion und Weiterentwicklung akademischer Lehre eröffnet, die bis in die frühen 1980er Jahre hinein in ganz unterschiedlicher Weise aufgegriffen und produktiv gemacht wurden. So skizziert Becker aus einer

Kritik an der wissenschaftsdidaktischen Fokussierung auf die kommunikative Dimension von Lehre heraus Hochschuldidaktik als ein Unternehmen, das – wie eine immanent-kritisch verfahrenende Wissenschaftsdidaktik – einer Multidimensionalität der Rationalisierungsstrategien Rechnung tragen muss (Becker, 1974, S. 111). Den engen Zusammenhang von Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftskritik während, aber beide Komponenten in ein anderes Verhältnis zueinander bringend, präsentiert Klüver in zahlreichen Publikationen bis Anfang der 1980er Jahre ein Verständnis hochschulbezogener Didaktik, das die Diskussion von Fragen zur Gestaltung akademischer Lehre im Horizont einer neu etablierten Wissenschaftsforschung verortet (exemplarisch Klüver 1974; Klüver 1979). Während der wissenschaftsdidaktische Diskurs um 1970 es bei eher sporadischen Hinweisen auf wissenschaftstheoretisch relevante Positionen beließ, entsteht schon kurz darauf insbesondere mit der verstärkten Rezeption von Thomas Kuhns *The Structure of Scientific Revolutions* im deutschsprachigen Raum sowie eine sich zunehmend auch in Deutschland formierende interdisziplinäre Wissenschaftsforschung ein neuer Bezugsrahmen für Versuche jeglicher Art, wissenschaftstheoretische und wissenschaftssoziologische Fragen für Hochschuldidaktik produktiv zu machen, oder umgekehrt hochschuldidaktische Fragestellungen als Beitrag zur Selbsterforschung von Wissenschaft zu verstehen (so etwa Huber, 1975).

In Bezug auf die das eigene Jahrzehnt überdauernde Relevanz des wissenschaftsdidaktischen Diskurses mit seiner Leitidee einer an der Entfaltung des ›didaktischen Prinzips‹ orientierten Wissenschaftskritik und deren Spuren ergibt sich mit Blick auf den 1983 erschienenen Band 10 der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften zur Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* ein ambivalentes Bild. Auf der einen Seite wird in Hubers systematischem Versuch einer begrifflichen Bestimmung von Hochschuldidaktik sowie in Klüvers Beitrag zum Bezug von Hochschule und Wissenschaftssystem ein unabdingbares Aufeinanderverwiesensein von Hochschuldidaktik, Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsdidaktik proklamiert (Huber, 1983, S. 116; Klüver, 1983, S. 78). Indem die anderen Beiträge ohne solche Referenzen auskommen, ergibt sich jedoch ein kaum weniger heterogenes Bild unterschiedlicher Verständnisse von Hochschuldidaktik als in der Hochphase der Studienreformdebatte. Ein Verdienst auch des wissenschaftsdidaktischen Diskurses um 1970 ist jedoch, klare begriffliche Alternativen herausgearbeitet zu haben, die über die Verortung in historischen Debatten hinaus Beteiligte an der Weiterentwicklung akademischer Lehre zur Offenlegung ermutigten, was sie mit Hochschuldidaktik konkret ›im Schilde führen‹.

Literatur

- Adorno, T.W. (1977). Tabus über dem Lehrberuf. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte – Anhang*. Gesammelte Schriften Band 10.2 (S. 656-673). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, E. (1974). Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In K. Ulich (Hrsg.), *Aktuelle Konzeptionen der Hochschuldidaktik* (S. 99-115). München: Ehrenwirth Verlag.
- Bundesassistentenkonferenz. (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept: Reformziele der Bundesassistentenkonferenz* (2. Aufl.). Bonn: BAK.
- Bürmann, J. (1977). *Zehn Jahre praxisbezogene Studienreform im Spannungsfeld von »wissenschaftlichem Führungsanspruch« und »gesellschaftlicher Dienstleistungsfunktion«* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 46). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.
- Diemer, A., König, G. (1991). Was ist Wissenschaft? In A. Hermann & Ch. Schönbeck (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft* (Technik und Kultur Bd. 3) (S. 1-28). Berlin: VDI Verlag.
- Eugster, B., Tremp, P. (2018). Lehre als Zugang zum Fach. Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 75-93). Münster: Waxmann.
- Fahr, U. (2020). Wissenschaftsdidaktik als praktische Theorie. Aristoteles' Begriff einer Grundrisswissenschaft als Modell für die Hochschuldidaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 105-123). Wiesbaden: Springer VS.
- Ford, G.W., Pugno, L. (1972). *Wissensstruktur und Curriculum*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Gerhardt, V. (1968). Die geschichtliche Funktion der »Hochschul«-Didaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 107-112). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Habermas, J. (1969a). Erkenntnis und Interesse. In J. Habermas (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146-168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1969b). Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In H. Maus & F. Fürstenberg (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 235-266). Darmstadt, Neuwied.: Luchterhand.
- Huber, L. (1969): *Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«?* Referat, gehalten auf der 2. Jahresversammlung des Arbeitskreises für Hochschuldi-

- daktik in Mainz am 14.06.1969. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 5). <https://pub.uni-bielefeld.de/download/1781545/2313332/OCT2558.pdf>
- Huber, L. (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. 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* (S. 41-82). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (1975). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In P. Weingart (Hrsg.), *Wissenschaftsforschung* (S. 58-90). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jaeggli, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Klüver, J. (1974). Naturwissenschaft und Ideologie. In W. Ch. Zimmerli (Hrsg.), *Wissenschaftskrise und Wissenschaftskritik* (S. 32-48). Basel: Schwabe & Co.
- Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik am Beispiel der Naturwissenschaften* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 53). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.
- Klüver, J. (1983). Hochschule und Wissenschaftssystem. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 78-91). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luther, H. (1979). *Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 55). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.
- Mollenhauer, K. (1970). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In K. Mollenhauer (Hrsg.), *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (S. 36-54). München: Juventa Verlag.
- Ophir, A. (2012). Begriff. *Forum Interdisziplinäre Begriffsgeschichte*, 1, 1-24. Zugriff via https://www.zfl-berlin.org/files/zfl/downloads/publikationen/forum_begriffsgeschichte/ZfL_FIB_1_2012_1_Ophir_Begriff.pdf
- Rudloff, W. (2011). Die Studienreform in der Hochphase der Hochschulexpansion. In R. Pöppinghege & D. Klenke (Hrsg.), *Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch* (S. 186-216). Köln: shVERLAG.

- Rzadkowski, N. (2017). *Recht wissenschaftlich. Drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf empirischer Grundlage*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845286839>
- Saß, H.-M. (1968). Zur Funktion der Didaktik an neuen Hochschulen. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 16-22). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Saß, H.-M. (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche* (S. 27-41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (1970). Fragestellungen der gegenwärtigen Diskussion zur Hochschuldidaktik (Einleitung). In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche* (S. 5-17). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schelsky, H. (1962). Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation. *Soziale Welt*, 13(3/4), 193-208.
- von Hentig, H. (1969a). Das Lehren der Wissenschaft. In H. von Hentig (Hrsg.), *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 256-267). Stuttgart: Klett.
- von Hentig, H. (1969b). 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: Westdeutscher Verlag.
- 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* (S. 13-40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, H. (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß*. Stuttgart: Klett.
- Wissenschaftsrat (1966). *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*. Zugriff via https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Neuordnung_Studium_1966.pdf?__blob=publicationFile&v=1

