

Ludwig Huber

Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung

- 1 Einleitung
 - 1.1 Die Gründerzeit der westdeutschen Hochschuldidaktik
 - 1.2 Begriff der Hochschuldidaktik
- 2 Stationen der Geschichte
 - 2.1 Vorbemerkung
 - 2.2 Der klassische Entwurf einer neuen deutschen Universität - oder:
Bildung durch Wissenschaft
 - 2.3 Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1898-1934) - oder:
Für und Wider Pädagogisierung der Lehre
 - 2.4 Die Hochschulpädagogik in der DDR - oder:
Geplante Persönlichkeitsentwicklung
 - 2.5 Die Hochschuldidaktik der Bundesrepublik Deutschland in der
Folge der Studentenbewegung
 - 2.5.1 Die Hochschulreformdiskussion der Nachkriegszeit
 - 2.5.2 Die Konzeption des Projektstudiums
- 3 Versuch zu einer systematischen Bestimmung der Hochschuldidaktik
 - 3.1 Das Spannungsfeld der Hochschuldidaktik
 - 3.2 Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik
- 4 Schlußbemerkungen: Aufgaben der Selbstreflexion der Hochschuldidaktik

Zusammenfassung: In einem kurzen Überblick werden der Begriff und die jüngste Geschichte der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Ein komplexer hochschuldidaktischer Entwurf, in dem Theorie *und* Praxis zu Lehre und Studium an den Hochschulen in einem konsistenten Zusammenhang gesehen werden, liegt bereits mit den Gründungsschriften der Berliner Universität vor. Entlang den historischen Stationen, die diese Konzeptualisierung weitergetragen haben, werden unterschiedliche Ausprägungen der Hochschuldidaktik zwischen Wissenschafts-, Praxis- und Personbezug und jeweilige Gefährdungen durch Scholastisierung, Funktionalisierung oder Pädagogisierung herausgearbeitet. Aus demselben Spannungsfeld heraus werden die Arbeitsansätze und die Handlungsebenen der Hochschuldidaktik entwickelt und Aufgaben für ihre kritische Selbstreflexion formuliert.

Summary: A short survey presents the concept of Higher Education Didactics and its recent history in the Federal Republic of Germany. The foundation documents of the University of Berlin already provide a complex draft of higher education didactics in which both theory *and* practice are seen in a consistent relationship to training and study. Pursuing the historical developments which continued to shape this concept, various features of higher education didactics, with their interrelationships of academic, practical and personal aspects, and the dangers involved, in each case, by scholasticism, functionalism or pedagogicism are depicted. Taking this interplay as a basis, the starting points for work and levels of action of higher education didactics are developed and tasks for critical self-reflection are formulated.

Résumé: En un bref aperçu on présente le concept et l'histoire récente de la didactique universitaire en République fédérale d'Allemagne. Dans les principes de fondation de l'université de Berlin on trouve d'ores et déjà un essai complexe de didactique universitaire dans lequel la théorie et la pratique concernant l'enseignement et les études dans les universités sont considérés comme étant en relation étroite l'une avec l'autre. Tout au long des stations au plan historique qui on vu se développer ce concept de relation étroite, on dégage les empreintes diverses de la didactique universitaire entre la science, la pratique et les personnes d'une part et les dangers éventuels amenés par une importance exagérée accordée à la science, à sa fonction ou à la pédagogie. Partant de ce phénomène d'interactions, les hypothèses de travail et les niveaux d'action de la didactique universitaire sont développés, de même que sont formulées des missions tendant à une réflexion critique de cette dernière sur elle-même.

1 Einleitung

1.1 Die Gründerzeit der westdeutschen Hochschuldidaktik

Im Jahre 1966 veranstaltete der Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) ein „Expertenseminar über Fragen der Hochschuldidaktik“. 1967 konstituierte sich, aus dem Hochschulverband heraus, der „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“ (AHD, seit 1971: „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.“), 1968 der „Ausschuß für Hochschuldidaktik“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK) und zumal von Assistenten getragene Arbeitskreise an vielen Hochschulen. Alle diese Verbände und weitere Initiativgruppen und Ausschüsse an einzelnen Hochschulen forderten, die „Hochschuldidaktik“ zu fördern und in der einen oder anderen Weise auf zentraler und/oder dezentraler Ebene zu „institutionalisieren“: 1970/71 beriet ein bei der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) gebildeter „Initiativausschuß für Hochschuldidaktik“ über die „Errichtung von Instituten für Hochschuldidaktik und einer Zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik“ (Beschlußvorschlag vom Plenum nicht angenommen), eine bei der Kultusministerkonferenz (KMK) gebildete „Arbeitsgruppe“ über einen Vorschlag zur Errichtung von „zwölf Fachzentren für Hochschuldidaktik“ (im Bildungsgesamtplan allerdings so nicht aufgenommen), ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) berufenes Expertengremium über die (von der Bundesregierung angeregte) Bildung eines Sonderforschungsbereiches Hochschuldidaktik (das statt dessen mehrere dezentrale Schwerpunktprogramme forderte) und, seit 1971, die „Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik“ (die 1972–1979 auch ein „Schwerpunktprogramm Hochschuldidaktik“ betreute). Ende 1969 und Frühjahr 1970 wurden mit dem „Institut für Hochschuldidaktik“ der Technischen Universität Berlin und dem „Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik“ der Universität Hamburg die ersten hochschuldidaktischen Zentren gegründet (vgl. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIKTIK 1980, SPINDLER 1968, SPINDLER/WALTHER 1971). Gegenwärtig (1980) existieren (noch) 21 solcher hochschuldidaktischen Zentren, Professuren oder Arbeitsstellen (davon fünf nur für bestimmte Fachbereiche zuständig), hat die AHD e.V. etwa 800 Mitglieder, ist „eine fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik“ als Ziel der „Neuordnung der Hochschulen“ gesetzlich verankert (§4, Abs.3 HRG). Dies die äußere – nur scheinbar einfache, in Wahrheit konfliktreiche – Geschichte, wie in der Bundesrepublik Deutschland eine allgemeine

Ludwig Huber

Aufgabe grundsätzlich aller Hochschulmitglieder zur besonderen nebenoder hauptamtlichen Arbeit von einigen Wissenschaftlern und Einrichtungen, die ausdrücklich als „Hochschuldidaktik“ firmiert, geworden ist.

Nichts jedoch wäre falscher, als sich allein an dem Etikett „Hochschuldidaktik“ zu orientieren.

1.2 Begriff der Hochschuldidaktik

Läßt man alle Aus- und Abgrenzungen, die der Wortteil „Didaktik“ suggeriert (hat), beiseite und nimmt man die Aufgabenkataloge aus der oben skizzierten Gründerzeit (vgl. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ 1968, SPINDLER 1968) der Hochschuldidaktik „alles nur in allem“, so muß Hochschuldidaktik im umfassendsten Sinne verstanden werden als die *wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht*. Oder, in anderer Perspektive: Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im ganzen.

„Hochschule“ wird der Hochschuldidaktik zum Gegenstand, insofern sie ausbildet, Personen sich in ihr bilden; die anderen Aufgaben, Tätigkeiten und Auswirkungen der Hochschule (Forschung oder „Produktion geprüften Wissens“, Dienstleistung und Beratung) werden es nur, insoweit sie die Ausbildung beeinflussen. Damit ist Hochschuldidaktik zwar ein Teil von *Hochschulforschung* und auf deren andere Bereiche (Hochschulgeschichte, -theorie, -soziologie, -ökonomie und -planung) angewiesen, aber nicht deckungsgleich mit ihr.

Dank jener anderen Aufgaben ist Hochschule nicht nur eine Ausbildungseinrichtung. Hochschuldidaktik nimmt daher zwar Fragestellungen und Verfahren der Bildungsforschung und damit der Erziehungs- und Sozialwissenschaften in sich auf, muß aber von der wie auch immer gearteten Verknüpfung der Ausbildung mit der Wissensproduktion als dem konstitutiven spezifischen Merkmal der Ausbildung an der Hochschule ausgehen. Sie ist daher nicht einfach Verlängerung der Schulpädagogik oder Didaktik auf eine weitere Ausbildungsstufe oder ein Zweig der Erwachsenenbildung; sie ist vielmehr auf Wissenschaftstheorie, -geschichte, -soziologie angewiesen. Hochschuldidaktik ist von *Wissenschaftsforschung* und *Wissenschaftsdidaktik* nicht zu trennen, aber kann auch nicht deren gesamte Aufgaben übernehmen (so hingegen E. B. BECKER 1971, S. 18 f.).

Mit „*Bearbeitung*“ der Probleme ist nicht nur theoretische Analyse, sondern auch praktische Entwicklungsarbeit zu ihrer Lösung impliziert: „Erforschung *und* Beeinflussung der Lehr- und Lernprozesse“ (HUBER 1974, S. 289), „Zusammenhang von Ausbildungsforschung *und* wissenschaftlich fundierter Studienreform“ (WEBLER/WILDT 1979, S. 2; Hervorhebung: L. H.). Hochschuldidaktik treibt Forschung, aber prinzipiell in praktischer Absicht, ist auch Handeln. („Reform“ bezeichnet hier als Relationsbegriff rein formal die Veränderung der je bestehenden Einrichtungen und Praktiken, und zwar als Prozeß, der auch die Resultate gerade vorhergegangener Reformen ergreifen kann; zur Ambivalenz des Begriffs vgl. GRAMES 1983, HÄNDLE 1983). In diesem Sinne verbindet sich Hochschuldidaktik immer auch mit *Hochschulpolitik*.

„*Wissenschaftlich*“: Durch die Bindung dieser Bearbeitung an die der Wissenschaft eigentümlichen Prüfverfahren, durch Kontinuität (in der Zeit) und Vollständigkeit/Systematik unterscheidet sich Hochschuldidaktik dem Prinzip nach (keineswegs durchgängig in der Realität) von solchen Beiträgen und Arbeiten zu demselben

Gegenstand, die ad hoc oder punktuell, nur spekulativ oder rasonierend, nur an einzelnen Aspekten und Interessen orientiert, in Kritik und Reformvorschlägen und -versuchen von einzelnen, Gruppen oder Gremien in diesem wahrhaft beredten Bereich in großer Menge produziert werden. Systematisch heiße dabei hochschuldidaktische Arbeit dann, wenn sie ihren Gegenstand, Ausbildung und Sozialisation, Lehre und Studium an der Hochschule, als in grundsätzlich immer den drei folgenden, ein Spannungsfeld konstituierenden Bezügen stehend erfaßt (vgl. 3.1): in bezug auf die Wissenschaft, in bezug auf die Praxis außerhalb der Hochschule und in bezug auf die Personen, die ihrerseits die beiden anderen Bezüge verarbeiten und sich darin entwickeln (müssen).

Erst in dieses Spannungsfeld eingeordnet, lassen sich die (formalisierten und informellen) *Lernsituationen* der Studenten im ganzen analysieren, mit all den Elementen, die in sie eingehen (Aufgabe/Ziel, Gegenstand, Sozialformen, Arbeitsverfahren und -methoden, Personen mit ihren Kompetenzen und ihren Beziehungen untereinander, Umstände des Raumes, der Zeit, der Mittel...) und die auch in anderen Bereichen die Didaktik beschäftigen (vgl. HUBER 1979). Hierauf wird in diesem Artikel nicht eingegangen (vgl. hier vielmehr RIECK/RITTER 1983, SCHULMEISTER 1983).

2 Stationen der Geschichte

2.1 Vorbemerkung

Der sich explizit „Hochschuldidaktik“ nennenden Arbeitsrichtung, teilweise aber auch der ihren Kontext bildenden Studienreformdiskussion, ist kritisch ihr Mangel an Geschichtsbewußtsein vorgehalten worden: unzulängliche Aufarbeitung der jüngsten Geschichte der Hochschulreform seit 1945 (vgl. LUTHER 1979, S. 1 ff.), Ignoranz hinsichtlich ihrer Vorluferbewegung, der „Hochschulpädagogik“ 1899-1934 (vgl. HOHENADEL o.J., S. 1 ff., S. 10, S. 12 ff.; vgl. WESTERMANN 1975) und nur vage Rückbeziehung auf die klassische, kurz „humboldtsch“ genannte Konzeption für die Gründung der neuen deutschen Universität in Berlin Anfang des 19. Jahrhunderts (vgl. LUTHER 1979). Der folgende Versuch, sich wenigstens diese Stationen der Geschichte der Hochschuldidaktik bewutzumachen, greift allerdings nicht weiter als bis zu den geistigen Vätern der Berliner Universität zurück. Das hat historische und pragmatische Gründe: Historisch sind Fichte, Schelling, v. Humboldt, Schleiermacher und Steffens die Klassiker in der Tradition des Nachdenkens über Universität, auf die sich die Hochschulreformdiskussion bis heute bezieht. Als Ahnherren auch der Hochschuldidaktik verdienen sie dann in Anspruch genommen zu werden, wenn man als Kriterium einer hochschuldidaktischen Konzeption gegenüber anderen Äußerungen zu Studienproblemen ansieht, daß sie zum einen das ganze Spannungsfeld Wissenschaft - Praxis - Person reflektiert und zum anderen weder nur Präambeln über Ziele und Zwecke von Lehre und Studium formuliert noch nur auf der Ebene der Stoffauswahl, Lehrmethoden und sozialen Aktionsformen des Studiums operiert, noch nur deren Bedingungen analysiert, sondern zwischen alledem einen konsistenten Zusammenhang herstellt: Ein in diesem Sinne vollständiger und komplexer hochschuldidaktischer Entwurf liegt jedenfalls bereits mit den Grndungsschriften der Berliner Universität vor - und nicht erst bei den Vertretern der „Hochschulpädagogik“ zwischen 1890 und 1934 (vgl. HOHENADEL o.J., S. 15, S. 21), die allerdings als erste deren Institutionalisierung betrieben. - Der Umfang dieses Artikels schließt es aus, die vor diesen Klassikern liegenden Entwürfe zu einer Theorie von Lehre und Studium hier einzubeziehen.

2.2 Der klassische Entwurf einer neuen deutschen Universität – oder: Bildung durch Wissenschaft

Das Gegenüber, mit dem sich die Klassiker von Anfang an auf das heftigste auseinandersetzen, war entweder eine Form der Universität, die den Praxisbezug verabsolutiert hatte und, als „akademisches Bergwerk“ (vgl. SCHELSKY 1963, S. 36) konzipiert und funktionierend, dem Staate seine mit den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestatteten Räte lieferte, oder eine solche, in der die längst gegeneinander wie gegenüber der gesellschaftlichen Praxis verselbständigten Disziplinen das je in ihnen angehäuften Wissen tradierten – „utilitaristisch“ die eine, „scholastisch“ die andere, „verschult“, wie wir heute sagen würden, alle beide (vgl. SCHELLING 1956, S. 19 f.; vgl. SCHELSKY 1963, S. 20 ff., S. 37 ff., S. 45 ff.). Bei allen Unterschieden ist den Reformentwürfen gemeinsam: „Haupt Gesichtspunkt bleibt die Wissenschaft“ (v. HUMBOLDT 1960 a, S. 377). Zugrunde liegt dabei die idealistische Konzeption von *Wissenschaft als Prozeß* offener, nie abgeschlossener Wahrheitssuche; dieses Merkmal teilen nicht nur Forschung, sondern auch Lehre (Einheit von Forschung und Lehre) und Studium (forschendes Lernen) (vgl. v. HUMBOLDT 1960 a, S. 377; vgl. SCHLEIERMACHER 1956, S. 276). In der Erkenntnis des Allgemeinen im Besonderen (und ihrer wechselseitigen Vermittlung) liegt die *Einheit der Wissenschaft*, vermittelt durch Philosophie als alle Einzelwissenschaften durchdringende Erkenntnistheorie und damit auch als Essenz von Lehre und Studium (vgl. SCHLEIERMACHER 1956, S. 231, S. 240). Dies leisten zu können, muß Wissenschaft von direkten Absichten auf Nützlichkeit rein, von äußeren Zwängen frei sein, was ein als Kulturstaat begriffener Staat zu gewährleisten hat. So beschaffen, also gerade ohne ausdrückliche Zurüstung, ist sie das Medium, in dem Bildung als individuelle Anverwandlung der Welt durch das Subjekt (vgl. v. HUMBOLDT 1960 b, S. 235), ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und Gewinn moralischer Autonomie für praktisches Handeln möglich wird. Gerade darin liegt die *Praxisrelevanz* eines Studiums, das auf Tätigkeiten in Professionen und Staatsdienst vorbereitet, die als äußerlich relativ unbestimmte ein selbstbestimmtes Handeln erfordern; was an spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten unentbehrlich ist, mag in sozusagen der zweiten Phase der Ausbildung anwendungsnah, in einer Art Meisterlehre angeeignet werden (vgl. FICHTE 1956, S. 145, S. 155). Die allgemeine Form dieses Lehrens und Lernens ist die des Wissenschaftstreibens überhaupt: Kommunikation (vgl. die Entfaltung der „Wissenschaftsdidaktik“ bei v. HENTIG 1969, 1970; vgl. MOLLENHAUER 1968, S. 45 ff.) in der akademischen als Vor- und Spiegelbild der bürgerlichen Öffentlichkeit (vgl. HABERMAS 1962, S. 42 ff.; vgl. NITSCH u. a. 1965, S. 28 ff.). Vortrag (als genetische Entfaltung – vgl. SCHLEIERMACHER 1956, S. 251 ff.) und Diskussionsveranstaltungen (wie Konservatorien und Seminarien) (vgl. FICHTE 1956, S. 132 ff.) sind lediglich als besondere Formen oder Rituale dieser Kommunikation, nicht als Instrumente didaktischer Steuerung intendiert. Mit der postulierten Lernfreiheit der Studenten ist „Schule“ unvereinbar.

Das für jede folgende hochschuldidaktische Theorie Herausfordernde an diesen Konzepten ist in *struktureller* Hinsicht die konsistente Verbindung der drei Pole (personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft, Befähigung zu praktischem gesellschaftlichem Handeln) und die Stimmigkeit von Ziel- und Verlaufsvorstellung, von „Didaktik und Methodik“; in *inhaltlicher* Hinsicht ist es die in diesem Begriff der Bildung manifestierte „Humanität“, das, was dem Menschen, auch dem noch lernenden, an Selbständigkeit zugetraut, an Freiheit für ihn beansprucht wird, und der ebenfalls darin formulierte Anspruch auf ganzheitliches Verstehen der Welt, allseitige Entwicklung der persönlichen Kräfte, Reflexivität.

Andererseits stellt sich dieser Herausforderung nur, wer diese Konzepte kritisch in gegenwärtige Verhältnisse übersetzt (vgl. NITSCH u.a. 1965, S.304 ff.). Affirmativ-statisch tradiert und auf die seinerzeit zunächst gewählten Inhalte (Kultur, Geschichte) festgeschrieben, eignen sie sich vorzüglich zur Ideologie, die gewandelte Realitäten teils verschleiert, teils aus der Kritik ausschließt, überkommene Privilegien und Gewohnheiten aber legitimiert (vgl. BLANKERTZ 1974). Deutlich sind von SCHELSKY (vgl. 1963), vor allem aber, kritischer, von HABERMAS (vgl. 1967, 1969) und von NITSCH u.a. (vgl. 1965) die spezifischen historischen Bindungen und Relativitäten herausgearbeitet worden: der unterentwickelte Zustand Deutschlands, nämlich die Schwäche von Ökonomie, Wissenschaftsbetrieb (Buchmarkt, Akademien), bürgerlicher Öffentlichkeit als Voraussetzung für die Kumulierung aller Funktionen von Wissenschaft bei den Universitäten (NITSCH u.a. 1965, S. 7 ff.); eine Zeit des Umbruchs als Voraussetzung für die Hoffnung und Forderung an die Individuen, bisherige Bindungen überwindend neue Lebens- und gesellschaftliche Formen selbst zu entwickeln und antizipierend zu leben (vgl. SCHELSKY 1963, S. 122 ff.), und der geringe Entwicklungsstand der Erfahrungswissenschaften. Die obige Lösung des Praxisbezugsproblems etwa war nur denkbar, solange die von Hochschulabsolventen ergriffenen Berufe (zumeist als höhere Beamte) einen Handlungsspielraum boten, in dem Urteilskraft und Lernfähigkeit, Identifikation mit der Aufgabe und Verantwortungsbereitschaft funktional wichtiger waren als spezialistische Kenntnisse (vgl. NITSCH u.a. 1965, S. 305 ff.), und die „Bildung durch Wissenschaft“ ist an die Vorstellung der Möglichkeit gebunden, die Einzelwissenschaft noch als Ganzes („enzyklopädisch“) zu sehen und mittels Philosophie zu durchdringen (vgl. SCHLEIERMACHER 1956, S. 239 ff.), die auf einem noch undifferenzierten Zustand der Wissenschaft beruhte. Das Vertrauen schließlich in die Wahrheitssuche, Bildungswilligkeit, Lern- und Selbstregulationsfähigkeit der Studenten war hoch und eher normativ als empirisch begründet.

Damit sind zugleich wohl die wichtigsten Bruchstellen bezeichnet. Sie liegen nicht erst in der wachsenden Spannung zum historischen Wandel des Kontextes: zur zunehmenden Differenzierung, Arbeitsteilung und Verfachwissenschaftlichung im Beschäftigungssystem, zur Spezialisierung und Expansion der Wissenschaften (besonders der empirischen), zur entsprechend wachsenden Zahl und Heterogenität der Studentenschaft. Sie liegen auch schon (wie analog beim Projektstudium) in den Konzepten selbst: Zum einen mußten gerade durch die Dynamik der Einheit von Forschung und Lehre die „unphilosophischen“ Forschungstätigkeiten des Sammelns, Beobachtens und Experimentierens und die ihnen zugehörigen Institute – einmal, wie durch Schleiermacher betrieben, in die Universität mit aufgenommen – die „Stätte philosophisch-wissenschaftlicher Bildung“ sprengen, um so mehr, als die sozialökonomische Nachfrage und Verwendung für sie wuchs (vgl. NITSCH u.a. 1965, S. 39 ff. im Anschluß an WEBER 1951), und die moderne Institutsuniversität, den wissenschaftlichen Großbetrieb, heraufführen. In der historischen Folge jedenfalls hat sich quasi deren Konzept von „Forschung und Lehre“, von dem fraglich ist (vgl. OFFE 1970, S. 24 ff.; vgl. TEICHLER 1970, S. 8 f.), ob es jemals „humboldtsch“ durchdrungen worden und nicht immer „Schule“ geblieben ist, durchgesetzt. Zum anderen ist das Problem der einzelwissenschaftlichen Kenntnisse unter diesen Philosophen untereinander widersprüchlich und insgesamt unzulänglich behandelt worden; von den praktischen Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens in diesen Fächern reflektieren sie wenig (in beidem gleicht ihnen die gegenwärtige „kritische“ Hochschuldidaktik). Die Vernachlässigung dieses Problems ist nach SCHELER (vgl. 1926, S. 496 ff.) gerade Keim für die spätere Umkehrung des Verhältnisses von per-

sonaler und fachlicher Bildung. Schließlich mußte die von Schiller an allseitig geteilte abschätzige Bewertung des „Brotstudenten“ in reaktionäres oder unsicheres Verhalten führen, sobald die Zusammensetzung der Studentenschaft sich grundsätzlich änderte.

2.3 Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1898-1934) - oder: Für und Wider Pädagogisierung der Lehre

Die klassische Konzeption machte, wie beschrieben, einige Voraussetzungen, die in der Realität gefährdet waren oder wurden. So mußte die Fähigkeit der Studenten zur Selbstgestaltung ihres Studiums offenbar alsbald gestützt werden. Jedenfalls wurde in Wiederaufnahme früherer Ansätze (vgl. ROSENBROCK 1979), aber dann auch in Weiterführung von Gedanken Schellings und Schleiermachers noch in der ersten Hälfte des Jahrhunderts die *Hodegetik* (weiter)entwickelt: eine in Büchern (etwa von Gockel, Löwe, Kirchner, Scheidler) oder Vorlesungen vermittelte Einführung, welche die Anlage des Studiums, die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens, Logik und eine allgemeine Wissenschaftslehre miteinander verbindet und die sogar von Scheidler (1832/1847) als eigenes Fach gefordert wird (als Beispiel hierfür vgl. PAULSEN 1966, S.337 ff.; zu einer Einordnungsskizze und Bibliographie vgl. ROSENBROCK 1979). Damit eng verknüpft: Die freie, sich von selbst regulierende wissenschaftliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wird offenbar zum Ende des 19. Jahrhunderts hin zum Problem - thematisiert in und von der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ (1898-1909 „Verband für Hochschulpädagogik“, 1910-1934 „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“) mit ihren Protagonisten Bernheim (1850-1942) und vor allem Schmidkunz (1863-1934) und ihren Freunden und Gegnern. Im Unterschied zur *Hodegetik*, die auf eine wissenschaftliche Fundierung und Verbesserung des *Studierens* (der Studierfähigkeit) angelegt ist, zielt diese Anstrengung auf eine wissenschaftliche Theorie und daraufhin verbesserte Praxis der *Lehre* als solcher. Trotz aller Berufung auf das klassische Konzept bedeutet sie dadurch diesem gegenüber einen Positionswechsel; zugleich ist sie im Grundsätzlichen und in vielen einzelnen Zügen ein Vorgänger der gegenwärtigen Hochschuldidaktik.

Vorangegangen war eine Phase beträchtlicher Veränderungen in Gestalt und Funktion der Universität, von denen hier hervorzuheben sind (vgl. NITSCH u. a. 1965; vgl. PRAHL 1978, S.198 ff.):

- die Ausdifferenzierung und Expansion der Wissenschaften, besonders der Naturwissenschaften (und deren Etablierung als Fakultäten) und der Medizin in Entsprechung zu deren wachsender Bedeutung für industrielle Produktion, Ökonomie und Gesundheitswesen;
- die zunehmend betriebsförmige (arbeitsteilige) Organisation der Forschung in sich immer mehr verselbständigenden Instituten mit ihren Folgen für die Auflösung der Einheit der Forschenden und Lehrenden durch Fächergrenzen und hierarchische Stufungen auch in der Lehre;
- die zunehmende Bedeutung der Aufgabe „Ausbildung von qualifizierten Arbeitskräften“, manifest in raschem Wachstum der Studentenzahlen (nach Stagnation vorher) von 1853 bis 1896: Vervierfachung der absoluten Zahl; relativer Anstieg von 8,83 Studierenden auf je 10000 Personen der männlichen Bevölkerung 1853 auf 21,65 1911; mit großen Unterschieden in den Fächern verschlechtert sich die Relation Lehrende-Lernende erheblich, von 24 Studenten pro Lehrstuhl 1853 auf 62 1903 (vgl. HOHENADEL o.J., S.31 ff.; vgl. NITSCH u. a. 1965, S.79; vgl. PRAHL 1978, S.368 ff.).

- Veränderungen in sozialer Zusammensetzung und vor allem schulischer Vorbildung der Studenten, die nicht mehr nur vom humanistischen Gymnasium aus, sondern auch von Realgymnasien, Oberrealschulen, Lehrerseminaren, technischen Anstalten aus ein Studium aufnehmen konnten.

Vor allem mit diesen Schwierigkeiten wird die Forderung nach Hochschulpädagogik von BERNHEIM (vgl. 1912), zum Teil mit ihnen von SCHMIDKUNZ (vgl. 1907, S.51f., S.81, S.131), dem „Begründer der deutschen Hochschuldidaktik“ (HOHENADEL o.J., S.26), und seiner Gesellschaft begründet, von diesem aber auch wissenschaftssystematisch abgeleitet. Zum einen: Wie jede andere Praxis, so müsse auch die Praxis der Vermittlung von Wissenschaften selbst wissenschaftlich gesichert werden. Und zum anderen: Die Pädagogik bedürfe zu ihrer Vervollständigung eines eigenen neuen Spezialteils: „Pädagogik der Wissenschaften und Künste als solcher“ oder auch „Hochschulpädagogik“, „akademische Pädagogik“ (vgl. HOHENADEL o.J., S.23 f.).

Gleichwohl werden die realen Schwierigkeiten in den *Diskussionen und Reformkonzepten* greifbar: Auf das Stoff-Problem, den mit der darzustellenden Forschung nach Umfang und Gewicht überhandnehmenden Vorlesungsbetrieb und den „Dozierwahn“, richten sich besondere Kritik (vgl. BERNHEIM 1898, S.19 ff., S.31 ff., S.52 ff.) sowie Vorschläge zu seiner Verringerung zugunsten von angeleitetem schriftlichem Arbeiten oder Kolloquien und Übungsgruppen (vgl. SCHMIDKUNZ 1907, S.88 f.; vgl. BERNHEIM 1912, S.39 ff.). Die Spezialisierung der Fächer und das Auseinanderfallen nicht nur der wissenschaftlichen, sondern auch der sozialen Einheit der Universität spiegelt sich wider in Betonung von und Bemühung um das „akademische Leben“, um die Hochschule als Lernraum und im Beharren auf den überfachlichen Gemeinsamkeiten der Vermittlung und Aneignung von Wissenschaft (und einer allgemeinen Hochschulpädagogik). Darauf richtet sich auch die Verteidigung des Begriffs von Hochschulpädagogik gegen Hochschuldidaktik (die sich nur auf Lehre oder Unterricht beziehe) und der allgemeinen gegenüber nur fachspezifischer Hochschulpädagogik von BERNHEIM (vgl. 1912, S.49 ff.), SCHMIDKUNZ (vgl. 1907), später auch analog von C.H. Becker gegen PAULSEN (vgl. 1966) und Lehmann (vgl. HOHENADEL o.J., S.6f.). Auf die Schwierigkeiten, die durch Lehr- und Lernfreiheit eingeräumte Wahl noch sinnvoll auszuüben, antwortet BERNHEIM (vgl. 1898) mit der Anregung, die eventuellen eigenen Arbeiten der Studenten durch Scheine (!) zu attestieren, und mit dem Entwurf eines Studienplans (!), einer Art frühen Curriculumentwurfs für sein Fach (Geschichte). Spätestens in Schrift und Wirken des preußischen Kultusministers Becker mündet diese Bewegung in das Konzept, daß die Hochschule, da sie in großem Maße Berufsausbildung übernommen habe und „eben auch, und zwar in erster Linie, Schule“ sei, auch den darauf bezogenen Unterricht systematisieren und pädagogisch planmäßiger durchführen müsse, daß dafür eine gewisse Korrektur der übertriebenen Lernfreiheit und Studienordnungen und eben eine „Hochschulpädagogik“ – „bei dem Zustande, in dem unsere Studenten auf die Hochschule kommen“ – notwendig sei (vgl. C. H. BECKER 1919, S.25 ff.).

Ebenso wie die heutige Hochschuldidaktik in der Hochschulpädagogik, so hat auch die *Kritik* an ihr ihren Vorläufer in der Kritik an jener (vgl. HOHENADEL o.J., S.47 ff., S.61 ff.). Exemplarisch steht dafür PAULSEN (vgl. 1966, S.36 ff., S.240 f., S.280 ff., S.437 ff.): Er verteidigt die Vorlesung als Möglichkeit, eine lebendige Gesamtansicht von Besitz und Prozeß einer Wissenschaft zu geben, und die Lernfreiheit, trotz zugegebener Mißbrauchsmöglichkeiten, gegen Aufsicht, Kontrolle und gegen Prüfungen als Störung und Steuerung des Studiums, kritisiert eine sich von

den Fächern abhebende allgemeine Hochschulpädagogik als unmöglich, eine fachspezifische Hochschulpädagogik als gefährliche Doppelung der Fächer und die Pläne zu einem hochschulpädagogischen Seminar für Hochschullehrer als absurden Schritt zu einem „regressus ad infinitum“.

Wichtiger als diese Einzelheiten ist der zugrundeliegende *Konflikt um eine „Pädagogisierung“ der Universität*. Nicht die von den damaligen Hochschuldidaktikern auch diagnostizierte Ablehnung ihrer Sache aus Borniertheit oder schlechtem Gewissen, wohl aber die das Prinzip der Lehr- und vor allem der Lernfreiheit verteidigende fundierte konservative Kritik trifft eine durchgehende Gefahr auch gutgemeinter Hochschuldidaktik: Die persuasive oder manipulative Tendenz, die damit in die wissenschaftliche Kommunikation eindringt, äußere sie sich nun unterrichtsmethodisch, therapeutisch-sozialpädagogisch oder studienplanerisch-reglementierend. Immer droht darin eine Instrumentalisierung der Lernenden und eine Verschulung der Hochschule. Zwar wehrt sich dagegen die hochschulpädagogische Gesellschaft programmatisch, und in der Tat ist ihren Intentionen zu bescheinigen, daß sie auf die Wiederherstellung der wissenschaftlichen Kommunikation gerichtet waren (vgl. HOHENADEL o.J., S.40 ff., S.202 ff.). Aber andererseits führt doch die Betonung der „Übermittlung“ als „auch Erziehung“ und der notwendigen „Pflege der Jünger“ zwangsläufig in die – allgemeine! – Paradoxie, Autonomie durch Lenkung und Beeinflussung hervorbringen zu wollen. Dieses Dilemma ist der Hochschuldidaktik geblieben.

Ähnlich wichtig und konstant ein Zweites: Gegenüber denjenigen, die sie als Didaktik nur auf Unterricht im engeren Sinne beziehen wollten, beharrte auch diese Hochschulpädagogik noch darauf, es mit dem Ganzen des akademischen Lebens und der Hochschule als Bildungsstätte zu tun zu haben. Die Folge dieser Haltung ist an der Geschichte der Bewegung ablesbar: das Ausufern des Arbeitsbereichs. In Theorie und Forschung wird Hochschulpädagogik deckungsgleich mit Hochschulforschung – vom ersten Lexikonartikel darüber von REIN (vgl. 1909) bis zum Aufriß der Hochschuldidaktik von WEBLER/WILDT (vgl. 1980); in Praxis und Entwicklung geht sie in Hochschulpolitik auf (vgl. HOHENADEL o.J., S. 71 ff.).

2.4 Die Hochschulpädagogik in der DDR – oder: Geplante Persönlichkeitsentwicklung

In der DDR lebt „Hochschulpädagogik“ als Name für Lehrgebiete, -materialien und -institute fort; wenn überhaupt „Hochschuldidaktik“ davon abgesetzt wird, dann so, daß jener die „Grundlagen“, dieser die „Gestaltung“ des Lehr- und Studienprozesses zugewiesen wird (vgl. DÖRING 1976, S.13.f., S.27). Man beruft sich damit wie überhaupt auf die Tradition, so explizit auf die „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1977/1978, ROGER 1979). Die in der ersten hochschulpädagogischen Bewegung angelegte Tendenz einer Pädagogisierung von Lehre und Studium unter möglichem Verlust ihres Prozeßcharakters als Wissenschaft erscheint hier verallgemeinert.

Im „gesellschaftlichen Gesamtsystem des Sozialismus“ wird wie der Charakter der Wissenschaft (als Waffe im Klassenkampf und als Produktivkraft), so die Aufgabe der Hochschule explizit bestimmt und der Politik und Ökonomie untergeordnet: Sie soll die „Einheit von sozialistischer Erziehung und hochqualifizierter Fachausbildung verwirklichen“ (Beschuß des Staatsrates vom 3.4.1969; zitiert nach SCHÄFER 1970, S.52). Da im Sozialismus ein Widerspruch zwischen Wissenschaft und Praxis nicht bestehen könne, gelte auch die Einheit von Bildung oder Erziehung

und Ausbildung (vgl. DÖRING 1976). Auf der Grundlage dieses Postulats kann ein Programm allumfassender Steuerung des Lehr- und Studienprozesses entfaltet werden, dessen Ausführung auch die Hochschulpädagogik zu dienen hat: einerseits ein Qualifikationssystem aus differenzierten, gestuften, durch vielfache Leistungsprüfungen kontrollierten Studiengängen mit obligatorischen Lehrveranstaltungen und Betriebspraktika, andererseits eine ideologische Formungsarbeit, die über obligatorische Grundkurse im Marxismus-Leninismus hinaus mit Ernteeinsätzen, Sport- und Wehrerziehung sowie quasi verpflichtender Mitarbeit in der FDJ weite Bereiche des studentischen Lebens zu erfassen sucht (vgl. MENDE 1983, SCHÄFER 1970). Ebenso explizit sind die hochschulpädagogischen Anforderungen an die „erzieherische Wirksamkeit“ des Hochschullehrers: Er soll nicht nur spezialisiertes Wissen auf höchstem Niveau vermitteln, sondern auch politische Orientierung geben (den Klassenstandpunkt klar vertreten), Vorbild sein, pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen, soziales Engagement beweisen (vgl. ROGER/PANZRAM 1979). Die Fähigkeiten dazu soll ein dem Studienreferendariat für Gymnasiallehrer ähnliches Ausbildungsprogramm aus Grundkursen im Marxismus-Leninismus sowie in Pädagogik und Methodik, aus Hospitationen, Lehrproben und didaktischer Examensarbeit im Rahmen des Doktorats B (der Habilitation äquivalent) vermitteln und abprüfen (vgl. MÖHLE 1979). In der Aus- und Fortbildung der Hochschullehrer und der Bearbeitung didaktisch-methodischer Fragen liegt die wesentliche Aufgabe der hochschulpädagogischen Institute oder Lehrstühle, da die Grundlagen durch die Partei- und Staatsorgane festgelegt und die Prüfungs- und Studienordnungen zentral (vor allem durch das Institut für Hochschulforschung und -planung in Berlin/DDR) entwickelt werden.

Hier ist anscheinend aus der pädagogischen Rücksichtnahme Schulung geworden. Die Entfernung vom Humboldtschen Konzept liegt, abgesehen von inhaltlich veränderten Bildungszielen, nicht im Postulat der Einheit von Erziehung und Ausbildung an sich (das in seinem Sinne interpretierbar wäre), sondern im Programm, die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit durch detaillierte Lenkung und Kontrolle erreichen zu wollen. Gelegentlich zeigt explizite Kritik an zu geringer Auseinandersetzung mit dieser Tradition (vgl. DÖRING/ZÄHLE 1979, ROGER 1979), häufiger noch zeigen implizit die immer neuen Diskussionen, beispielsweise nachzulesen im 27. Jahrgang (1979) der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“, um die „kommunistische Erziehung“ oder die „selbständige wissenschaftliche Arbeit der Studenten“, daß hier durch die Vormacht der planvollen praxisbezogenen Ausbildung gegenüber den anderen beiden Polen von Lehre und Studium dann nicht mehr lösbare Probleme entstanden sind.

2.5 Die Hochschuldidaktik der Bundesrepublik Deutschland in der Folge der Studentenbewegung

Es war die Ablehnung einer solchen pädagogischen Einflußnahme der Universität auf die Studenten, *losgelöst* vom Prozeß wissenschaftlicher Arbeit und Vermittlung, die sich in der Wahl des Begriffs Hochschuldidaktik in den Reformdiskussionen der 60er Jahre in der BRD äußerte. Allerdings war der historische Grund nicht die Abgrenzung gegen die Hochschulpädagogik der DDR (vgl. HUBER 1970 a, S. 63 f.), schon gar nicht die frühere hochschulpädagogische Bewegung (an die man nicht dachte), sondern die unmittelbar vorangegangene Phase der Hochschulreformdiskussion in Westdeutschland.

2.5.1 Die Hochschulreformdiskussion der Nachkriegszeit

Für diese war ja insgesamt bezeichnend, daß sie gleichsam im Zeitraffer ihre Geschichte bis vor dem Faschismus wiederholte (vgl. LUTHER 1979): In einem *ersten* Strang, zu kennzeichnen wohl durch die Namen von Jaspers, Spranger und Litt, dominierte, einhergehend mit dem praktischen Wiederaufbau der zerstörten Universitäten und der Restauration ihrer vorklassischen Strukturen, der Rückgriff auf das neuhumanistische Ideal der Bildung durch Wissenschaft, und zwar wiederum insbesondere durch Philosophie und Geistesgeschichte: Praxisbezug und soziales Lernen waren in diesem individualitätsorientierten Denken vernachlässigt (vgl. die Kritik von Horkheimer, zitiert nach LUTHER 1979, S. 35).

In einem *zweiten* Strang war das Bestreben bestimmend, der „im Kern gesunden“ Universität doch eine zusätzliche Bildungs- und Erziehungswirkung aufzutragen und zu verschaffen:

- durch besondere Maßnahmen *politischer Bildung*, zu denen auch die Einübung politischer Formen innerhalb einer gleichwohl kompetenzlosen studentischen Selbstverwaltung gerechnet wurde;
- durch ein neben oder über dem Fach stehendes *Studium generale*, das – ganzheitlich ausgerichtet, die Gehalte der überlieferten Kultur übermittelnd und philosophisch und historisch reflektierend – eine nicht nur intellektualistische, sondern sittliche Bildung und Verantwortlichkeit ermöglichen und so, wie schon von SCHELER (vgl. 1926) und C. H. BECKER (vgl. 1919) vorgeschlagen, ein Gegengewicht zur Spezialisierung schaffen sollte;
- durch die einen außerwissenschaftlichen Erziehungsauftrag der Universität postulierenden Konzepte für neue Hochschulen, so für ein auf soziale Integration und gewissermaßen „Schulleben“ gerichtetes Campus-Modell (vgl. ROTHE 1961) und für Kollegienhäuser als Ort einer intensiveren akademischen, aber mehr über das Gemeinschaftsleben als die wissenschaftliche Arbeit vermittelten Erziehung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1962).

Gegen diesen Versuch, die unbestreitbaren Brüche im Konzept einer Bildung durch Wissenschaft durch zusätzliche pädagogische Fürsorge für die Studenten heilen zu wollen, ohne den Betrieb der Wissenschaft selbst ins Auge zu fassen, richtete sich stärkster studentischer Protest (vgl. LEIBFRIED 1967, S. 181 ff.; vgl. NITSCH u. a. 1965, S. 325 ff.; vgl. VERBAND DEUTSCHER STUDENTENSCHAFTEN 1962). Zugleich hatten es die Studenten in der nunmehr *dritten* Phase mit einer sich als pragmatische Modernisierung und Ausbau gebenden Hochschulreformpolitik zu tun, die aber eine eingreifende Veränderung der Hochschulkonzeption bedeutete, indem sie – wiederum ohne den Betrieb der Wissenschaft selbst zu berühren – faktisch Studium als Berufsausbildung reglementierte (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1966). In einer bewußten und prozeßhaften Praxisauseinandersetzung im Studium, die sowohl gegenüber der vorfindlichen Praxis der Berufswelt wie gegenüber der der Wissenschaft kritisch wäre, sahen die studentischen Kritiker Bildung durch Wissenschaft und Ausbildung durch und für die Praxis als verbindbar an, ohne daß eine Pädagogik vor oder eine Methodik neben den Wissenschaftsprozesse treten müßte (vgl. GERHARDT 1968; vgl. NITSCH u. a. 1965, S. 304 ff.).

Dieses sollte der Name „Hochschuldidaktik“ ausdrücken. Als Reflexion, Analyse und potentielle Beeinflussung des Wissenschaftsprozesses in der Hochschule in Hinblick auf seine Bildungs- und Ausbildungsseite ist sie allerdings von vornherein mit einem Aufgabenkatalog solcher Breite ausgestattet worden, daß die durch das Wort Didaktik ausgelöste Assoziation an nur eine Teildisziplin der Erziehungswissen-

schaft irreführend ist und faktisch der Gegenstandsbereich einer Hochschulforschung beansprucht wird, die es eben in der Bundesrepublik nicht entwickelt gab und gibt. Der dem Wort nach weit umfassendere Begriff der Hochschulpädagogik hätte das Programm ausdrücken können, das Erzieherische des Ganzen der Hochschule zu reflektieren und gerade damit die Pädagogisierung von Einzelementen zu verhindern. Er freilich wird gegenwärtig nun im Bochumer Modellversuch explizit, aber ohne Begriffs- und Geschichtsbewußtsein, paradoxerweise für eine „pragmatische“ Behandlung der Probleme der Interaktion, des pädagogischen Bezugs und der Unterrichtsmethoden (in denen die Hochschullehrer zu unterweisen seien) beansprucht, und die grundsätzlichen, die inhaltlichen und curricularen Fragen werden damit ausgegrenzt (vgl. EWALD/FIGGE 1978, S. 1 ff.).

Die inhaltliche Bedeutung dieser Phase liegt darin, daß in der Studentenbewegung und in ihrer Folge ein hochschuldidaktisches Konzept von Wissenschaft, Lehre und Studium entwickelt wurde, das dem klassischen gegenübergestellt zu werden verdient, weil es wie dieses dem Spannungsverhältnis zwischen den drei oben genannten Polen, diese jeweils frisch bestimmend, gerecht wird: das Projektstudium.

Die Komponenten dieser Entwicklung können hier - ohne Chronologie - genannt werden (vgl. BÜRMAN 1977, LUTHER 1979, WILDT 1983):

- die Kritik der *Universitätsstruktur*, die zunächst deren undemokratischer Verfaßtheit nach außen (durch elitäre Selektion) und nach innen (hierarchische Entscheidungsstruktur) galt und ursprünglich funktionalistisch gegenüber der Dysfunktionalität der Ordinariatenuniversität argumentierte (vgl. VERBAND DEUTSCHER STUDENTENSCHAFTEN 1962); sie entwickelte jedoch zunehmend Hochschulkritik als Gesellschaftskritik, zunächst eine radikalliberale (der „Kritischen Theorie“ folgende) an der autoritären Leistungsgesellschaft, sodann eine marxistische an der spätkapitalistischen Gesellschaftsordnung;
- die Kritik am *Wissenschaftsbetrieb*, die in ähnlicher Abfolge zunächst die Praxisferne und Spezialisierung der Disziplinen angriff, dann die Bewußtlosigkeit des positivistischen Wissenschaftsbegriffs selbst in Frage zog und schließlich der „bürgerlichen Wissenschaft“ überhaupt den Kampf ansagte (vgl. KLÜVER/WOLF 1972) - alles dies im Blick sowohl auf die gesellschaftlichen Aufgaben von Wissenschaft wie auf ihre Bedeutung für die Ausbildung;
- die Kritik an den *Arbeits- und Sozialformen* von Lehre und Studium, die mit dem Kampf gegen Vorlesungen und für Gruppenarbeit begann, die auch die Isolierung und Konkurrenz der Individuen in sozialem Lernen, Ziel- und Motivationsprobleme in praxisbezogener Arbeit aufheben wollte und schließlich die Verkehrsformen der wissenschaftlichen Kommunikation selbst zum Thema machte (vgl. WAGNER 1977).

2.5.2 Die Konzeption des Projektstudiums

Die ersten Projekte (vgl. WILDT 1983) erwuchsen aus der Studentenbewegung als kollektive politische Arbeit von Hochschulmitgliedern in praktischen Problemfeldern (Stadtteil-, Kinderladenarbeit, Umweltschutz, ...). Die Konzeption des Projektstudiums mit den Merkmalen Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemen, kritischer Bezug auf die künftige Berufspraxis, Interdisziplinarität, Kooperation in der Gruppe und praktisch veränderndes Handeln (vgl. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ 1970 a, S. 58; vgl. PROJEKTORIENTIERTES STUDIUM 1972), suchte die wesentlichen Momente dieser Kritik aufzunehmen (vgl. LUTHER 1979, S. 105 ff., S. 115 f.). Darüber hinaus wurde, wie am Gründungskonzept der Universität Bre-

men (vgl. BERNDT u. a. 1972) ablesbar, versucht, durch einen neuen Entwurf der Universität im ganzen Ausbildungs- und Wissenschaftsreform miteinander zu verbinden. In knapper Gegenüberstellung zum *Résümée* des klassischen Konzepts (vgl. 2.2): Der „Bildung durch Wissenschaft“ (Theorie) tritt als *Ziel* die Bewußtseinsveränderung, die Ausbildung normativer und kooperativer Qualifikationen gegenüber (vgl. E. BECKER 1975, S. 101 ff.). Als *Medium*, in dem Lehren und forschendes Lernen sich vollzieht, erscheint hier die sowohl analysierende wie tätig-verändernde Auseinandersetzung mit oder erfahrene Anpassung in problematisch gewordenen Situationen vorwiegend außerhalb der Hochschule. Dieser „kritische Praxisbezug“ – ob nun auf je aktuelle gesellschaftliche Problembereiche bezogen oder auf das jeweilige künftige Berufsfeld zentriert – ist der Grundansatz, aus dem sich die Erweiterung des Kommunikationsraumes (die „Betroffenen“ als Partner, nicht Objekte einbeziehend), des Tätigkeitsspektrums (auch: handeln, entscheiden) und der Entscheidungsstrukturen (demokratische Selbstorganisation) ableiten. Auch hier geht es um einen *Prozeß!* Er schließt eine veränderte und sich verändernde *Wissenschaft* als Voraussetzung und Folge ein: Wissenschaft, insofern sie andere als die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse theoretisch als möglich erweist und technisch ermöglichen könnte, ist die Basis für deren Kritik, zugleich aber erfahren ihre Problemzuschnitte und -lösungsvorschläge bei der Umsetzung in anderen gesellschaftlichen Bereichen die Kritik der dort Betroffenen. Auch hier hat das systematisch geordnete Fachwissen eine untergeordnete, nur instrumentale Stellung für den an überfachlichen Problemen orientierten Erkenntnisprozeß. Und was die *Person* betrifft: Ihr Leiden an praxisfernen, entsinnlichten Formen des Lernens und die damit zusammenhängenden Ziel- und Motivationsprobleme – so die Hoffnung und zuweilen reale Erfahrung – würden in der Möglichkeit zu praktischem, erfahrungsträchtigen Handeln aufgehoben, ihr Bedürfnis nach Nähe und Austausch werde in Leben und Arbeit der Gruppe, ihr Wille zur Selbstbestimmung in den demokratischen Organisationsformen zu seinem Recht kommen. Zuweilen unter Ablehnung des Bildungsbegriffs überhaupt wird damit das klassische Bildungskonzept in seiner ganz auf die Formung der Individualität zurückgewandten Form kritisiert und das Konzept einer anderen *Bildung* verfolgt, die als Gestaltung der (natürlichen und sozialen) gesellschaftlichen Umwelt mit der Befreiung aller die eigene Selbstentfaltung zu ermöglichen sucht (vgl. HEYDORN 1972, HORKHEIMER 1972). Schließlich findet auch dieses Konzept seine Abrundung in entsprechenden *Kommunikations- und Arbeitsformen*: Lehre und Lernen gehen idealiter in gemeinsamer Planung, Beratung, arbeitsteiliger Erkundung und Handlungsforschung sowie „Rückkoppelung“ und „Metakommunikation“ auf, nur phasenweise treten in „Informationsphasen“ Tradierung und Aneignung von wissenschaftlichem Wissen gesondert auf. Eine prinzipielle Gleichberechtigung findet organisatorischen Ausdruck in einer Art Räte Demokratie innerhalb der einzelnen, einer repräsentativen Demokratie oberhalb der einzelnen Projekte, also auf Fachbereichs- und Hochschulebene. Wie bei den Klassikern bezeichnen die Idealisierungen zugleich die *Bruchstellen* dieses Konzepts (vgl. BÜRMAN 1977, S. 58 ff.): den mit Handlungsinvolverung zugleich entstehenden Handlungs- und Anpassungsdruck, der die (schlechte) Praxis zu reproduzieren zwingt und der Theorie die ihr nötige Muße und Distanz entzieht; die Schwierigkeit, die Tradierung des akkumulierten wissenschaftlichen Wissens nur problemorientiert nicht organisieren zu können; die enormen Anforderungen an Arbeits- und Selbstregulationsfähigkeit der Studenten; den Widerspruch, der unter den gegebenen Gesellschaftsverhältnissen zwischen kollektiver Arbeit und Disziplin und individuellen Bedürfnissen entstehen kann.

Wie das klassische Humboldtsche Konzept, so hatte auch dieses ein akademisches Zunftwesen (die Ordinariuniversität) im Visier und eine schulmäßige Ausbildung an fertigem Fachwissen durch Lehr- und Prüfungsbeamte. Es ist im Unterschied zu jenem zwar auch an neuen, aber statusmäßig und regional nur „peripheren“ Universitäten (Bremen, Oldenburg, Kassel) ansatzweise institutionalisiert worden. Die reale Ausbreitung beider Konzepte ist faktisch an den beiden Faktoren gescheitert, die sie vernachlässigt hatten, weil sie sie als nebenher zu erledigen ansahen: an den positivistischen Wissenschaften einerseits, an dem Charakter von Hochschule als immer auch Ausbildungsschule und Selektionsinstanz andererseits. Weniger allerdings als das klassische Konzept, das einer „Reform von oben“ diente, hat sich das aus einer Oppositionsbewegung hervorgegangene neue geeignet, wenigstens als herrschende Ideologie fortzubestehen – es sei denn, man wollte die entleerte Formel vom Berufspraxisbezug als sein Erbe ansehen.

3 Versuch zu einer systematischen Bestimmung der Hochschuldidaktik

3.1 Das Spannungsfeld der Hochschuldidaktik

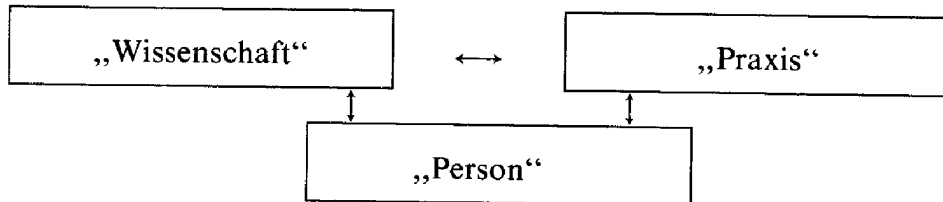
Die bisher gegebene Geschichte von Ideen der Hochschuldidaktik zeugt auch von den Antwort- und Korrekturversuchen gegenüber jeweils problematisch gewordenen realen Zuständen und Entwicklungen in der Hochschule, die hier selbst allerdings nicht dargestellt werden konnten. Entstehung und Konzepte der zuletzt geschilderten westdeutschen Hochschuldidaktik korrespondieren dem „Schicksal der deutschen Universität im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche“ (vgl. GOLDSCHMIDT 1973): Expansion, Spezialisierung und Abstraktheit im Wissenschaftsbetrieb; die zunehmend alle Fachbereiche ergreifende Aufgabe, eine geregelte und insoweit schulische Berufsausbildung für etwa 20% (statt früher 5%) der Geburtenjahrgänge gewährleisten zu müssen, die die zugleich veränderten sozialen und persönlichen Voraussetzungen der Studenten berücksichtigt und insoweit didaktisch reflektiert ist, und die Entstehung von Massenhochschulen, die nach Einwohnerzahl und Fläche die Größe mittlerer Städte erreichen und in denen folglich mit dem fast völligen Zusammenbruch der informellen Kommunikation zwischen ihren Mitgliedern auch Wissenschaft als Medium der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden nicht mehr erfahrbar ist. Diese Charakteristika können nicht mehr durch eine Rückwendung auf v. Humboldt übersprungen werden. Es wird vielmehr Hochschuldidaktik als ausdifferenzierte Aufgabe der Gestaltung von Bildungs- und Ausbildungsprozessen geben müssen.

Andererseits kann das Faktum der Verschulung nicht schon die Norm abgeben, optimale Unterrichtsgestaltung als die einzige Aufgabe zu betrachten. Der Rückblick hat vielmehr erkennen lassen, daß Hochschuldidaktik sich in einem Spannungsfeld bewegt, in dem sie außer den Aufgaben einer Bildungseinrichtung (Qualifikation, Sozialisation, Selektion) für andere gesellschaftliche Bereiche auch berücksichtigen muß, daß

- die Hochschule traditionell und, wenn ihre „differentia specifica“ erhalten bleiben soll, notwendig Teil des Wissenschaftssystems ist, also zur Produktion geprüften Wissens und zur Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beizutragen hat („Wissenschaftsbezug“);
- die Hochschule Lebens- und Arbeitswelt für ihre Mitglieder, für die in ihr Berufstätigen wie vor allem für die zwar auf Zeit, aber für eine bedeutsame Phase ihrer Entwicklung in sie eintretenden Studierenden ist, denen sie Bildung ermöglichen soll („Personbezug“).

Ludwig Huber

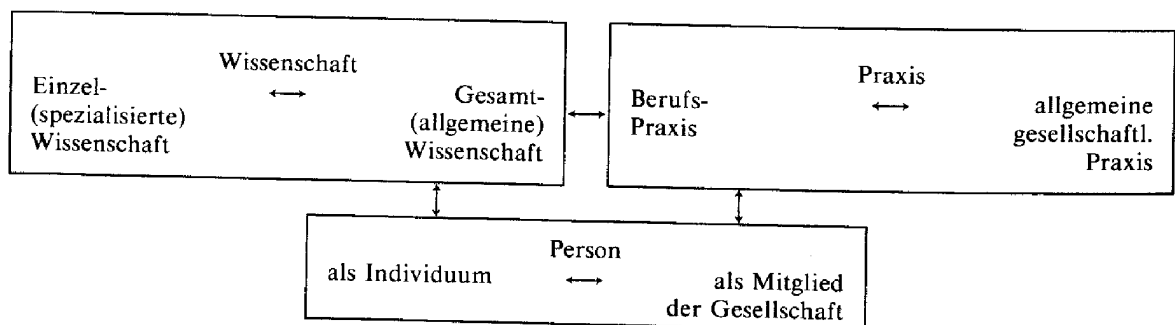
Daraus ergibt sich eingebettet in den Prozeß der gesellschaftlichen Reproduktion insgesamt ein Spannungsfeld von drei Polen, in dem den historischen Veränderungen folgend immer neu eine Balance gefunden werden muß; im Schema:



Wird in Hochschulkonzepten und -praxis einer dieser Bezüge verabsolutiert, dann kommt es:

- zum akademischen Zunftwesen oder zur scholastischen Wissenschaft, abgehoben von der Praxis und verkrustet gegenüber den Personen,
- zur funktionalistischen Berufsausbildung, immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Personen instrumentalisierend;
- zum Salon oder zum therapeutischen Zirkel, spielerisch mit der Wissenschaft umgehend und resignierend oder passiv gegenüber der Praxis.

Innerhalb dieser Pole besteht jeweils noch einmal eine Spannung zwischen Allgemeinem und Besonderem:



Hochschul(didaktik)konzepte und -praktiken lassen sich darin danach einordnen, ob eine dieser beiden Seiten jeweils dominant ist – dann geraten sie in Sackgassen – , ob sie die Spannung zu überspringen versuchen, indem sie korrigierend zusätzliche Akzente auf der je anderen Seite zu setzen versuchen – dies ist zum Scheitern verurteilt – oder ob sie die Spannung in einer Synthese aufzuheben versuchen – dies ist zwar prekär, aber doch der einzig zukunftsweisende Versuch:

- Nachdem die „Einheit der Wissenschaft“ zerfallen ist, dominieren, häufig genug beklagt, die Einzelwissenschaften, die Spezialisierung, droht das „Fachidiotentum“. Ein hilfloser und historisch gescheiterter Korrekturversuch zur anderen Seite hin war es, nunmehr ein Studium generale oder ein philosophisches Grundstudium (vgl. 2.5.1) daneben setzen zu wollen. Wenigstens die Bedingung zur Möglichkeit einer Bewältigung scheint nur diejenige Gruppe hochschuldidaktischer Ansätze schaffen zu können, die *in* der spezialisierten, auch fachspezifischen Bearbeitung spezifischer Probleme konzentrisch ausgreifend das Allgemeine daran durch methodologische, wissenschaftstheoretische und -historische sowie erkenntnistheoretische Reflexion erfahr- und reflektierbar machen wollen (dazu gehören außer den Klassikern etwa GEIGER 1949, HABERMAS 1969, v. HENTIG 1969, 1980 und NITSCH u. a. 1965).

- Nachdem die Aufgabe der Ausbildung für spätere praktische Tätigkeit außerhalb des Wissenschaftssystems anerkannt ist, zeigt sich eine Verengung dieses Praxisbezuges auf die funktionale Vermittlung später einsetzbarer Qualifikationen und nützlichen Wissens. Es droht damit ein urteilsunfähiges Sachbearbeitertum. Korrigierende Zusatzangebote beziehen sich daher auf die politische Bildung, auf allgemeine Kreativitäts- und Interaktionskurse oder bestehen in einigen sozialwissenschaftlichen Pflichtveranstaltungen für alle Studiengänge. Wenn überhaupt je gegen die zahlreichen Widerstände durchgesetzt, bleiben sie doch mutmaßlich peripher und folgenlos für den Kern des Studiums. Bearbeitbar scheint das Problem nur, wenn der jeweilige Beruf in seiner gesellschaftlichen, historischen Verfaßtheit kritisch reflektiert, Anpassungszwänge und Handlungsspielräume erfahren werden und der Zusammenhang von Erkennen, Wissen und Handeln selbst wissenschaftlich bearbeitet wird (vgl. E. BECKER 1975, E. BECKER u. a. 1972).
- Nachdem die einmal intendierte Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sich infolge des äußeren Wachstums und der inneren Differenzierung auseinandergelebt hat, findet sich das Individuum nur noch als Objekt oder bestenfalls Kunde behandelt, vereinzelt, der sozialen Motivation beraubt, droht Isolierung, Neurose und Einzelgängertum. Auf diese als Problem weithin anerkannte, wenn auch unterschiedlich bewertete Situation haben früher die Kollegienhauspläne (vgl. 2.5.1) und in den letzten Jahren wechselnde Therapierichtungen reagiert. Obwohl eventuell hilfreich für die Individuen, bleiben sie doch, solange unhistorisch verstanden, hilflos gegenüber den Strukturen. Beiträge zu einem allgemeinen hochschuldidaktischen Konzept können nur solche Ansätze sein, die den Subjekten dazu verhelfen (wollen), die eigene Situation als für die gesellschaftlichen Verhältnisse exemplarische zu erkennen - wie NEGT (vgl. 1971), für die Arbeiterbildung entwickelt hat -, die „Selbstbetroffenheit“ von und in der Wissenschaft aufzuarbeiten (vgl. SCHÜLEIN 1977), die individuelle Biographie oder Sozialisation als Teil der übergreifenden Geschichte zu begreifen (vgl. HEIPCKE 1979).

3.2 Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik

Das eben Gesagte gilt nun auch für die Ansätze der Hochschuldidaktik, sobald sie sich für Ausschnitte aus dem Problemzusammenhang entscheiden muß, die einer konkreten Bearbeitung in Analyse oder Entwicklung zugänglich sind.

Grob lassen auch sie sich danach ordnen, ob sie Hochschuldidaktik primär als Teil der Wissenschaftsforschung (vgl. KLÜVER 1981, 1983) oder der (Aus-)Bildungsforschung (vgl. WEBLER/WILDT 1979), als Teil einer sozialwissenschaftlich-interdisziplinär orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. HUBER 1974; vgl. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK 1980, S. 13 ff.) oder einer als historische verstandenen Sozialisationsforschung (vgl. KAMPER 1974, LUTHER 1979) propagieren und betreiben. Innerhalb dessen seien sechs „Arbeitsansätze“ unterschieden (vgl. HUBER 1974, LUTHER 1979, WEBLER/WILDT 1980):

Der *unterrichtstechnologische Ansatz* sieht die Probleme der Hochschulausbildung besonders in der Ineffektivität des Unterrichts als Folge von Methodenarmut und Technologiedefizit. Folglich richten sich Forschung und Entwicklung auf effizientere Lehre und Erfolgskontrolle etwa durch die Produktion von „Selbstinstruktions“materialien (Programme, Skripten, Lehrbriefe), auf den Lehrerfunktionen ergänzenden oder ersetzenden Einsatz audiovisueller Medien, die planvolle und begründete Wahl und Kombination didaktischer Modelle, Unterrichtsmethoden und

Arbeitsformen (vgl. FLECHSIG u. a. 1978) und auf objektive Formen der Leistungsmessung. Die Methoden dieses Ansatzes (vgl. DOHMEN 1971) können auf denen der empirischen Unterrichtsforschung im Schul- und Colleaguebereich aufbauen und sind entsprechend vergleichsweise gut entwickelt, allerdings auch in die Kritik an jenen einzubeziehen (vgl. HOUNSELL 1983). Das Spektrum von Arbeiten reicht von Versuchen einzelner Hochschullehrer je in ihrem Bereich bis zum systematischen, überregional organisierten Fernstudium im Medienverbund (vgl. FRITSCH 1983). Bei diesem Ansatz - mit dem die frühen Phasen der Hochschuldidaktik, auch bei den Studenten - begonnen haben, dominiert faktisch und zum Teil auch programmatisch die Tendenz, nur die Ausbildungsfunktion der Hochschulen, und zwar unhistorisch, zu behandeln. Es ist jedoch nicht unmöglich, daß die Widerständigkeit der Unterrichtspraxis oder die Widersprüche in den zu ordnenden und zu operationalisierenden Zielen den Nachdenklichen über ihn hinaustreibt und auf historische oder curriculumtheoretische Horizonte stoßen läßt.

Im *sozialpsychologischen Ansatz* werden die Probleme der Hochschulausbildung in der Kontaktarmut und Unpersönlichkeit des akademischen Studiums, in Konkurrenz- und Dominanzdenken oder autoritärem Verhalten, in der verkümmerten Sensibilität und Expressivität der Subjekte gesehen, die ihre Beziehungen, ihre Kooperationsfähigkeit in Gruppen und ihre Selbsterfahrung beeinträchtigen. Die Forschungsmethoden dieses Ansatzes, aus der pädagogischen und Sozialpsychologie stammend, können hoch elaboriert sein (vgl. KEIL/PIONTKOWSKI 1973, SATERDAG 1975). Die Interpretationsmuster waren zunächst den verschiedenen Richtungen der Gruppendynamik entnommen (vgl. ECKSTEIN 1972); die Innovationsansätze zielten auf die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Lernsituationen durch Kleingruppenarbeit (vgl. SADER u. a. 1970), Tutorenprogramme (vgl. BERENDT 1983), instrumentelle Gruppendynamik (vgl. DIEPOLD/RITTER 1975) und Selbsterfahrungs-, Verhaltens- und Kommunikationstrainings.

Seit dieser Ansatz Anfang der 70er Jahre die hochschuldidaktische Diskussion stark beeinflusste, hat er vielfältige Brechungen und Entwicklungen erfahren. Neben einer sich durchhaltenden potentiell sozialtechnologisch-instrumentellen Variante von Gruppendynamik (Trainings und Rezeptbücher produzierend) hat sich einerseits die therapeutische Komponente verselbständigt und den Wechsel der Therapierichtungen bis hin zur Gestalttherapie mitgemacht; andererseits hat sich gegen beide eine Richtung zu wehren gesucht, die zunächst auch Gruppendynamik als Potential für die politische Bildung der (wiederentdeckten) Subjekte auszuschöpfen suchte und später den Selbstfindungs- und -bestimmungsanspruch der Subjekte gegen das Verwaltet- und Verplantwerden durch die Hochschuladministration und *auch* durch eine „reform-technokratische“ Hochschuldidaktik artikulierte (vgl. HORN 1978, SCHÜLEIN 1977). In dieser letzteren Form ist die Grenze zu einem reflexiv gewendeten sozialisationstheoretischen Ansatz bereits überschritten.

Dem *curricularen oder didaktischen Ansatz* gelten die Darbietungs- und Sozialformen des Unterrichts als nur in Abhängigkeit von oder Zusammenhang mit Zielen und Inhalten behandelbar: Das Hauptproblem der Hochschulausbildung liegt hier demnach darin, daß diese Ziele und Inhalte theoretisch schlecht begründet, praktisch dysfunktional oder formal unzureichend legitimiert sein können und so zu Orientierungs-, Motivations- und Lernproblemen der Studenten führen. Zur Lösung dieses Problems wurde die Übertragung des Paradigmas von Curriculumkonstruktion und -revision auf die Studienreform für möglich und nötig gehalten (vgl. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ 1968, S. 37 f.; vgl. HUBER 1970 a, S. 47 ff.). Allerdings wurde dies alsbald im Hinblick auf die Spezifika der Institution Hoch-

schule und in Aufnahme der Wende in der allgemeinen curriculumtheoretischen Diskussion (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) dahin gehend modifiziert, daß es sich nur um partizipatorisch zu entwickelnde „offene“ Curricula handeln kann (vgl. BÜRMAN/HUBER 1973). Die Praxisform dieses Ansatzes ist wesentlich die Entwicklung und Begründung von (Teil-)Studiengängen, Lehr-Lern-Sequenzen bis zu einzelnen Lehrveranstaltungskonzepten. Ob der Anspruch wissenschaftlicher Curriculumentwicklung für hochschulische Qualifikationsprozesse einlösbar wäre, steht dahin. Dieser Ansatz teilt jedenfalls die theoretischen Dilemmata des Curriculumkonzepts: die Fragwürdigkeit der Zielableitung und -legitimation und den Mangel einer zureichenden Theorie der Entwicklung des Subjekts (vgl. E. BECKER 1980, E. BECKER/JUNGBLUT 1972), und leidet praktisch darunter, daß der gedachte Zusammenhang der Begründungs-, Entwurfs- und Überprüfungsebenen in der Realität längst zerrissen ist: Da auf der einen Seite Studiengänge in staatlich überregionaler Kommissionsarbeit „revidiert“ und festgelegt werden, bleibt auf der anderen Seite den Betroffenen nur die Ausgestaltung ihrer Nischen, ohne daß sie auf eine erst noch zu leistende curriculumtheoretisch umsetzbare Grundlagenforschung zurückgreifen könnten. Je mehr der Akzent demzufolge auf der gemeinsamen Planung und Reflexion von Lehrveranstaltungen zu liegen kommt, verwischen sich die Grenzen zu einer allgemeinen kommunikativen Didaktik.

Den bisher dargestellten Ansätzen ist gemeinsam, daß sie ihren Schwerpunkt auf innerhochschulisch auftretende Probleme der Ausbildungsprozesse setzen und dazu alsbald umsetzbare praktische Reformen suchen; es sind dies auch die bevorzugten und praktikablen Themen der Hochschullehrerfortbildung. Die nun folgenden Ansätze weiten den Blick stärker auf die Grundlagen oder Rahmenbedingungen von Lehre und Studium aus:

Die Gruppe der *am Beschäftigungssystem oder Beruf orientierten Ansätze* sieht Probleme wie die bisher genannten daraus hervorgehen, daß der Berufsbezug der Studiengänge ungenügend geklärt und ausgestaltet ist (vgl. TEICHLER 1983). In den Anfangsjahren der Hochschuldidaktik dominierte hier die *bildungsökonomische* Fragestellung, die sich auf die *allgemeinen* gesellschaftlichen Funktionen der Hochschulausbildung und den entsprechenden gegenwärtigen und künftigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften richtete (kritisch hierzu vgl. E. BECKER/JUNGBLUT 1972). Selbst wenn die theoretischen und methodischen Schwierigkeiten überwindbar gewesen wären, konnten hierbei nur formale und quantitative Aussagen über bestimmte Ausbildungsgrade und damit zur Größen- und Strukturplanung der Hochschulen erwartet werden. Die spätere curricular orientierte Berufsforschung richtete sich demgegenüber auf die Ermittlung eines berufsübergreifenden, tätigkeitsfeldbezogenen Qualifikationsbedarfs, auf den hin auch Hochschuldidaktik Curriculumentwicklung anlegen zu können glaubte (vgl. FALTIN/HERZ 1974). Gegenüber diesem noch quasi „deduktiven“ Vorgehen meldete sich letzthin die Fragestellung, wie inhaltlich zu beschreibende Qualifikationsprofile ihrerseits Berufswirklichkeit aktiv gestalten und verändern (vgl. HARTUNG u. a. 1979, TEICHLER 1979).

So bedeutsam diese Schwerpunktverschiebungen, so differenziert die Ansätze innerhalb ihrer Schwerpunkte und so entgegengesetzt die politischen und wissenschaftstheoretischen Grundpositionen (von „bürgerlichen“ und „marxistischen“ Bildungsökonomien) auch sein mögen – gemeinsam ist ihnen die Unterstellung, die Bildungsinstitutionen, hier: die Hochschulen, seien von der Erbringung dieser einen Funktionsleistung (Qualifikation) für einen anderen gesellschaftlichen Teilbereich (Beschäftigungssystem) her zu analysieren und zu gestalten (zu der These von der „funktionellen Nachordnung“: vgl. E. BECKER 1974, S. 65). Das Problematische die-

ses über lange Zeit hin die hochschuldidaktische Diskussion dominierenden Ansatzes „Berufspraxisbezug“ liegt also nicht nur in der Ambivalenz dieses vagen Orientierungsbegriffs, die ihn sowohl für eine technokratische Curriculumplanung wie für eine wissenschafts- und praxiskritische Projektstudienstrategie verwendbar macht, sondern auch darin, daß er die Hochschule insgesamt unter einen nur auf eine Funktion gerichteten planerischen Zugriff zu bringen geeignet ist. Lediglich die letzte erwähnte Variante bietet immerhin Anschlußmöglichkeiten an eine mehr sozialisationstheoretische und damit geschichtliche Betrachtungsweise.

Die *sozialisationstheoretischen* Arbeitsrichtungen der Hochschuldidaktik (vgl. BARGEL u. a. 1975, BÜRMANN u. a. 1977) machen zum Ausgangspunkt die Frage, wie sich die der Hochschule angehörenden Personen, insbesondere die Studenten, als gesellschaftlich handelnde Subjekte in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt, vor allem eben der Hochschule selbst, entwickeln (vgl. HUBER 1980). Auch diese Arbeiten können affirmativ oder kritisch (etwa gegenüber den die Herrschaftsstrukturen konservierenden Merkmalen akademischer Sozialisation oder gegenüber dem den proklamierten Zielen zuwiderlaufenden „heimlichen Curriculum“) angelegt oder, was nicht einfach damit zusammenfällt, sozialtechnologisch auf Planung oder Intervention oder kommunikativ auf Aufklärung und Selbstverständigung gerichtet sein. Ihre Entwicklung ist von den früher besonders in den USA dominierenden Messungen isolierter Einstellungs- und Umweltmerkmale zu immer komplexeren Konzepten sowohl der Interaktion beziehungsweise der wechselseitigen Konstituierung von Subjekt und Umwelt als auch der subjektiven Entwicklung selbst gegangen. Hier stehen gegenwärtig vor allem „Identität“ (auf die individuelle Biographie konzentriert: vgl. HEIPCKE 1979) und „Habitus“ (auf Gruppen, hier vor allem Fächern gemeinsame Handlungsgrammatiken konzentriert: vgl. PORTELE/HUBER 1983) einander gegenüber.

Für den *wissenschaftstheoretischen* und *wissenschaftsdidaktischen* Ansatz weisen die Probleme der Hochschulausbildung auf eine Krise der Wissenschaften selbst zurück: auf die Expansion und zugleich Auffächerung in empirische Einzelwissenschaften unter Verlust ihrer praktisch-philosophischen Dimension, auf ziellose, nur ihrer eigenen Systematik folgende Wissensproduktion, auf die Unfähigkeit der Disziplinen zur Reflexion der ihre Erkenntnis und Strukturen leitenden Interessen und Funktionen und zur Kommunikation und Kooperation untereinander (vgl. v. HENTIG 1969, 1970, 1972; vgl. KLÜVER/WOLF 1972, MOLLENHAUER 1968). Auch dieser Ansatz hat seine Geschichte durchgemacht: im Gegensatz zu den unterrichtstechnologischen Tendenzen der ersten Phase der Hochschuldidaktik orientierte er sich, bestimmt von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, am Modell des Diskurses, der rationalen herrschaftsfreien Kommunikation als Medium wissenschaftlicher Arbeit und Ausbildung, deren vorfindliche historische Gestalt hieran zu messen, auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen zu untersuchen und praktisch zu reformieren war (vgl. MOLLENHAUER 1968). Selbstkritik und -reform der Wissenschaft in ihrer Forschung und Vermittlung durch Thematisierung des Zusammenhanges von Wissenschaft und Gesellschaft, Erkennen und Handeln auch um ihrer selbst, nicht etwa nur um der Ausbildung willen sollten gerade Bildung durch Wissenschaft wieder möglich machen (vgl. NITSCH u. a. 1965), ohne dazu pädagogische oder didaktische „Rücksichtnahme“ zu üben (vgl. GIESECKE 1973, v. HENTIG 1969, KAMBARTEL 1978); nie ging es dabei nur um so etwas wie stoffliche „Entrümpelung“, sondern um exemplarische Formen wissenschaftlichen Arbeitens in diesem Sinne. Gegen die zwischenzeitlich dominierende „Berufsorientierung“ kam E. BEKKER (vgl. 1974) auf dieses Programm zurück, gegen eine nur erziehungswissen-

schaftlich oder sozialisationstheoretisch gefaßte Hochschuldidaktik formulierte KLÜVER (vgl. 1981) ihre Aufgaben als Wissenschaftsforschung, als empirische Analyse von und kritische Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftssystem in seiner historisch gewordenen Verfaßtheit und seinen gesellschaftlichen Aufgaben.

Ihrem theoretischen Ansatz nach schließen sich die drei zuletzt besprochenen Arbeitsrichtungen an je einen Zweig der Sozialwissenschaften an: an die Berufs- (Arbeitsmarkt-, Qualifikations-)Forschung, an die Sozialisationsforschung (diese beiden auch in dem DFG-Schwerpunkt Hochschuldidaktik gefördert - vgl. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK 1981) und an die Wissenschaftsforschung. Hochschule wird darin als Ausbildungsanstalt, als Sozialisationsumwelt oder als Wissenschaftsbetrieb thematisiert. Als Selektionsinstanz ist sie von der Hochschuldidaktik nur - unter Rezeption bildungssoziologischer Untersuchungen wie etwa der von BOURDIEU/PASSERON (vgl. 1971) - in den bildungsökonomischen und sozialisationstheoretischen Arbeiten sowie andererseits in der vielfachen Kritik des Prüfungswesens (vgl. PRAHL 1980), insgesamt aber unzureichend analysiert worden. Ein notwendiger Ansatz zu einer Theorie der Institution, die sie als Ganzes, als soziales System oder Kultur erfaßte, ist in der Hochschuldidaktik noch nicht entwickelt (vgl. NITSCH 1983). Von Publikationen innerhalb der zugehörigen Fachgemeinschaften abgesehen, bleibt aber dann die Umsetzung solcher Grundlagenforschung in eine hochschuldidaktische Praxis erst noch zu leisten - sei es durch Aufklärung und Kommunikation, sei es durch Beratung und Intervention, sei es durch Planung und methodische Arrangements -, und damit bleibt sie auf Varianten der ersten drei Arbeitsrichtungen, auf eine Integration in der Arbeit an Lernsituationen (vgl. 1.2) angewiesen. Lediglich im *projektorientierten* Ansatz (vgl. WEBLER/WILDT 1980) ist der Idee nach dieses Dilemma aufgehoben, da Forschung, Aufklärung, Veränderung und Lernen in der Aktionsforschung verbunden gedacht werden und auch die Trennung zwischen den drei letztgenannten Arbeitsrichtungen vermeidbar erscheint. In der Realität allerdings, wie an den Zerfallsprodukten ablesbar, dürfte der Berufspraxisbezug die anderen Bezüge dominiert haben.

In dem Augenblick, da die Hochschuldidaktik praktisch wird, gestalten und mischen sich diese Ansätze noch einmal anders, je nachdem, welche Handlungsebene beschritten wird: von den allgemeinsten Bezügen zwischen Hochschule und Gesellschaft über Rahmenbedingungen, Curricula und Lehrveranstaltungen bis zu einzelnen Lernsituationen (siehe die Aufzählung im Vorwort dieses Bandes, S. 21). Mit Handlungsebenen der Hochschuldidaktik sind dabei - im Unterschied zur Unbegrenztheit ihrer Reflexion - die eingrenzbaaren, konkreten Situationen gemeint, in denen Entscheidungen getroffen werden, auf die eine hochschuldidaktische wissenschaftliche Arbeit - in der Regel über Beratung von und Kooperation mit Entscheidungsträgern, nur in Nischen in eigener Machtvollkommenheit - einwirken kann. Diese Unterscheidung von Handlungsebenen ist pragmatisch auf die unterschiedlichen Reichweiten und Implikationen der auf ihnen zu treffenden Entscheidungen bezogen und nicht mit einem von E. BECKER (vgl. 1983) problematisierten theoretischen Mehrebenenansatz zu verwechseln. Der Bezug auf Wissenschaft, Praxis und Person ist prinzipiell (so unzureichend die Theorie dafür entwickelt sein mag) auf jeder dieser Ebenen herzustellen.

4 Schlußbemerkungen: Aufgaben der Selbstreflexion der Hochschuldidaktik

So, wie die theoretischen Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik aufeinander angewiesen sind, so hat auch die praktische Arbeit auf einer dieser Handlungsebenen

Voraussetzungen in und Konsequenzen für die jeweils anderen. Dennoch zeigen sich auch hier in der Wahl der Handlungsebene, der Kooperanten und der Strategien beträchtliche *Unterschiede auch im politischen Selbstverständnis* der Hochschuldidaktiker, variierend zwischen technokratischen Positionen (technische Effektivierung, funktionale Modernisierung, planerisch-administrative Steuerung und Kontrolle, dies alles unter Umständen auch von „links“, mit marxistischem Vorzeichen) und emanzipatorischen Positionen (kommunikativer Ansatz, kritischer Praxisbezug, Selbstregulation der je Beteiligten oder doch nur in Zusammenwirken aller Ebenen, dies alles unter Umständen auch mit konservativen Tendenzen vorkommend). In diesen unterschiedlichen Positionen setzen sich die widersprüchlichen Tendenzen und Erwartungen fort, die zur Neubegründung der Hochschuldidaktik führten (vgl. 1.1).

Sie spiegeln sich ihrerseits noch einmal in grundsätzlichen Entscheidungen hinsichtlich der *Forschungsmethodologie*: für ein empirisch-analytisches Vorgehen, bei dem die Lernenden und Lehrenden nur als Objekte, als Merkmalsträger für die hypothesenprüfende, als Funktionsträger für die systementwickelnde Forschung vorkommen, oder für eine „Aktionsforschung“, bei der sie der Intention nach als Subjekte in einen Kommunikations- und Handlungszusammenhang mit den Forschern eintreten – mit entsprechender Erschwerung allgemeingültiger Aussagen. Die Hochschuldidaktik steht hier vor dem Dilemma, daß sie sich einerseits gegenüber den positivistischen Wissenschaften und dem technologischen Interesse legitimieren muß, andererseits zugleich nur unter Mitwissen und Mitwirkung der Betroffenen verändernd handeln will und wohl auch nur kann.

Politische und forschungsmethodologische Positionen bestimmen schließlich die *Innovationsstrategie* der Hochschuldidaktik mit: die Entscheidungen über grundsätzliche Richtungen des Vorgehens, über die Wahl der „Bündnispartner“ (ob Studenten, Hochschullehrer, Administration oder Gewerkschaften), über Komplexität und Tempo innovativer Versuche. Auch Innovationsstrategie (Organizational Development) ist mithin für die Hochschuldidaktik Gegenstand, nicht nur als praktisches und theoretisches Problem, sondern auch als Aufgabe ihrer *Selbstreflexion*. Treibt sie diese weiter voran und untersucht sie dabei ihre eigene Sprache, so muß sie vor die Frage kommen, wieweit sie nicht in ihrer praktischen Absicht selbst nur ein Sproß eines planerischen oder interventionistischen, jedenfalls auf Zweckrationalität verpflichteten Zugriffs auf die Hochschule ist (vgl. GIESECKE 1973, HORN 1978). Dies zumindest so lange, wie die Hochschuldidaktik von Funktionen, Defiziten, Ziel-Mittel-Relationen und Reformen spricht, anstatt durch „Spiegelung“ und „Aufklärung“ die Reflexivität der Hochschule zu erhöhen. Ebenso: ob sie nicht insgesamt zu stark die Perspektive des Lehrsystems anstatt die der Studenten eingenommen, Verbesserung des Lehrangebots vor Verbesserung der Lernfähigkeit und -strategie gesetzt hat.

„Spiegelung“ könnte vielleicht auch Probleme einbeziehen, von denen sich die sich progressiv-reformpolitisch verstehende Hochschuldidaktik bisher praktisch zurückgehalten hat: etwa die wissenschaftslogischen und lerntheoretischen Implikationen der Vermittlungsprozesse „harter“ und „schwieriger“ Theorie in zentralen Bereichen des Curriculums, die durch das Engagement für sozialwissenschaftliche und projektorientierte Studien in den Hintergrund gedrängt wurden; oder das Funktionieren der Selektionsmechanismen in der Hochschule, die weit über die von der Hochschuldidaktik kräftig kritisierten Prüfungen hinausreichen und zu denen auch die Formen der Eliteförderung gehören: Fragen, die konstruktiv zu bearbeiten sich mit dem egalitären Demokratisierungsanspruch dieser Hochschuldidaktik nicht ver-

trug. Anlaß zur Selbstreflexion der Hochschuldidaktik in diesem Sinne gibt auch die hier resümierte Entwicklung ihrer „Professionalisierung“: Es hat zwar eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik (in Zentren, Arbeitsstellen oder Professuren) stattgefunden, jedoch in nach Zahl der Zentren (vgl. 1.1) und ständigen Mitarbeitern sehr begrenztem Umfang und nur an einer Minderheit der Hochschulen. Der Großteil der finanziellen Mittel ging statt dessen in die befristeten Modellversuche der Bund-Länder-Kommission und Forschungsprojekte verschiedenster Träger und Richtungen (vgl. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK 1980). Der ursprünglich intendierte praktische Zusammenhang des Aufgabenbereichs über alle Handlungsebenen hinweg wird von den Hochschuldidaktikern noch gesucht, ist aber politisch kaum mehr gewollt (Einrichtung der Bundes- und Landesstudienreformkommissionen mit ihren Sekretariaten, daneben in einigen Bundesländern Landesinstitute für Hochschulplanung und -forschung): Die Hochschuldidaktik wurde damit faktisch auf die unteren Handlungsebenen beschränkt. Auf die Einschränkung ihrer praktischen Reformmöglichkeiten und auf andere Faktoren reagierend, spaltete sich die Hochschuldidaktik tendenziell in eine praxisnahe, didaktische Beratungs-, Fortbildungs-, Supervisions- und Auswertungstätigkeit vor Ort, zumeist nur noch innerhalb einzelner Fächer und Lehrveranstaltungen, einerseits und eine stärker auf die Grundlagen orientierte sozialwissenschaftliche Forschung andererseits auf. Im Zuge dessen professionalisiert sich die Hochschuldidaktik in Forschung, Theoriebildung und Organisation, sucht und findet sie ihre Bezugsgruppe im engsten eigenen Kreis (die AHD als Fachverband, ...) oder noch in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Sie könnte dabei ihr Ziel einer Steigerung der Reflexion und reformerischen Handlungsfähigkeit aller Hochschulmitglieder verfehlen – eine Gefahr, deren sie sich bewußt bleiben muß.

ADORNO, TH.: Tabus über den Lebenslauf. In: ADORNO, TH.: Stichworte, Frankfurt/M. 1969, S. 68 ff. AUTORENKOLLEKTIV (Hg.): Arbeitsmaterial: Einführung in die Hochschulpädagogik, 2 Teile, Rostock 1977/1978. BARGEL, T. u. a. (Hg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37, Hamburg 1975. BECKER, C.H.: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919. BECKER, E.: Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In: student. pol. 4 (1971), 5, S. 11 ff. BECKER, E.: Probleme einer „Berufsorientierung“ des Hochschulstudiums. In: FALTIN, G./HERZ, O. (Hg.): Berufsforschung ..., Bd. 1, Hamburg 1974, S. 26 ff. BECKER, E.: „Berufsorientierung“. Zur Kritik einer populären Reformforderung. In: HERZ, O. (Hg.): Praxisbezug ..., Hamburg 1975, S. 88 ff. BECKER, E.: Curriculare Sackgassen, Königstein 1980. BECKER, E.: Hochschule und Gesellschaft. Funktion der Hochschule und Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 29 ff. BECKER, E./JUNGBLUT, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972. BECKER, E. u. a.: Projektorientierung als Strategie der Studienreform. In: student. pol. 5 (1972), 2/3, S. 3 ff. BERENDT, B.: Tutor - Tutorenprogramm. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 742 ff. BERNDT, E.-B. u. a.: Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell, Reinbek 1972. BERNHEIM, E.: Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart, Berlin 1898. BERNHEIM, E.: Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Das Persönliche im Akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten, Leipzig 1912. BLANKERTZ, H.: Bildung - Bildungstheorie. In: WULF, CH. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 65 ff. BOURDIEU, P./PASSERON, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971. BÜRMAN, J.: Zehn Jahre praxisbezogene Studienreform im Spannungsfeld von „wissenschaftlichem Führungsanspruch“ und „gesellschaftlicher Dienstleistungsfunktion“. Blickpunkt Hochschuldidaktik 46, Hamburg 1977. BÜRMAN, J./HUBER, L.: Curriculumentwicklung - das Paradigma der Hochschuldidaktik? In: D. Dt. Univ.-Ztg. (1973), S. 626 ff. BÜRMAN, J. u. a. (Hg.): Hochschulsozialisation und Studienreform. Blickpunkt Hoch-

schuldidaktik 44, Hamburg 1977. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (Hg.): Kreuznacher Hochschulkonzept. Schriften der BAK 1, Bonn 1968. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (Hg.): Beiträge zur Studienreform. Didaktische Aufgaben einer Gesamthochschule. Materialien der BAK 6, Bonn 1970a. BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (Hg.): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5, Bonn 1970b. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn. 1974. DIE IDEE DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT, Darmstadt 1956. DIEPOLD, P./RITTER, J.: Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 38, Hamburg 1975. DOHMEN, G. (Hg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, München 1971. DÖRING, M.: Analyse und Kritik ideologisch-theoretischer Grundlagen und Grundpositionen der bürgerlichen Hochschuldidaktik der BRD, Diss., Leipzig 1976. DÖRING, M./ZÄHLE, W.: Zu Grundpositionen der Hochschulpädagogik. In: Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik. Beilage zu: D. Hswes. 27 (1979), 7, S. Iff. ECKSTEIN, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/M. 1972. EWALD, G./FIGGE, U.L. (Hg.): Lehrende lernen das Lehren. Zur pädagogischen Ausbildung von Hochschullehrern. Hochschuldidaktische Materialien 66, Hamburg 1978. FALTIN, G./HERZ, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik, 2 Bde., Blickpunkt Hochschuldidaktik, 32, 33, Hamburg 1974. FICHTE, J.G.: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung zu einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807). In: DIE IDEE ..., Darmstadt 1956, S. 125 ff. FLECHSIG, K.-H.: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. ZIFF-Papiere 3, Hagen 1975. FLECHSIG, K.-H. u. a.: Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle, Göttingen 1978. FRITSCH, H.: Fernstudium. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart, 1983, S. 494 ff. GEIGER, TH.: Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft, Stuttgart 1949. GERHARDT, V.: Die geschichtliche Funktion der „Hochschuldidaktik“. In: SPINDLER, D. (Hg.): Hochschuldidaktik, Bonn 1968, S. 107 ff. GIESECKE, H.: Wissenschaft lernen. Die Krise der technologischen Hochschuldidaktik 1969. In: GIESECKE, H.: Bildungsreform und Emanzipation, München 1973, S. 82 ff. GOLDSCHMIDT, D.: Zum Schicksal der deutschen Universität im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche. In: N. Samml. 13 (1973), S. 2 ff. GRAMMES, T.: Reform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 513 ff. HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1962. HABERMAS, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: LEIBFRIED, St. (Hg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967, S. 10 ff. HABERMAS, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt/M. 1969. HÄNDLE, CH.: Lehrerausbildung (Geschichte). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 Stuttgart 1983, S. 616 ff. HARTUNG, D. u. a.: Aspekte der Studienreform I: Qualifikation, Beruf, Arbeitsmarkt. Blickpunkt Hochschuldidaktik 56, Hamburg 1979. HEIPCKE, K.: Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf. In: TEICHLER, U. (Hg.): Hochschule und Beruf, Frankfurt/New York 1979, S. 223 ff. HENTIG, H. v.: Das Lehren der Wissenschaft. In: HENTIG, H. v.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 256 ff. HENTIG, H. v.: Wissenschaftsdidaktik. In: N. Samml., 5. Sonderheft, 1970, S. 13 ff. HENTIG, H. v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972. HENTIG, H. v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980. HERZ, O. (Hg.): Praxisbezug im Studium. Blickpunkt Hochschuldidaktik 35, Hamburg 1975. HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M. 1972. HOFMANN, W.: Universität, Ideologie, Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969. HOHENADEL, D.: Bedingungen der Hochschuldidaktik. Einige Bemerkungen zur Theorie von Genese und Funktion einer Didaktik der Hochschule, Mimeo, o. O. o. J. (Konstanz 1977). HORKHEIMER, M.: Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M. 1972. HORN, K. (Hg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/M. 1978. HOUNSELL, D.: Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 355 ff. HUBER, L.: Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In: N. Samml., 5. Sonderheft, 1970, S. 41 ff. (1970 a). HUBER, L.: Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: N. Samml. 10 (1970), S. 227 ff. (1970 b). HUBER, L.: Hochschuldidaktik. In: WULF, CH. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 289 ff. HUBER, L.: Planung für Lernsituationen. In: HERTZ, H. u. a.: Aspekte der Studienreform II. Blickpunkt Hochschuldidaktik 57, Hamburg 1979, S. 99 ff. HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980,

Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung

S. 521 ff. HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809 oder 1810). In: DIE IDEE ..., Darmstadt 1956, S. 375 ff. HUMBOLDT, W. v.: Königsberger und Litauischer Schulplan (1809). Werke in 5 Bänden, hg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. 4, Darmstadt 1960, S. 168 ff. (1960 a). HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. Werke in 5 Bänden, hg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960, S. 234 ff. (1960 b). HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). Werke in 5 Bänden, hg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960, S. 56 ff. (1960 c). KAMBARTEL, F.: Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme. In: STEINER, H.-G. (Hg.): Zum Verhältnis von Mathematik und Philosophie im Unterricht der Sekundarstufe II/Kollegeschule. Materialien und Studien des Instituts für Didaktik der Mathematik, Bd. 12, Bielefeld 1978, S. 314 ff. KAMPER, D. (Hg.): Sozialisationstheorie, Freiburg 1974. KEIL, W./PIONTKOWSKI, U.: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht, Weinheim/Basel 1973. KLÜVER, J.: Hochschuldidaktik. In: TWELLMANN, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 5.2, Düsseldorf 1981, S. 258 ff. KLÜVER, J.: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 78 ff. KLÜVER, J./WOLF F. O. (Hg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972. KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974. LEIBFRIED, St. (Hg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967. LUTHER, H.: Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik 55, Hamburg 1979. MEISTER, H.: Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Studien zur Lehrforschung 7, Düsseldorf 1974. MENDE, K. D.: Hochschulwesen (DDR). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 532 ff. MÖHLE, H.: The German Democratic Republic - Staff Development in a Socialist Setting. In: TEATHER, D. C. B. (Hg.): Staff Development in Higher Education, London/New York 1979, S. 125 ff. MOLLENHAUER, K.: Wissenschaft und Praxis - Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In: MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 36 ff. MÜLLER, W.: Qualifikationsentwicklung als Herrschaftstechnik. Hochschuldidaktische Forschungsberichte 1, Hamburg o.J. (1974). NEGt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1971. NITSCH, W.: Hochschule. Soziologische Materialien, Heidelberg 1967. NITSCH, W.: Hochschule als Organisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 141 ff. NITSCH, W. u. a.: Hochschule in der Demokratie, Berlin/Neuwied 1965. OFFE, C.: Historische Aspekte der Funktion und Struktur der deutschen Universität. In: TEICHLER, U. (Hg.): Faktoren und Zielvorstellungen der Hochschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1970, S. 20 ff. PAULSEN, F.: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium (1902), Hildesheim 1966. PORTELE, G./HUBER, L.: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 92 ff. PRAHL, H.-W.: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978. PRAHL, H.-W. (Hg.): Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD (einschl. Berlin-West), 2 Bde., Blickpunkt Hochschuldidaktik 58, 59, Hamburg 1980. PROJEKTORIENTIERTES STUDIUM. In: student. pol. 5 (1972), 2/3. REIN, W.: Hochschulpädagogik (Abschnitt 5 unter „Universität“). In: REIN, W.: (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9, Langensalza 1909, S. 419 ff. RIECK, W./RITTER, U. P.: Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart 1983, S. 367 ff. ROGER, G.: Mehr Aufmerksamkeit der Geschichte der Hochschulpädagogik. In: Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik. Beilage zu: D. Hswes. 27 (1979), 4, S. XIII ff. ROGER, G./PANZRAM, J.: Erzieherische Wirksamkeit des Hochschullehrers. VI. Internationales Symposium zur Kommunistischen Erziehung der Studenten. In: D. Hswes. 27 (1979), S. 262 ff. ROSENBROCK, G.: Bildung und Ausbildung. Ansätze zur pädagogischen Theorie der Universität im 19. Jahrhundert. In: Z. f. P. 25 (1979), S. 905 ff. ROTHE, H. W.: Über die Gründung der Universität zu Bremen, Bremen 1961. SADER, M. u. a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970. SATERDAG, H.: Gruppenwahrnehmung in der Interaktion zwischen Professoren, Assistenten und Studenten, Heidelberg 1975. SCHÄFER, H. P.: Aspekte der Hochschulreform in der DDR. In: SCHALLER, K. (Hg.): Wissenschaft und Lehre, Heidelberg 1970, S. 42 ff. SCHELER, M.: Universität und Volkshochschule (1921). In: SCHELER, M.: Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig 1926, S. 389 ff. SCHE-

LING, F.W.: Vorlesungen über die Methode des Akademischen Studiums (1802). In: DIE IDEE ..., Darmstadt 1956, S.1 ff. SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek 1963. SCHLEIERMACHER, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808). In: DIE IDEE ..., Darmstadt 1956, S.219 ff. SCHMIDKUNZ, H.: Wesen und Berechtigung der Hochschulpädagogik. In: Z. f. Phil. u. P. 13 (1906), S. 433 ff., 507 ff., 551 ff. SCHMIDKUNZ, H.: Einleitung in die akademische Pädagogik, Halle 1907. SCHÜLEIN, J.A.: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt/M. 1977. SCHULMEISTER, R.: Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, Stuttgart 1983, S.331 ff. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK: Die Lage der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 74, Hamburg 1980. SENATSKOMMISSION DER DFG FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK: Abschlußbericht über ihre Tätigkeit, Mimeo, Bonn 1981. SONNTAG, L.: Die Auffassungen der klassischen deutschen Philosophen über Ziel und Methoden des Universitätsstudiums. In: Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik, Beilage zu: D. Hswes. 27 (1979), 4, S. XII ff. SPINDLER, D. (Hg.): Hochschuldidaktik, Bonn 1968. SPINDLER, D./WALTHER, M. (Hg.): Zur Lage der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik 18, Hamburg 1971. TEICHLER, U.: Einleitung. In: TEICHLER, U. (Hg.): Faktoren und Zielvorstellungen der Hochschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1970, S.7 ff. TEICHLER, U. (Hg.): Hochschule und Beruf, Frankfurt/New York 1979. TEICHLER, U.: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, Stuttgart 1983, S.59 ff. VERBAND DEUTSCHER STUDENTENSCHAFTEN: Studenten und die neue Universität, Bonn 1962. WAGNER, W.: Uni-Angst und Uni-Bluff, Berlin 1977. WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf (1919). In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. v. J. Winckelmann, Tübingen 1951, S.566 ff. WEBLER, W.-D./WILDT, J.: Die Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In: WEBLER, W.-D./WILDT, J. (Hg.): Wissenschaft - Studium - Beruf. Blickpunkt Hochschuldidaktik 52, Hamburg 1979, S.1 ff. WEBLER, W.-D./WILDT, J.: Hochschuldidaktik. In: DAHM, G. u. a. (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980. WESTERMANN, H. H.: Grundsätzliche Aspekte hochschuldidaktisch-pädagogischer Bestrebungen in Deutschland, Diss., Münster 1975. WILDT, J.: Studiengangsentwicklung und Studiengangsmo-delle. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, Stuttgart 1983, S.307 ff. WISSENSCHAFTSRAT: Anregungen des Wissenschaftsrats zur Gestalt neuer Hochschulen, Tübingen 1962. WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Tübingen 1966.