Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université

Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

Band: 25 (1999)

Heft: 2-3

Vorwort: Einstimmung ins Thema des Heftes

Autor: Wegenast, Klaus

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 22.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Einstimmung ins Thema des Heftes

Klaus Wegenast

Ich beginne mit einer Episode, die sich zu Beginn der sechziger Jahre an einer deutschen Universität zugetragen hat. Ich war zu einer Gastvorlesung eingeladen, das von mir zu behandelnde Thema lautete *"Hermeneutik und Didaktik. Zum Problem der Vermittlung von Wissenschaft".* So stand es auf den Plakaten, die an den Anschlagtafeln des Hauses angebracht worden waren. Noch 10 Minuten waren es, bis der Dekan mich abholen würde. Da riss jemand die Tür des Dozentenzimmers auf, in dem ich wartete.

Der "jemand" entpuppte sich als ein älterer Kollege, der sofort auf mich einzureden begann, ob ich auch die Plakate im Haus gesehen hätte – da rede doch einer wahrhaftig über das Thema "Hermeneutik und Didaktik", als ob diese beiden Begriffe etwas miteinander zu tun hätten. Das sei ja wie Stahl und Kunststofffolie. Jetzt fange es auch noch an der Universität damit an, dass man sich als Hochschullehrer wie in einer I-Männchen-Schule verhalte, um den immer unbegabteren Studierenden wenigstens Grundkenntnisse beizubringen. Dann versiegte sein Redestrom, und er fragte mich nur noch, ob ich den Kollegen kenne, der da dieses merkwürdige Thema behandeln wolle. Ich antwortete, dass ich den Herrn schon viele Jahre kenne und gab mich als der Gastdozent zu erkennen.

Zuerst betretenes Schweigen, und dann folgendes Bekenntnis: "Herr Kollege, ich werde mich auf meine alten Tage nicht mehr dazu entschliessen können, mich pädagogisch zu verhalten. Ich bin Wissenschaftler und kein Volksschullehrer. Wer mich im Kolleg nicht versteht, gehört nicht hierher." Natürlich wolle er mich nicht beleidigen, wiewohl er einen sinnvollen Zusammenhang zwischen einer wissenschaftlichen Hermeneutik als Verstehenslehre in den philologisch-historischen Disziplinen und einer modernistischen Pädagogik eher für abstrus halte. Ich bat ihn, sich doch einmal anzuhören, was mir zum Problem eingefallen sei. Er jedoch entschuldigte sich, und verschwand wie er gekommen war.

Seien wir ehrlich, eine solche Szene ist auch noch in unseren Tagen denkbar.

Und nun zur Sache!

Als Redaktor des Bulletins hatte ich schon seit längerer Zeit vor, ein Heft zum Problem "Wissenschaft als Lehre" zu konzipieren: Hier ist es! Drei Hochschuldidaktiker und ein Vertreter der Allgemeinen Pädagogik versuchen das im Titel des Heftes angesprochene Problem in Theorie und Praxis zu erläutern. Doch davon weiter unten. Hier zuerst einige Bemerkungen zur neueren Geschichte des eigentlich sehr alten Problems und wenige Informationen zur Begrifflichkeit des Heftes im Feld der Vermittlung und Wissenschaft als Lehre.

Zur neueren Geschichte des Problems

Ich erinnere mich noch gut an die Immatrikulationsfeier in des Aula der Tübinger Universität im Jahre 1950 und an die Ansprache des damaligen rector magnificus. Von der Bildung des ganzen Menschen, von der Formung des Charakters durch die grossen Vorbilder deutscher und europäischer Wissenschaft und Geisteswelt und vor allem vom gemeinsamen Ringen aller akademischen Bürger um Erkenntnis der Wahrheit und um kritische Geistigkeit war die Rede. Danach besuchte ich mein erstes Proseminar.

Der Kontrast konnte grösser nicht sein zwischen den hehren Zielen und den Niederungen der Anfängerveranstaltung: Nicht Kritikfähigkeit und die Entwicklung geistiger Selbstständigkeit wurden da erstrebt. Dagegen lief ein ganz gewöhnlicher Schulunterricht ab, dessen "Lehrplan" vor allem dem Interesse des Dozenten entsprach, der da gerade an einem im Grund nur ihm interessanten Gegenstand arbeitete. Das änderte sich auch nicht, als einige mutige Kommilitonen danach fragten, wozu das behandelte Thema eigentlich nütze sei. So fragten aber nur Studenten, die gerade aus der Kriegsgefangenschaft zurückgekommen waren.

Die Diskrepanz zwischen den öffentlich proklamierten Zielen und der Hochschulpraxis war offenbar, und es gab schon damals Professoren, welche das sahen und sich auch darum mühten, nicht bei der Klage über die unbegabten Studierenden zu verweilen, sondern sich z.B. dazu entschlossen, die Studierenden mit Hilfe exemplarischer Inhalte in einen Bereich ihres Faches einzuführen. Dabei hatten sie die Hoffnung, dass die Behandlung eines relativ speziellen Teilproblems nicht nur zu einer inhaltlichen Kenntnis von einzelnem führt, sondern dass sich ein Transfer einstellt, der Student also die praktizierte Lösungsstrategie und auch bestimmte inhaltliche Kenntnisse in andere Bereiche übertragen lernt.

Inzwischen haben empirische Untersuchungen allerdings belegt, dass der hier sichtbare Glaube an einen Transfer nur mit grossen Einschränkungen als sinnvoll bezeichnet werden kann. An dieser Stelle führte Ende der sechziger Jahre ein Papier der Bundesassistentenkonferenz der deutschen Hochschulen, das als "Kreuznacher Konzept" bekannt geworden ist, weiter. Der da publizierte Zielkatalog hat mir als sehr jungem Professor viel geholfen, weil er dazu diente, mir immer neu die Frage zu stellen, ob meine Lehrbemühung dazu dienlich sein konnte, den Studierenden zum Erreichen dieser Ziele zu verhelfen oder nicht.

Unabhängig vom Fach wurden folgende Ziele genannt:

- *Autonomie* als Fähigkeit zur individuellen Wahl, Formulierung und Auswertung einer wissenschaftlichen Fragestellung.
- *Motivation* als ständige Bereitschaft, Probleme aufzufinden, 'neugierig' zu sein, Sachverstand und Autoritäten in Frage zu stellen, Wissenschaft aus Freude an ihr zu betreiben.
- *Methodische Sicherheit* und methodenkritisches Bewusstsein.
- *Kontrolle und Kritik* im Zusammenhang mit einer Offenlegung des forschungsleitenden Interesses, der Prämissen, Methoden, Quellen, Hilfsmittel, Daten etc. Überprüfung der Argumentationszusammenhänge.

- *Kommunikation* als Bereitschaft und Fähigkeit, die Ergebnisse und Probleme der eigenen Wissenschaft an eine Gruppe oder die Öffentlichkeit zu vermitteln und einer intersubjektiven Bewährung zu unterwerfen. Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.

- *Kooperation* mit anderen im Team und Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens, des eigenen Fachs in interdisziplinären Projekten, und in die Verfahren und die Dynamik einer Arbeit in Gruppen.

- *Kreativität* als Offenheit für ein Überschreiten von Positionen und selbstverständlichen Normensystemen.

- *Fachspezifische Kenntnisse,* die für jedes Fach gesondert zu definieren sind.

Zu jedem der genannten Ziele wäre manches zu sagen, doch fehlt uns da einfach der Platz. Abgesehen davon befinden wir uns ja noch bei den geschichtlichen Vorbemerkungen.

Seit dem BAK-Papier sind viele Jahre ins Land gegangen, die Hochschuldidaktik ist an vielen Universitäten ein eigener Fachbereich, oder es gibt doch einen einschlägigen Lehrstuhl. Ich mache jetzt einen Sprung und lasse eine Beschreibung der Entwicklung von Zielvorstellungen universitärer Lehre mit Hilfe verschiedener Human- und Sozialwissenschaften bis hin zum lange wenig beachteten Dialog zwischen Fachwissenschaften verschiedenster Art und der Didaktik weg. Das scheint mir schon deshalb möglich, weil in den verschiedenen Beiträgen dazu einiges gesagt wird. Nicht weglassen möchte ich dafür einige für den Nicht-Didaktiker in der Regel schlecht zugängliche Informationen zu dem, was Didaktik ist und vor allem auch, was sie nicht ist. Von da aus sind Schlussbemerkungen zum Verhältnis von Fachwissenschaften und Didaktik leichter zu verstehen, ohne dass traditionelle Abwehrhaltungen neu entstehen könnten.

Was den Stand heutiger Hochschuldidaktik als Theorie des Lehrens und Lernens an der Universität anbetrifft, verweise ich auf die vorzügliche im Deutschen Studienverlag im Jahr 1998 erschienene Reihe *"Besser lehren"*, die nicht nur praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Hochschullehrer beinhaltet, sondern weiterführende Literatur nennt und nicht zuletzt Evaluationsformen für Seminare und Vorlesungen anhand interessanter Beispiele bekanntmacht. Aus guten Gründen hat die Arbeitsgruppe aus Freiburg im Breisgau das Problem des Verhältnisses von Fachwissenschaften und Didaktik noch nicht bearbeitet. Zu verschieden sind die einzelnen an den Universitäten angebotenen Disziplinen. Das gilt selbst im Blick auf einer Fakultät angehörige wissenschaftliche Bemühungen.

Was verstehen wir unter Didaktik?

Wie es *die* Theologie, *die* Germanistik, *die* Chemie und *die* Mikrobiologie nicht gibt, so gibt es auch nicht *die* Didaktik und folglich auch nicht *die* Hochschuldidaktik.

Dennoch scheint mir eine viele Entwürfe umfassende Definition möglich:

"Didaktik ist die Gesamttheorie von Unterricht als Lehren und Lernen als Integration aller unterrichtsrelevanten Aussagen aus den Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften und die Produktion von Aussagen über möglichst viele Faktoren, die Unterricht bestimmen".

Unter dieser Definition hat sowohl eine Theorie der Bildungs**inhalte** Platz als auch die sogenannte *"kybernetische Didaktik",* der es in erster Linie um die Steuerung von Lernprozessen eines Lernsystems zu tun ist, um die **vorgegebenen Lernziele eines Faches** optimal zu erreichen, dann aber auch eine Didaktik, die die Analyse von Unterricht unter dem Gesichtspunkt seiner teleologischen Struktur in Angriff nimmt sowie die Konstruktion wissenschaftsgerechter und effektiver, alle wichtigen Faktoren von Unterricht beachtender Unterrichtsprozesse.

Was verstehen wir unter Fachdidaktik oder Wissenschaftsdidaktik?

Fachdidaktik ist ein Drittes zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. Ohne Allgemeine Didaktik, aber auch ohne Fachwissenschaft ist sie nicht denkbar, und doch repräsentiert sie etwas Eigenständiges, nämlich den Versuch, die Methodik und die Erkenntnisse einer Fachwissenschaft vor dem Forum der Didaktik als der für den Lernfortschritt und das Wohl einer konkreten Lerngruppe eintretenden Wissenschaft zu verantworten und entsprechende Inhalte für einen adressatengemässen Lehr-/Lernprozess auszuwählen, **auf bestimmte Ziele hinzuordnen und ein methodische Arrangement vorzubereiten.**

Fachdidaktik ist aber auch der Versuch, Postulate der Didaktik, wie sie etwa die Bundesassistentenkonferenz definierte, am Selbstverständnis einer bestimmten Fachwissenschaft zu messen und gegebenenfalls zu korrigieren. Sie ist also weder so etwas wie eine Anwendungsdisziplin für eine Fachwissenschaft, noch der verlängerte Arm der Pädagogik für die Durchsetzung von Postulaten in der Universität, sondern eben etwas Drittes mit eigener Identität, eigenen Fragen nach beiden Seiten und auch mit dankbarer Partizipation an beiden Bezugsdisziplinen, der Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik.

Was bedeutet das für eine hochschuldidaktische Weiterbildung von Fachgelehrten, die immer auch Lehrer sind oder doch sein sollen? Zuerst einmal eine Bemühung darum, die eigene Disziplin, die Theologie z.B. oder die Physik, noch aus einer anderen Perspektive sehen zu lernen als aus der einer Fachsystematik, nämlich aus der von Lernenden, die mit bestimmten Voraussetzungen, Fragen und Erwartungen studieren. Ich kann hier nicht breiter werden. Das ist Sache der "Referenten".

Und damit zu den Beiträgen des Heftes:

Nadine Stainier und **Marcel-Lucien Goldschmid** vom Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik der EPFL handeln über Sinn und Wert einer pädagogischen Ausbildung für Hochschullehrer, die bekanntlich bei nicht wenigen unseres Standes für zumindest nicht unbedingt notwendig gehalten wird. Entweder man könne lehren, oder dann eben nicht. Diesem Dictum entspricht dann aber keineswegs ein Rat an die, welche nicht lehrfähig sind, die Finger vom Beruf des Hochschul**lehrers** zu lassen und sich nur noch der Forschung zu widmen. M.-L. Goldschmid und Frau Stainier reagieren auf den beschriebenen Tatbestand mit der These, dass Lehrfähigkeit gelernt werden kann und eine unabdingbare Voraussetzung für das Amt eines Hochschullehrers ist. Eine schon bewährte Form pädagogischer und methodischer Ausbildung seien Kurse mit theoretischen und praktischen Modulen, in denen Methoden und Wissensvermittlung theoretisch erschlossen und praktisch erprobt werden. Hier sei auch der Ort, immer wieder zu beobachtende Ängste vor der Lehre zu verbalisieren, je neu für Versuche mit verschiedenen methodischen Arrangements motiviert zu werden und immer wieder auch die Problematik des Verhältnisses von Inhalten und Methoden zu reflektieren.

Christoph Metzger, Professor für Wirtschaftspädagogik in St. Gallen, beackert ein weiteres viel zu wenig bekanntes Feld der Hochschuldidaktik, die Evaluation von Prüfungen und verschiedender Formen universitären Unterrichts in der Weise eines Qualitätsmanagements, wie es vor allem von Wolff-Dietrich Webler entwickelt worden ist. Dabei geht er sehr umsichtig und vor allem vorsichtig ans Werk, um nicht ungefähr sofort ganze Kohorten von Kollegen gegen die Hochschuldidaktik aufzubringen. Der Zweck solcher Evaluationen ist es ja nicht, jemand zu desavouieren, sondern für alle Teile eines Kommunikationsfeldes Hilfe anzubieten, Unterrichtsprozesse zu optimieren und Lehrkompetenz zu erweitern, oft sogar erst zu ermöglichen. Nicht problemantisiert wird in St. Gallen der "Stoff" einer Veranstaltung, ebenso wenig das Kommunikationsklima oder gar der gesellschaftliche und ökonomische Nutzen einer bestimmten Veranstaltung.

Natürlich könnte auch noch anderes evaluiert werden, z.B. das Gruppenklima, die Dynamik einer Arbeitsgruppe, die jeweilige Teamstruktur und vieles andere, doch ist in St. Gallen ein nachahmenswerter erster Schritt zu einer angemessenen Eigen- und Fremdevaluation von Hochschulunterricht getan worden.

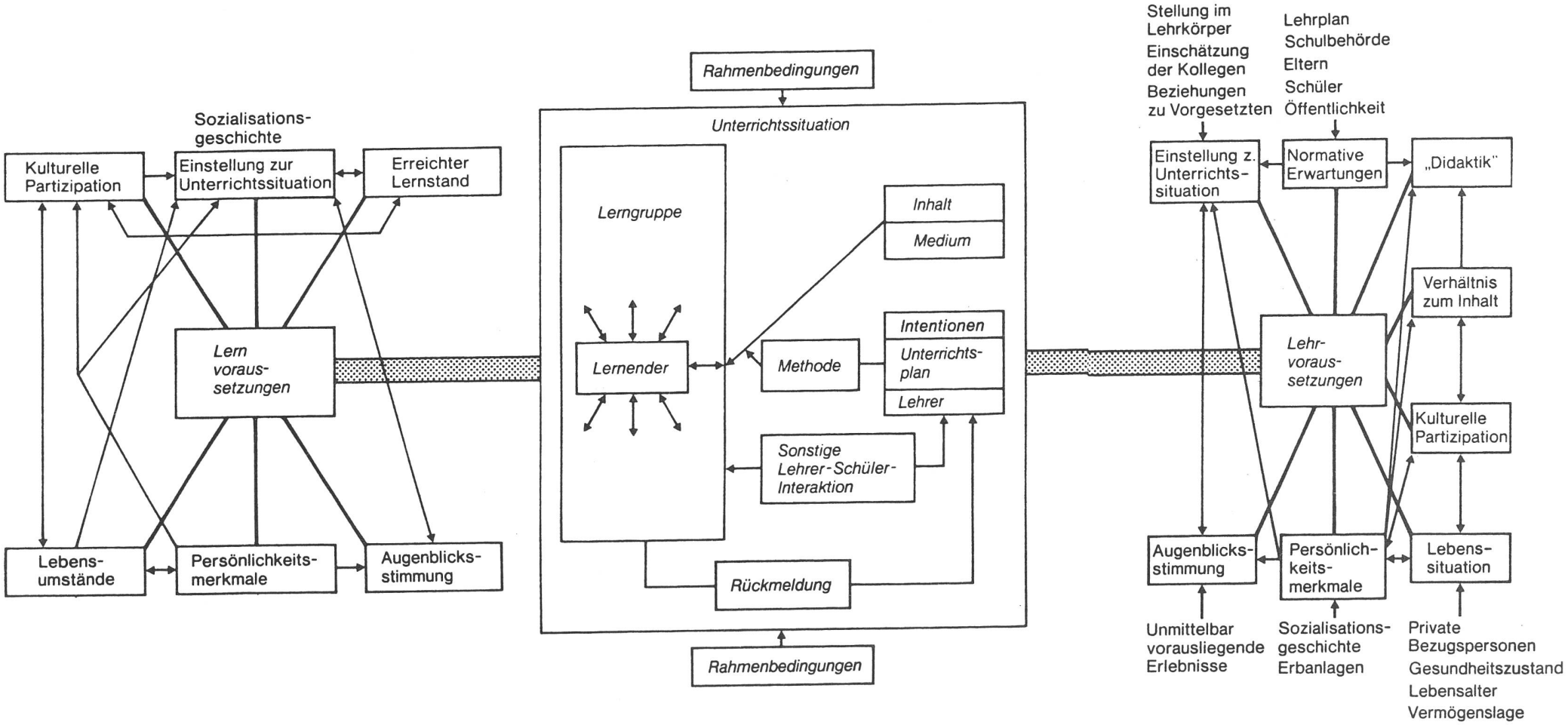
Wolff-Dietrich Webler gilt in Deutschland als herausragender Experte für die Ausbildung von Hochschullehrern und -lehrerinnen. Ich habe mich deshalb dazu entschlossen, ihn um einen Beitrag für unser Bulletin zu bitten: Hier ist er! In 14 Abschnitten entfaltet der Autor sein Konzept einer fach-, sach- und adressatengemässen Ausbildung für angehende Hochschullehrer. Dabei geht er von dem uns allen bekannten Tatbestand aus, dass der Professor/die Professorin zwar, was die jeweilige Fachdisziplin und die hier zu leistenden Forschungsaufgaben anbelangt, wohl vorbereitet ist, für eine öffentliche Vermittlung der eigenen Forschungen (Public Understanding of Science), für Lehre und Prüfung also, kaum qualifiziert worden ist.

Welche Folgen das in einem Kontext von Massenuniversitäten, wenig vormotivierten Studierenden, hohen Abbrecherzahlen in fast allen Fachbereichen etc. hat, wissen wir inzwischen. Angesichts dieser "Folgen" gilt es, der **Lehre** einen neuen Stellenwert im Rahmen der Ausbildung zum Hochschullehrer beizumessen. Hier geht es zuerst um den Erwerb von Kompetenzen, die als Voraussetzung für eine Berufung gelten müssen. Webler zählt sie nicht nur auf, sondern beschreibt sie auf dem Hintergrund von in unserem Lehrbetrieb sichtbaren Mängeln. Von hier ist der Weg zu Leitlinien einer hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung zu suchen. Bei dieser Suche kommt Webler zu einer spannenden und auch motivierenden Beschreibung von den Zielen über mögliche Inhalte und Formen bis hin zu Evaluationsvorschlägen, die mir am Ende meiner akademischen Lehrtätigkeit nachträglich das Gefühl von Inkompetenz in Sachen Lehre oktroyiert. Webler endet mit einem internationalen Vergleich, der uns dazu motivieren sollte, auch in der Schweiz mehr zu tun in Sachen Qualifizierung des Professors für seine Lehraufgabe.

Jürgen Oelkers, seit dem Sommersemester 1999 Ordinarius für allgemeine Pädagogik in Zürich, vorher in gleicher Position in Bern, problematisiert das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik profund und weiterführend. Ein Spitzensatz gleich zu Beginn des Beitrags lautet *"keine Fachwissenschaft könnte überleben, wenn sie nicht für ihre Lehrbarkeit sorgen, also eine didaktische Dimension pflegen würde."* Dieser Spitzensatz verleitet den Autor aber nicht dazu, das traditionelle Gefälle zwischen dem Fach und seiner Didaktik umzukehren und die Didaktik darüber entscheiden zu lassen, was sie mit dem Fach macht, wie das in der Pädagogik vor allem seit den siebziger Jahren immer wieder geschehen ist.

Dagegen betont Oelkers eine gleichursprüngliche Verpflichtung der Fachdidaktik, sowohl die Hermeneutik des Problems eines Fachs als Voraussetzung für jede Verstehensbemühung zu beachten, als auch die Verstehensvoraussetzungen der Lernenden im Kontext ihrer Lerngeschichte und bestimmter gesellschaftlicher Konstellationen. Dabei ist er sich dessen bewusst, dass die Fachdidaktik eines Schulfaches, die wissenschaftliches Wissen zwar voraussetzen muss, aber nicht auf Wissenschaft vorbereitet, noch einmal anders strukturiert sein muss als eine Wissenschaftsdidaktik im Zusammenhang universitärer Lehre, in deren Zusammenhang eine Fachsystematik und die Methoden von Forschung gelernt werden sollen.

Und dennoch, der Hochschullehrer, der darauf verzichtet, die Lern- und Lehrvoraussetzungen ins Kalkül seines Lehrens einzubeziehen und es deshalb unterlässt, z.B. nach dem Vorwissen und der schulischen Sozialisation der Studierenden zu fragen, wird aufs Ganze gesehen als Lehrer mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern. Damit ist noch gar nichts gesagt zu einer Lehrmethodik, aber schon einiges zum Ensemble der Lehrinhalte und zur Graduierung von Lehr-/Lernprozessen.

Vielleicht kann unser Heft 2/3 1999 eine Diskussion motivieren, die weiterführt als zu Methodikkursen unter dem Motto "Wie lehre ich erfolgreicher?".

Zu den Faktoren wissenschaftlichen Unterrichts, die beachtet werden wollen: