

Rainer
Pöppinghege
(Hrsg.)

Geschichte lehren an der Hochschule

Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele



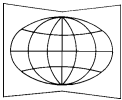
**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Rainer Pöppinghege (Hrsg.)
Geschichte lehren an der Hochschule

Rainer Pöppinghege (Hrsg.)

Geschichte lehren an der Hochschule

Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2006

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Printed in Germany
ISBN 13: 978-3-89974294-7 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0135-0 (E-Book)

Inhalt

Vorwort	7	
Einleitung	9	
HOCHSCHULREFORM UND HOCHSCHULDIDAKTIK		
Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (k)eine Alternative? <i>von Johannes Wildt</i>		17
Das didaktische Gedächtnis Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik <i>von Michael Stolle</i>		31
„Ich habe jedoch begriffen...“ – Reflexion und Verantwortungsübernahme oder: Warum in der Hochschule nicht nur Hausarbeiten und Klausuren geschrieben werden sollten <i>von Bärbel Völkel</i>		49
HOCHSCHULDIDAKTISCHE LEHRFORMATE		
Forschend lehren im Geschichtsseminar – Experimente und Erfahrungen <i>von Esther-Beate Körber</i>		73
Projekte in der akademischen Lehre? Überlegungen, Erfahrungen und Vorschläge für eine zukünftige Universität <i>von Karl Heinrich Pohl</i>		84
„Jenseits der Gelehrtenstube“ Überlegungen und Erfahrungen zu neuen Formen akademischer Lehre. Das „modulare Blockseminar“ <i>von Simone Lässig</i>		98

Die Stellung des Proseminars im Geschichtsstudium <i>von Frank Möller</i>	119
„Die Laienpredigt?“ Historische Bildung an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW <i>von Carsten Dams</i>	130
Allen Recht machen kann man es sowieso nicht.. Ein Plädoyer für den Wettbewerb um engagierte Studierende <i>von Gunnar Grüttner</i>	138
METHODEN	
Wunderheilung durch Methoden? Über die Möglichkeiten und Grenzen kommunikativer und kooperativer Lehr- und Lernformen in der historischen Bildung <i>von Myrle Dziak-Mahler</i>	149
Proseminare aktivierend gestalten – ein Praxisbericht <i>von Rainer Pöppinghege</i>	162
Mapping the Balkans Irritation als Methode <i>von Natascha Vittorelli</i>	176
NEUE MEDIEN UND GESCHICHTSSTUDIUM	
Blende(n)d Lernen in Bochum Integration von E-Learning in den BA/MA-Studiengang Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum <i>von Sabine Geldsetzer und Meret Strothmann</i>	185
Historische Online-Kompetenz Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften <i>von Jan Hodel</i>	198
<i>Autorinnen und Autoren</i>	215

Vorwort

Dieser Band geht auf eine im September 2005 an der Universität Paderborn unter dem Titel „Geschichte lehren an der Hochschule – Bestandsaufnahme, methodische Ansätze, Perspektiven“ veranstaltete Tagung zurück. An ihr nahmen sowohl deutsche, österreichische und schweizerische Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler als auch Kolleginnen und Kollegen aus der Fachdidaktik teil, was allein schon ungewöhnlich erscheint. Noch ungewöhnlicher aber schien die Tatsache, dass sie alle an hochschuldidaktischen Fragen unseres Fachs interessiert waren! So diente die Tagung nicht nur dem inhaltlichen Austausch über Probleme und Lösungsansätze in der geschichtswissenschaftlichen Lehre, sondern mindestens ebenso sehr der Vernetzung untereinander. Von der Paderborner Zusammenkunft sollten Impulse ausgehen, um die Hochschullehre in unserem Fach zu verbessern und Denkanstöße ebenso wie praktische Hinweise für die Fachöffentlichkeit zu liefern. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Band zu verstehen: Er soll mehr als nur die Beiträge der Tagung dokumentieren, das wäre angesichts der Bandbreite der Präsentationsansätze – zwischen klassischem Vortrag und Mini-Workshop – auch nicht möglich. Vielmehr soll er neben einigen eher theoretischen Bemerkungen über Lernen und Wissenserwerb auch anschauliche praktische Beispiele aus dem Lehralltag aufzeigen.

*Paderborn, im Juli 2006
Rainer Pöppinghege*

Einleitung

Was veranlasst täglich Tausende erwachsener Menschen dazu, sich in unwirtlichen Räumen auf unbequeme Stühle zu setzen, um anderen Personen bei deren Monologen zuzuhören – und neuerdings auch noch dafür zu bezahlen? Ist es Gewohnheit? Ist es ein latenter Gruppendruck? Mag es die Aussicht auf paradisische Zustände jenseits dieser Schinderei sein? Oder ist es die mangelnde Erfahrung, dass Hochschullehre auch anders ablaufen kann? Nämlich indem sich Studierende ihr Wissen selbst erarbeiten, indem sie aktiv an der Seminargestaltung teilhaben.

Wenn in diesem Band von neuen Wegen der Hochschuldidaktik die Rede ist, dann lässt sich darunter auch viel Altes, Verschüttetes erkennen. Denn dass der Student sich seine Erkenntnis nur selbst verschaffen kann – und der Dozent lediglich Hilfestellung bietet – ist schon länger bekannt. Friedrich Schiller reklamierte in seiner Jenaer Antrittsvorlesung „Was ist und zu welchem Zweck studiert man Universalgeschichte“ zumindest für die „philosophischen Köpfe“ – nicht für die „Brotgelehrten“ – ein hohes Maß an Eigeninteresse und den Willen zum selbstständigen Arbeiten. Der Studierende nach Schillers Gusto ist demnach „von einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung gezwungen“.¹ Und auch Wilhelm von Humboldt, dessen Name im Verlauf der Paderborner Tagung mehrfach fiel, ging davon aus, dass sich wahre Wissenschaft nur unter den Auspizien von „Einsamkeit und Freiheit“ in einer Kombination von Forschen und Lehren verwirklichen lasse.² Kann man angesichts der Schlagwörter „Bologna“, „Hochschulreform“ und „Modularisierung“ unbefangen über das Humboldt'sche Bildungsideal reden? Es ist die persönliche Ansicht des Herausgebers, dass hochschuldidaktische Ansätze, die forschendes Lernen befördern sollen, studiengangsunabhängig zu realisieren sind. Momentan ist nicht zu erkennen, dass dies in den BA/MA-Studiengängen besser zu handhaben ist, da es schwer sein dürfte, die nötigen Freiräume für eigenverantwortliches Studieren jenseits aller Präsenzzeiten zu schaffen.³ Das „Abarbeiten“ der studien-

-
- 1 „Neue Entdeckungen im Kreise seiner Tätigkeit [...] entzücken den philosophischen Geist.“
 - 2 Wilhelm von Humboldt: *Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Besorgt und eingeleitet von Karl Püllen, Heidelberg 1964, S. 26.
 - 3 Deutlich optimistischer bewerten dies Sascha Spoun/Werner Wunderlich (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, Frankfurt 2005.

gangsbezogenen Anforderungen mag dazu verführen, das Studium unter rein utilitaristischen Gesichtspunkten anzugehen. Selbst wenn dies für einzelne Berufsrichtungen plausibel erscheinen mag, so kann man doch zu der Einsicht gelangen, dass Lernen irgendwie anders funktioniert und eines Grundmaßes an intrinsischer Motivation bedarf. Insofern ist es Ziel und Aufgabe der Hochschuldidaktik gleichermaßen, diese Motivationsstränge freizulegen und zu fördern.

Zurück zur Lehrkultur unseres Faches: Die Realität an bundesdeutschen Hochschulen sieht vielfach anders aus, als es das Humboldt'sche Ideal einst postulierte – was angesichts der gewandelten Rahmenbedingungen im 21. Jahrhundert nun auch nicht weiter verwundern sollte. In der zweifellos subjektiven Erinnerung des Herausgebers beschränkte (und beschränkt?) sich die geschichtswissenschaftliche Lehre in vielen Seminaren auf eine Aneinanderreihung studentischer Referate, gefolgt von kurzen Nachfragen, im besten Fall einer kurzen Textarbeit – und dem nächsten Referat. Dieses „Durchwinken“ von Referaten ist über Generationen hinweg tradiert und wohl auch internalisiert worden. Nun ist gegen Referate an sich nichts einzuwenden, da sie ja im Prinzip nichts anderes als die Präsentation eines selbstständigen Arbeitsprozesses sind, was einen gewissen Grad der Aktivierung zumindest der Referenten voraussetzt. Ob dies dann so im Seminar ankommt, ist eine andere Frage. Doch was passiert in jenen 90 Minuten studentischer Präsenz eigentlich tatsächlich? Wie können möglichst viele Studierende möglichst intensiv am Lernprozess beteiligt werden? Wer je vor seiner ersten Seminarsitzung als Dozent gestanden hat, dürfte sich diese Frage gestellt haben – wie gesagt: falls man Lehre ernst nimmt. Womit wir wieder bei der Tradierung einer bestimmten Lehrkultur wären. Es ist ja keineswegs üblich, dass diese auf den Prüfstand gestellt wird und die universitäre Lehre reflektiert wird. Ein Rundumschlag über die mangelnde Studierfähigkeit der heutigen Studierendengeneration? Gut möglich. Ein kurzer Plausch mit Kollegen über Einzelprobleme? Vielleicht. Die gemeinsame Planung einer Veranstaltung? Selten. Die systematische Hospitation oder kollegiale Beratung? Abscheulich!

Sind Historiker in hochschuldidaktischen Fragen also besonders beratungsresistent? Haben andere Fächer womöglich aus erhöhtem Leidensdruck mit steigenden Studierendenzahlen die Nase vorn? Wieso gibt es bislang keine Literatur, die sich systematisch den Problemen geschichtswissenschaftlicher Lehre an den Hochschulen widmet?⁴ Eine schwer zu beant-

4 Selbst in didaktischen Standardwerken des Faches bleibt die Hochschullehre ausgeblendet: Klaus Bergmann u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997.

wortende Frage, zumal es in anderen Fächern auch unter Umständen ganz andere Herausforderungen für die Lehre gibt. Zwar konstatierte der Freiburger Zeithistoriker Ulrich Herbert in einem ZEIT-Interview (Nr. 6 vom 2. Februar 2006), es gebe „in der Lehre einen gewaltigen Reformbedarf“.⁵ Diesen jedoch allein auf der quantitativen Ebene der gestiegenen Studierendenzahlen zu verorten wäre denn doch zu einfach. Dies zeigt schon der Umkehrschluss, wonach niedrigere Immatrikulationen nicht notwendig gleichbedeutend mit einer Qualitätsverbesserung der Lehre sind.⁶ Ob fachspezifische Problemstellungen oder nicht – die allgemeine Hochschuldidaktik kann auf lernpsychologische Grundlagen zurückgreifen, die ernsthaft nicht mehr bezweifelt werden und die in allen Fächern zum Tragen kommen. Danach ist Wissen kein Gegenstand, der sich vom Lehrenden zum Lernenden „transportieren“ lässt. Ebenso wenig kommt das, was der Lehrende sagt bzw. zeigt als 1:1-Kopie im Kopf des Studierenden an. Wissen ist keine Abbildung des Vermittelten, sondern immer die Folge einer individuellen Konstruktionsleistung.⁷ Insgesamt scheint die Einsicht zu wachsen, dass Hochschuldidaktik zwar Mühe macht, sich der Einsatz aber lohnt. So war in den 1990er Jahren ein deutlicher – auch personell-infrastruktureller Aufschwung – der allgemeinen Hochschuldidaktik zu beobachten.⁸ Trotz knapper Kassen sind neue Netzwerke und mancherorts sogar neue Planstellen zu identifizieren. Die neuen hochschuldidaktischen Zentren v.a. in Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sehen sich mit einer steigenden Nachfrage ihrer Workshops konfrontiert – unter den „Kunden“ auch Historikerinnen und Historiker. Man kann vermuten, dass sich in dieser Tendenz die wachsende Hilflosigkeit und vor allem Unzufriedenheit mit herkömmlichen Formen der Lehre niederschlägt. Dabei ist es durchaus bezeichnend, dass hochschuldidaktisches Engagement trotz löblicher Ausnahmen hauptsächlich Sache des wissenschaftlichen Nachwuchses oder von Fachdidaktikern geblieben ist. Ob dieses Faktum auf Seiten des so genannten wissenschaftlichen Nachwuchses nun auf einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lehrformaten

-
- 5 Online unter: <http://www.zeit.de/2006/06/Geisteswiss_schaften>; 14.03.2006.
- 6 Heinz Mandl/Hans Gruber/Alexander Renkl: Neue Lernkonzepte für die Hochschule, in: Das Hochschulwesen 3 (1993), S. 126.
- 7 Einen allgemeinen Überblick über die Entwicklungen von Lerntheorien gibt einer der Klassiker der Lernpsychologie: Guy R. Lefrancois: Psychologie des Lernens, Berlin/Heidelberg u.a. 31994.
- 8 Martin Mürmann: Nicht nur immer wichtiger, sondern auch immer besser. Bundesweite Abstimmung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Qualifizierung, in: Ze-phir 12 (2005), S. 9–12.

bzw. auf einem erhöhten Grad der Selbstreflexion beruht oder es eben „nur“ der Verbesserung der Berufungschancen dient, mag dahingestellt bleiben. Zumindest der Theorie – sprich: der Gesetzeslage – nach muss in einigen Bundesländern die Lehrkompetenz im Rahmen von Berufungsverfahren nachgewiesen und darf nicht einfach stillschweigend vorausgesetzt werden. Offenbar wächst wenigstens bei jenen das Interesse an hochschuldidaktischen Instrumentarien, die täglich mit immer neuen Lehrsituationen konfrontiert sind und die herkömmliche Vorgehensweise als unbefriedigend ansehen. Wer Lehre tatsächlich ernst nimmt, kann sich auf ein stetig wachsendes Angebot einschlägiger „Ratgeber“-Literatur stützen, was die These vom Bedeutungsgewinn hochschuldidaktischer Themen zumindest nahe legt.⁹

Unser Fach verfügt über einige hilfreiche Voraussetzungen für selbstständiges und aktivierendes Lernen, die sich im Übrigen mit den Prämissen der allgemeinen Hochschuldidaktik weitgehend decken: Historiker gehen nicht von feststehenden Wahrheiten aus, sondern sind sich ihrer Standortgebundenheit im Klaren. Das sollte es erleichtern, Lernprozesse zu initiieren, die

- sich an komplexen, praxisnahen Problemen orientieren,
- Methodenkompetenz vermitteln,
- multiple Perspektiven und Theorien einbeziehen,
- auf der Meta-Ebene bewusst artikuliert und zu den Lernzielen in Beziehung gesetzt werden,
- sich durch kooperatives Handeln (Teamfähigkeit) auszeichnen und
- den Erwerb von Denkmustern sowie ethischen Standards des wissenschaftlichen Umgangs mit der Geschichte befördern.¹⁰

Nicht Wissensvermittlung, sondern „Hilfe zur Selbsthilfe“ ist angesagt, um ein Schlagwort aus der Entwicklungshilfe zu gebrauchen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen das Problem aus ganz unterschiedlichen Perspektiven an. Dies ist nur zum Teil durch die jeweils vertretenen Epochen bedingt, da hochschuldidaktische Fragen in der Geschichtswissenschaft übergreifenden Charakter besitzen dürften, ebenso wie die Geschichtsdidaktik für die einzelnen Epochen zwar graduelle, jedoch

9 Nur eine kleine Auswahl: Adi Winteler: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch, Darmstadt 2004; Zamyat M. Klein: Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare, Offenbach 2003; Jörg Knoll: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, Weinheim/Basel/Berlin 102003; Barbara Langmaack/Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen, Weinheim/Basel 72000.

10 Heinz Mandl/Hans Gruber/Alexander Renkl: Neue Lernkonzepte für die Hochschule, in: Das Hochschulwesen 3 (1993), S. 128.

keine prinzipiellen Unterschiede aufweist.¹¹ Als die Teilnehmer der Paderborner Tagung am Ende auf den während der einzelnen Beiträge entstandenen Themenspeicher blickten, konnten sie eine Vielzahl von Problemen als behandelt oder zumindest angesprochen klassifizieren. An der Pinwand hingen aber auch einige Moderationskarten, die sich nicht übergehen ließen bzw. die immer wieder neu auftauchten.

- So stand wiederholt die Frage nach dem Rollenverständnis der Lehrenden im Raum. Wie weit kann/muss ich als Lehrender auf die Studierenden zugehen? Was darf ich an Vorwissen voraussetzen? Woran kann ich anknüpfen? Was sind überhaupt meine Aufgaben?
- Gibt es eine fachspezifische Hochschuldidaktik Geschichte? Oder schlagen wir uns als Lehrende mit denselben Problemen herum wie Betriebswissenschaftler, Physiker und Germanisten?
- Und dann war da noch Wilhelm von Humboldt, der über allem schwebte, wobei dessen Aktualität und Relevanz für heutige hochschuldidaktische Ansätze von den Tagungsteilnehmern durchaus unterschiedlich eingeschätzt wurde.

Einige dieser Fragen und Aspekte tauchen in diesem Band erneut auf, freilich in unterschiedlichen Varianten. In der ersten Sektion widmen sich die Autoren verstärkt den hochschuldidaktischen Grundlagen, aber auch der wachsenden Bedeutung hochschuldidaktischer Ansätze für unser Fach. So stellt Johannes WILDT zunächst die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Hochschuldidaktik und Geschichtswissenschaft. Er verortet die Lehre unseres Fachs in größeren Zusammenhängen und weist auf didaktische Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern hin, ohne jedoch die jeweiligen Fachbezüge in der Hochschuldidaktik aus dem Auge zu verlieren. Michael STOLLE ergründet eher verschüttete hochschuldidaktische Traditionen unseres Fachs, die einem heute aktueller denn je vorkommen. Und dabei erscheinen diese umso besser begründet, je mehr wir über die neurobiologischen Grundlagen des Lernens wissen. Auch Bärbel VÖLKELEL blickt zunächst auf die neurologischen Prozesse im Gehirn, die das Lernen begleiten. Sie zieht daraus den Schluss, statt der herkömmlichen Leistungsanforderungen wie Hausarbeiten oder Klausuren von den Studierenden wahlweise Semintagebücher verfassen zu lassen, um individuelle Reflexionen zum Lernprozess in Gang zu setzen.

Die zweite Sektion befasst sich mit „Hochschuldidaktischen Lehrforma-

11 Vgl. Hartmut Voit: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 7–17.

ten“, indem sie u.a. nach Sinn und Zweck einzelner Formate fragt. Nicht ganz alltägliche Wege beschreibt Esther-Beate KÖRBER, wenn sie das forschende Lehren – und wohl auch Lernen – in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Dabei rückt sie dezidiert vom klassischen – und oft als unbefriedigend empfundenen – Referatseminar ab. Karl Heinrich POHL fragt nach Vor- und Nachteilen von Projekten in der akademischen Lehre und kommt zu dem Schluss, dass eine solche Lehr- und Lernform einen Schlüssel zum selbstständigen und selbstverantworteten historischen Arbeiten und Lernen darstellen kann. Unterstützt wird er dabei von Simone LÄSSIG, die den Verlauf mehrerer selbst durchgeführter Projekte beschreibt und kritisch evaluiert. Insbesondere hebt sie hervor, dass projektorientiertes Lernen den Erwerb von Schlüsselkompetenzen unterstützt. Frank MÖLLER befasst sich mit der prominenten Stellung des Proseminars im Geschichtsstudium. Ausgehend von eigenen Erfahrungen verdeutlicht er die propädeutische Relevanz dieser Veranstaltungen und plädiert dafür, diese nicht kurzfristigen Modularisierungserwägungen zu opfern. Nicht die Zielgruppe des angehenden wissenschaftlichen Nachwuchses hat Carsten DAMS im Blick, wenn er sich als „Laienprediger“ unter lauter Nicht-Historikern an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung fühlt. Erschwerend für seine geschichtsdidaktische Konzeption kommt die nur rudimentäre Einbettung der Geschichte als Unterrichtsfach in der gesamten Ausbildung des gehobenen Dienstes hinzu. Einen reizvollen Perspektivenwechsel vollzieht Gunnar GRÜTTNER, der sich der studentischen Wahrnehmung „guter“ bzw. „schlechter“ Seminare zuwendet. Manches von dem, was er aus dem Blickwinkel der Studierenden präsentiert, dürfte Lehrenden bekannt vorkommen, andere studentische Bewertungskriterien wiederum sind in dieser Prägnanz wohl auch für „alte Hasen“ neu.

Die dritte Sektion befasst sich mit dem Methodeneinsatz und überprüft deren Wirksamkeit in der Praxis. Myrle DZIAK-MAHLER unterstreicht die Notwendigkeit, sich grundlegende Gedanken über den Einsatz von Methoden zu machen, betont jedoch auch, dass allein ein umfassendes Methodenrepertoire noch keine gute Lehre ausmacht. Rainer PÖPPINGHEGE liefert ein Praxisbeispiel seines Proseminars, zu dessen Zielen es gehört, anhand inhaltlicher Beispiele die geschichtswissenschaftliche Methodik zu erlernen – und dies bei einem möglichst hohen Aktivierungsgrad der Studierenden. Ebenfalls an der Praxis orientiert ist der Beitrag von Natascha VITTORELLI. Sie behandelt ein Beispiel aus einem ihrer Seminare, um zu verdeutlichen, dass sich aktivierende Einstiege bestens eignen, um zu einem Thema hinzuführen und bei den Studierenden Interesse zu wecken bzw. zu vertiefen.

Die vierte Sektion widmet sich schließlich der Relevanz „neuer“ Medien für das Geschichtsstudium – sowohl theoretisch als auch anhand eines Praxisbeispiels. Sabine GELDSETZER und Meret STROTHMANN erläutern den Nutzwert ihres E-Learning-Konzepts für das modularisierte Geschichtsstudium an der Ruhr-Universität Bochum. Jan HODEL stellt den Kompetenz-Begriff im Blick auf E-Learning-Methoden auf den Prüfstand. Dabei plädiert er dafür, nicht nur das Lesen als Online-Kompetenz zu begreifen, sondern verstärkt kooperative Formen des Schreibens zur Kompetenzvermittlung zu nutzen.

Zurück zum Themenspeicher der Paderborner Tagung: *Last but not least* war im Themenspeicher eine Moderationskarte zu finden, die da lautete: „Institutionalisierung und hochschulpolitische Außenwirkung“. Sie bezog sich darauf, dass die Botschaften der Tagung nach außen getragen werden sollten. Eine Folge-Tagung in Braunschweig im Oktober 2006 ist ein weiterer Schritt auf dem Weg, der Lehre im Fach Geschichte mehr Gehör zu verschaffen. Auch dieses Buch versteht sich als ein Mittel, um Lehren und Lernen in der Geschichtswissenschaft zu verbessern. Denn darüber, *dass* dies geschehen muss, herrschte unter allen Teilnehmern Konsens.

HOCHSCHULREFORM UND HOCHSCHULDIDAKTIK

Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (k)eine Alternative?

von Johannes Wildt

Vorbemerkung

Der hochschuldidaktische Diskurs führt nahezu unausweichlich zu der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und fachbezogener Hochschuldidaktik. Folgerichtig ist dieser Diskursverlauf allein schon deshalb, weil Lernen überwiegend in fachlichen Bezügen geschieht und Fächer auch da, wo ihre Grenzen überschritten werden, Bezugssysteme von Lehre und Studium bilden. Eine Reflexion der Hochschulbildung kann diese Tatsache der fachlichen Ausdifferenzierung nicht hintergehen.

Allerdings ist die Hochschuldidaktik heute überwiegend fachübergreifend in zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen oder Betriebseinheiten außerhalb von Fachbereichen bzw. Fakultäten institutionalisiert und versteht sich vorwiegend als interdisziplinäres bzw. fachübergreifendes Wissenschaftsgebiet.¹ Wäre die Hochschuldidaktik vorrangig oder überwiegend eine Sache der einzelnen Fächer, stünde eine solche Konzeption der Hochschuldidaktik in Frage. Neu ist diese Frage nicht.

1. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium

Beginnen wir 1902 mit Friedrich Paulsen, Historiker seines Zeichens, einem prominenten Interpreten der Wilhelminischen Universität – auch deshalb, weil sich seine Texte in weiten Teilen wie eine Mentalitätsbeschreibung der heutigen Hochschullehrerschaft liest. In seinem Hauptwerk über „die deut-

1 Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktik in Deutschland. Sonderheft der Deutschen Universitätszeitung (DUZ), Berlin 2003; Santina Battaglia: Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote an den Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich der Bundesländer, in: Holger Ehlert/Ulrich Welbers (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf 2004, S. 228–250; Sabine Brendel/Karin Kaiser/Gerd Macke (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld 2004; Johannes Wildt: Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland, in: Brendel/Kaiser/Macke, Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien, S. 87–104.

schen Universitäten und das Universitätsstudium“² setzt sich Paulsen 1902 u.a. auch mit der 1899 gegründeten „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ und den dort ventilerten Planungen zur Errichtung eines „Praktischen Instituts für die Ausbildung von Lehrern für verschiedene Formen der Hochschule, ein Hochschullehrerseminar“ auseinander.

Abgesehen von einer auch heute noch erheiternden Polemik („... es handelt sich um hohe Dinge“) läuft seine Argumentation im Kern darauf hinaus, eine allgemeine Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis ad absurdum zu führen. Immerhin möchte er von einer „Hochschulpädagogik“ (Hervorhebung J.W.) wegen der Nähe zum Erziehungsgedanken erst recht nicht sprechen, da „... sich ja auf der Hochschule nicht um Kinder und Kindererziehung [handelt]“.

Ausgangspunkt seines Argumentationsganges ist, dass „jede der vielen Disziplinen ... wie verschiedene Gegenstände so verschiedene[n] Mittel und Wege der Untersuchung habe[n], also auch verschiedene[n] Methoden des Unterrichts, denn es handelt sich ja eben um die Einführung in wissenschaftliche Arbeit selbst“ und weiter „... der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz einer ars omnes omnia docendi“ und schließlich, da dies nicht möglich sei, „... wird es so viel Lehrer der Hochschuldidaktik geben müssen, als es Hochschulwissenschaften und Künste gibt“.

Der allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. Hochschulpädagogik bleibt dann nur noch der Rückzug auf allgemeine Sentenzen in Anlehnung an die zeitgenössische Gymnasialpädagogik: Sie „habe Geist und wisse Geist zu wecken“.

Mit seiner Abfuhr an das „Hochschullehrerseminar“ setzte er dann argumentativ noch einen drauf, um das ganze Unternehmen vollends zu desavouieren. Weitergedacht müsste nämlich ein solches Seminar notwendig zu einem regressus ad infinitum führen: „Mir kommt schon vor, der Name hat etwas Seltsames und fast Kurioses, herausfordernd zur Weiterbildung: Seminar für Lehrer an einem Hochschulseminar, usw. bis ins Unendliche: Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sei. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben ...“.

Mit diesem Rundumschlag glaubt Paulsen, die Hochschuldidaktik bzw. Hochschulpädagogik völlig aus dem Feld geschlagen zu haben und zur Tagesordnung der Hochschulwirklichkeit übergehen zu können: „Kehren wir aus der Welt der Träume in die Wirklichkeit zurück, so sind also bisher unsere Hochschulen zugleich die Seminare für Hochschullehrer gewesen; sie

2 Friedrich Paulsen: Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902. Für die folgenden Zitate in diesem Abschnitt vgl. dort S. 279–282.

werden es auch in Zukunft bleiben“. Diese Hochschulwirklichkeit sei das wahre „Meisteratelier“, in dem „das Lehren gelernt wird.“ So solle es auch bleiben, denn: „Ein Meister der Wissenschaft, der zugleich Meister des Lehrens war, zog Schüler, die bei ihm die wissenschaftliche Arbeit und zugleich die Kunst, sie zu lehren, lernten und sie dann weitertrugen. Es ist die einzig mögliche Form des Hochschullehrerseminars“.

2. Ein hochschulischer Blick auf Lehren und Lernen

Wahrscheinlich würde sich Friedrich Paulsen im Grabe umdrehen, wenn er heute erleben müsste, dass sich die Hochschuldidaktik immer weiter ausbreitet und hochschuldidaktische Weiterbildungs Konturen – zwar nicht eines einzigen Hochschullehrerseminars, wohl aber eines umfangreichen Angebots – in einer Vielzahl von Einrichtungen und Netzwerken der Hochschuldidaktik gewonnen hat.³ Er würde vielleicht den Untergang der deutschen Universitäten vor Augen haben, wenn er hört, wie die Kultusministerkonferenz⁴ unisono mit dem Wissenschaftsrat⁵ in das gleiche Horn stößt, dass es unerlässlich sei, die Lehrkompetenz als Schlüssel für die Qualität der Lehre u.a. durch hochschuldidaktische Weiterbildung zu fördern. Und würde er nicht genauso, wie er zu seinen Lebzeiten schon heftige Kritiker aus dem Lager liberaler Hochschullehrer gefunden hat,⁶ heute nicht auch mannigfache Befürworter zu seinen Auffassungen finden?

3 Johannes Wildt: Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland, in: Hochschule und Weiterbildung 2 (2005), S. 79–84.

4 Kultusministerkonferenz: Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss vom 22. September 2005. Auch unter <http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Qualitaetssicherung_Lehre.pdf>; 20.05.2006.

5 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709 – 205, Jena 20. Mai 2005, B.I.2. Auch unter <<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6709-05.pdf>>; 20.05.2006.

6 So etwa Wilhelm Förster, in der Hamburger Wochenschrift für deutsche Kultur „Der Lotse“ vom 27. Oktober 1900; dokumentiert in: Wolf Dietrich Weblert/Hans-Uwe Otto: Historischer Exkurs – Die Auseinandersetzung über die hochschulpädagogische Qualifikation von Lehrenden zwischen W. Förster und F. Paulsen, in dies. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige, Hochschulwettbewerb, Weinheim 1991, S. 387–399, besonders S. 388. Dort wird Förster mit Bezug auf Paulsen zitiert: „Es herrscht heute noch vielfach die Meinung, dass der Hochschul-Lehrer neben seiner wissenschaftlichen Vorbildung eine besondere pädagogische nicht nötig habe, und man hat vielfach sogar die Meinung ausgesprochen oder stillschweigend bethätigt dass mit den Methoden der Wissenschaft auch die Methoden ihrer pädagogischen Überlieferung gegeben sei. Diese Meinungen werden jedoch immer mehr als Irrtümer erkannt.“

Die Hochschuldidaktik setzt an der Differenz zwischen fachlichen und didaktischen Diskursen an. Im Anschluss an Paulsen bildet die öffentliche Darstellung der Wissenschaft den Kern der Lehre. Die Kernfunktion der Lehre lässt sich im Sinne der Herleitung der Berufsrolle des Professors aus dem lateinischen ‚profateri‘ darin sehen, das wissenschaftliche Wissen „öffentlich zugänglich zu machen“. Den Studierenden dagegen bleibt es überlassen, sich – entsprechend der Etymologie des lateinischen ‚studere‘ – dieses Wissen „aus eigenem Eifer anzueignen“.⁷ Hochschuldidaktik allerdings stellt Lehre in einen veränderten Bezug. Zwar wird der Eigensinn wissenschaftlicher Diskurse nicht in Abrede gestellt. Die fachlichen Diskurse werden jedoch in den didaktischen Diskurs integriert, in dem es entsprechend der ursprünglichen Bedeutung des griechischen ‚didaskain‘, nämlich „Lernen machen“ um die Eignung der Dozenten geht, Lernen in Gang zu setzen, zu unterstützen und zielorientiert zu formen. Genauer – weil heute die Konzeption einer wirkungsorientierten durch eine Ermöglichungsdi-
didaktik abgelöst ist – geht es unter hochschuldidaktischer Perspektive um eine Lehre, die Lernen fördert bzw. eine „lernförderliche Lehre“.⁸ Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern erwächst daraus die Aufgabe, ihre Lehre durch das Lernen neu zu denken und zu gestalten.⁹

Ein solcher Perspektivenwechsel verlangt nicht gerade wenig. In gewissem Sinne kehrt er die Konzeption der klassischen humboldtschen Universitätsidee um. Die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden diene als Öffentlichkeit, die im Hörsaal durch die Studierenden gebildet wurde. Sie galt als kritisches Korrektiv für die Wissenschaft. Der freie Vortrag, in dem die Lehrenden ihr „eigenes Erkennen, die Tat selbst reproduzieren, damit [die Zuhörer, J.W.] die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“,¹⁰ prototypisch vorgeführt in der „großen Vorlesung“, war in seiner diskursiven Ent-

7 Johannes Wildt: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium – Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik: In Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung, Berlin 2002, Griffmarke A. 1.1.

8 Johannes Wildt: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Ulrich Welbers (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied 2001, S. 25–42.

9 Johannes Wildt: Vom Lehren zum Lernen, in: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, Bielefeld 2005, S. 37–47.

10 Schleiermacher, zit. n. Hans Jürgen Apel: „Das Abenteuer auf dem Katheder“. Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), Heft 1, S. 61–79, hier S. 64.

faltung des wissenschaftlichen Wissens auf diese Öffentlichkeit als kritisches Korrektiv und nicht auf den primären Zweck hin angelegt, studentisches Lernen zu initiieren. Hochschulveranstaltungen waren in diesem Verständnis „Lehr-“, nicht „Lern“-Veranstaltungen.

Eine solche Konstruktion konnte als tragfähig und funktional angemessen erscheinen, so lange Lehrveranstaltungen nicht durch andere funktional äquivalente Öffentlichkeiten ersetzt wurden, in denen sich wissenschaftliche Argumentation diskursiv zu bewähren hatte. Die disziplinäre Evolution, in der sich die Wissenschaften in ihrer Entwicklungsdynamik von der Lehre emanzipierten und sich mit Zeitschriften, Buchpublikationen, Kongressen usw. ihre eigenen selbstreferentiellen Öffentlichkeiten schufen, führte jedoch nahezu zwangsläufig zu der Frage nach dem „Ort der Lehre in der Hochschule“,¹¹ für die die Kontroverse Paulsens über die Hochschuldidaktik nur ein rhetorischer Höhepunkt war, und die uns bis heute mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Bachelor-Studiengänge ständig begleitet.

Die klassische Sicht der Verhältnisse an Hochschulen bedeutet nun etwa nicht, dass Lehrende und Lernende in den Lehrveranstaltungen friktionslos im wissenschaftlichen Diskurs zusammenwirkten. Bekanntlich beklagte schon Schiller in seiner Jenaer Antrittsvorlesung 1789 das Überwiegen der „Brotstudenten“ über die „gelehrten Köpfe“ unter den Studenten. Wilhelm von Humboldt selbst ist Zeuge beklagenswerter Zustände im Vorlesungsbetrieb, wo er etwa aus einer Hospitation in Marburg 1800 notierte:

„Sein Vortrag [gemeint ist der Marburger Professor Selchow, J.W.] missfiel mir gänzlich. Ein singender, immer abgeschnittener, ganz auf Nachschreiben ausgerichteter Ton, platte undeutsche und lächerliche Ausdrücke...steife professorale Scherze. ... die Studenten betrugten sich gesitteter als gewöhnlich die Frankfurthischen, sie behielten wenigstens nicht die Hüte auf,.... Sonst sprachen sie sehr laut, lachten, warfen sich Komödienzettel zu und trieben Possen von aller Art. Auch war ein grosser Hund im Kollegium, der sich nach Belieben wälzte, kratzte, und Töne aller Art von sich gab.“¹²

Auch Schiller berichtete in seiner Reflexion über die Antrittsvorlesung an seinen Freund Körner, dass er „das Abenteuer auf dem Katheder rühmlich und tapfer bestanden“ habe dass ihn aber doch „sehr lebhaft die Idee [beschäftigte, J.W.], dass zwischen dem Katheder und ihm eine Art von Schranke ist, die sich kaum übersteigen lässt“.¹³ So konstatiert etwa Apel, einer der wenigen Autoren, die sich in jüngerer Zeit überhaupt mit der

11 Webler/Otto, Der Ort der Lehre in der Hochschule.

12 Matthias Bös: „Studieren ist ein kaltes Geschäft“ – Universität und soziale Mitgliedschaft. In: Forschung und Lehre 12 (2005), S. 666–668, hier S. 667.

13 Schiller, zit. n. Apel, „Das Abenteuer auf dem Katheder“.