

---

# **Spruchreif? Didaktik und (ihre) Wissenschaft**

---

*Gabi Reinmann* – Antrittsvorlesung am 20.10.2015  
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)

## **Vortragsmanuskript**

### **Inhalt**

- 1. Einsprüche gegen die Hochschuldidaktik**  
Drei Vorwürfe und woher sie kommen
- 2. Zusprüche für die Wissenschaftsdidaktik**  
Drei Argumente und warum sie wichtig sind
- 3. Ansprüche an die Didaktik-Forschung**  
Drei Ziele und wie sie aussehen können
- 4. Widersprüche von Didaktik-Zentren**  
Drei Erwartungen und was sie erfordern

## Einführende Worte

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, liebe Gäste. Heute müssen Sie einiges an Geduld aufbringen. Nach zwei Grußworten und einem Vortrag folgt jetzt der nächste – und das auch noch zur Hochschuldidaktik. In den 1990er Jahre hat Jürgen Mittelstraß verbreitet: Hochschuldidaktik – das sei das Kind einer steckengebliebenen Hochschulreform. Vielleicht sagt man das heute nicht mehr ganz so schroff; meinen tun es sicher noch viele. Nun eröffnen wir heute offiziell das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Mit meiner Antrittsvorlesung gebe ich einen Ausblick auf meine künftige Arbeit an der Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule. Merken Sie was? Weder die Denomination meiner Professur noch der Name unseres Zentrums beinhaltet den Begriff der Didaktik. Haben wir etwa Angst vor Jürgen Mittelstraß? Ich will doch nicht hoffen, dass das der Grund für die alternativen Bezeichnungen war. Trotzdem, oder vielleicht auch deshalb, stelle ich heute den Begriff der *Didaktik* ins Zentrum meines Vortrags und heiße Sie dazu nun auch von meiner Seite ganz herzlich willkommen.

Fakt ist: Die *Wissenschaft* vom Lehren und Lernen ist nach neueren Definitionen die Didaktik. Ganz besonders herausfordernd wird es, wenn es darum geht, Wissenschaft zu lehren und zu lernen. Wissenschaft bekommt hier einen doppelten Charakter als Gegenstand und als Methode – eben: Didaktik und (ihre) Wissenschaft.

Ob das, was ich Ihnen heute erzählen werde, wirklich schon *spruchreif* ist, das kann ich Ihnen auch nicht so genau sagen. Sie werden aber in jedem Fall meine Überzeugungen mitbekommen, denn diese haben sich immer wieder von mehreren Seiten in die Vorbereitung gedrängt. Herausgekommen ist am Ende ein eher programmatischer Vortrag, aber: Ich denke, das ist in Ordnung, wenn man beginnt, ein Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen aufzubauen – und das in Hamburg mit seiner bekannten hochschuldidaktischen Tradition. In den folgenden 30 Minuten werde ich mich vier Themen widmen, die eng miteinander verbunden sind:

Erstens werde ich einige *Einsprüche gegen die Hochschuldidaktik* darstellen. Die kennen Sie alle: Es sind drei weit verbreitete Vorwürfe und ich werde kurz darauf eingehen, woher sie vermutlich gekommen sind.

Zweitens werde ich ein paar *Zusprüche für die Wissenschaftsdidaktik* formulieren. Die sind vielleicht weniger geläufig. Es sind auch hier drei Argumente und ich werde kurz begründen, warum sie wirklich wichtig sind.

Drittens werde ich mehrere *Ansprüche an die Didaktik-Forschung* vorstellen. Über die könnte man lange diskutieren. Ich begrenze das auf drei Ziele und werde laut, wenn auch nur kurz, darüber nachdenken, wie diese aussehen könnten.

Viertens werde ich ein paar *Widersprüche von Didaktik-Zentren* aufgreifen. Die schließen stellenweise den Kreis zu den Einsprüchen gegen die Hochschuldidaktik. Ich konzentriere mich auf drei Erwartungen und darauf, was sie aus meiner Sicht erfordern.

Und am Rande noch kurz eingeschoben: Ich versichere Ihnen, dass ich Frauen mit Taten fördere und deshalb bei den Worten gerne den einfacheren Weg nehme und immer nur *ein* Geschlecht verwende. Verzeihen Sie mir das – der Sprache zuliebe.

## 1. Einsprüche gegen die Hochschuldidaktik

### Drei Vorwürfe und woher sie kommen

Lassen Sie mich mit dem Unangenehmen anfangen: Hochschuldidaktik ist nichts zum Wohlfühlen, sondern anstrengend; sie bringt wenig Ansehen, aber viel Ärger; statt Tatendrang erzeugt sie Fluchreflexe. Dass das so ist, hat natürlich Gründe: Es gibt gewichtige Einsprüche gegen die Hochschuldidaktik. Man wirft ihr so einiges vor.

#### Trivialisierung der Sache

Der wohl erhabenste Einspruch lautet: Hochschuldidaktik trivialisieren die Sache – also die Wissenschaft als solche. Wie kommt es zu diesem Vorwurf? Ich reduziere die Argumentation mal etwas provokativ: Wissenschaft lernt man durch Wissenschaft und die ist komplex, lässt sich daher weder einfach darstellen noch eingängig vermitteln. Und wer es doch versucht, bietet zwar Lerninhalte an, aber keinen Zugang zur Wissenschaft.

Hochschuldidaktik ist nach dieser Lesart bloße Verpackungskunst. Und das bedeutet: Didaktik ist Dekoration – kurzfristig der Unterhaltung dienlich und langfristig die Sache schädigend. Dieser Einspruch wird offen oder verdeckt gepflegt, ermöglicht er doch, hochschuldidaktische Angebote scheinbar völlig berechtigt als oberflächliches Geschäft zu denunzieren. Und natürlich wollen Wissenschaftlerinnen nicht in den Verdacht geraten, Wissenschaft zu trivialisieren.

Was ist an diesem Vorwurf dran? Es stimmt, dass Hochschuldidaktik Einfluss auf die Sache nimmt: Wer lehrt, muss Inhalte zunächst einmal *auswählen*; dazu gehört auch die Entscheidung, was man *nicht* vermittelt. Wer lehrt, entscheidet über Curricula, also darüber, was im Verlauf eines Semesters oder Moduls in welcher *Reihenfolge* angeboten, nahegelegt oder in Prüfungen eingefordert wird. Wer lehrt, *bereitet* Inhalte außerdem in irgendeiner Weise *auf*: mündlich in Veranstaltungen, bildhaft in Präsentationen, schriftlich in Texten, vielleicht auch mal audiovisuell in einem Video. Diese Tätigkeiten machen in der Tat einen Teil der Didaktik aus. Es ist jedoch eine irriige Annahme, man würde Wissenschaft damit zwangsläufig trivialisieren. Das mag eine Gefahr sein. Es ist aber weder Ziel noch automatische Folge didaktischen Handelns.

#### Infantilisierung der Studierenden

Ein weiterer populärer Einspruch ergreift Partei für die Lernenden: Hochschuldidaktik infantilisiert die Studierenden – also erwachsene Menschen. Wie ist dieser Vorwurf zu verstehen? Die Argumentation geht in etwa so: Erwachsene lernen am besten, wenn sie nicht belehrt werden, sondern als Teil einer Gemeinschaft in Freiheit lernen. Und wer doch das Wagnis der Anleitung und Vermittlung eingeht, qualifiziert im besten Fall, verhindert aber Bildung durch Wissenschaft.

Hochschuldidaktik ist nach dieser Auffassung eine Bedrohung für die Einheit von Forschung und Lehre – schulmeisterlich und autoritär, anleitend und anti-emanzipatorisch. Dieser Einspruch wird gerne mit der Behauptung genährt, Hochschuldidaktik transportiere die Schuldidaktik ins akademische Umfeld. Das immunisiert: Hochschullehrende wollen nicht in den Verdacht geraten, Studierende wie Kinder zu behandeln.

Nun ist auch hier richtig, dass didaktisches Handeln auf Studierende einwirkt und dabei Differenzen zwischen Lehrenden und Lernenden sichtbar macht: Wer lehrt, möchte anderen etwas *zeigen*, was diesen bislang nicht oder nur in anderer Form zugänglich war. Wer lehrt, versucht Lernende zu *aktivieren*, sich mit einer Sache in der Tiefe oder Breite auseinanderzusetzen. Wer lehrt, wird Lernende immer auch *begleiten*: also Feedback geben über Noten und verbale Bewertungen, bei Schwierigkeiten helfen, motivieren, strukturieren. Auch das sind didaktische Tätigkeiten. Die sind aber nicht zwangsläufig so wie in der Schule und machen Studierende nicht automatisch zu Kindern. Didaktisches Handeln mag das Risiko einer unangemessenen Kontrolle oder gar Entmündigung in sich tragen; das gilt aber z.B. auch für viele Führungsaufgaben.

### **Bevormundung der Hochschullehrenden**

Ein dritter Einspruch dürfte gerade in den letzten Jahren zugenommen haben: Hochschuldidaktik bevormunde die Hochschullehrenden! Wie kommt es zu dem Vorwurf? Stark vereinfacht lautet die Argumentation: Einem Wissenschaftler zu empfehlen, nahelegen oder gar anzuordnen, was er wie in seiner Lehre anders und besser machen kann oder soll, missachtet dessen Expertise und Autonomie.

Hochschuldidaktik läuft in dieser Wahrnehmung auf eine unzulässige Bevormundung hinaus. Dieser Einspruch dürfte mindestens zwei Quellen haben: Da sind zum einen die häufiger werdenden wissenschaftsfremden Eingriffe: z.B. Lehrevaluationen und Berufungskriterien, die mit Sanktionen drohen, aber auch politische Programme und Lehrpreise, die auf Anreize setzen. Die Hochschuldidaktik scheint sich hier nahtlos einzureihen: übergriffig und ignorant. Zum anderen aber dürften auch Gefühle eine Rolle spielen: Der Karriereweg zur Professur ist lang, gepflastert von Kompetenzkontrollen, und unkalkulierbar noch dazu. Die persönliche Autonomie am Ende dieses Weges erneut in Frage zu stellen, macht wütend, verursacht Angst und wird als kränkend empfunden.

Richtig ist ja auch hier, dass Hochschuldidaktik dem Hochschullehrenden etwas abverlangt: Zwar kann und darf es nicht die Aufgabe von Lehrenden sein, Studienerfolge zu gewährleisten. Eine Verantwortung im Prozess der Hochschulbildung aber haben Lehrende sehr wohl. Lehren gehört zum Beruf der Wissenschaftlerin an der Hochschule. Und Lehren hat mit Erfahrung, aber eben auch mit didaktischem Wissen und Können und mit didaktischer Fantasie zu tun. Daran anzuknüpfen ist nicht per se bevormundend und stellt weder das fachliche Expertentum noch den erarbeiteten Status in Frage.

Ein **Zwischenfazit**: Trivialisierung der Sache, Infantilisierung der Studierenden und Bevormundung der Hochschullehrenden sind ernst zu nehmende Einsprüche. Sie wurden und werden immer wieder formuliert. Horst Rumpf, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft, bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: „Die Assoziation an die Schulmeister, die ihre Belehrungsobjekte für dumm verkaufen und alles besser wissen, ist schier unausrottbar mit dem Bedeutungshof von Didaktik verbunden“. Die Vorwürfe bezeichnen Gefahren, aber keine Wesensmerkmale der Hochschuldidaktik. Sie sind Ausdruck von Wahrnehmungen, mitunter auch Folgen einiger Fehlleistungen der Hochschuldidaktik. Vermutlich verweisen sie auch auf einen gravierenden Mangel: nämlich auf das mangelnde Verständnis der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik.

## 2. Zusprüche für die Wissenschaftsdidaktik

Drei Argumente und warum sie wichtig sind

Hochschuldidaktik ist heute vor allem eine fachübergreifende Didaktik. Sie steht der Allgemeinen Didaktik und der psychologischen Lehr-Lernforschung nahe. Das ist auf der einen Seite nachvollziehbar: Es geht immerhin um Lehren und Lernen. Auf der anderen Seite aber greift das zu kurz: Schließlich geht es nicht um *irgendein* Lehren und Lernen, sondern um Lehren und Lernen im Medium der Wissenschaft. Noch in den 1970er und 1980er Jahren machte sich eine Handvoll Protagonisten für eine Hochschuldidaktik stark, die sich als Wissenschaftsdidaktik verstehen sollte. Damit ist nicht zwingend gemeint, dass jede Wissenschaft um eine Fachdidaktik zu verdoppeln ist, wie man sie aus der Schule kennt. Gemeint ist eine Didaktik, die am Besonderen von Wissenschaft als Gegenstand des Lehrens und Lernens ansetzt. Das ist eine These. Mit welchen Argumenten ließe sich dafür Zustimmung finden?

### Wissenschaftliche Berufsausbildung

Ein erstes Argument greift eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe universitärer Lehre auf: Studierende sollen über ein Studium für akademische Berufe wissenschaftlich ausgebildet werden. Lehren und Lernen im Medium der Wissenschaft dient der Berufsvorbereitung – ein Anliegen, das lange tradiert ist, immer wieder reformuliert wird und trotz alledem umstritten bleibt. In den klassischen Professionen wie Medizin, Recht, mit Abstrichen auch Lehramt, ist weitgehend akzeptiert, dass im Studium die Wissenschaft zum Beruf führt. Andere Studiengänge wie Wirtschaftswissenschaft, Ingenieurwesen oder Sozialpädagogik führen über ihre Disziplinen immerhin noch zu relativ klar beschreibbaren Tätigkeitsfeldern. Viele andere Studienangebote aber haben keine konkreten Berufsfelder im Blick. Die Forderung nach einer universitären Berufsausbildung wird also unterschiedlich erfüllt; sie *kann* auch nur unterschiedlich erfüllt werden. Mitunter, heute aber seltener, wird sie als wissenschaftsfremder Zweck auch abgelehnt.

Bei aller Differenz aber ist man sich einigermaßen einig: Universitäten haben erstens den Auftrag, über Wissenschaft die Grundlage für eine professionelle Berufsausbildung zu liefern. Zweitens ist Wissenschaft für die Vorbereitung auf einen Beruf nicht nur als Substanz relevant, sondern vor allem als Instrument. Diese Einsicht hat, jedenfalls theoretisch, enorme Konsequenzen für die Hochschullehre. Wenn Wissenschaft als Instrument Gegenstand des Lehrens und Lernens ist, reicht es nicht, diese nur zu tradieren. Man muss dann Wissenschaft als generelle Methode der Erkenntnisgewinnung und wissenschaftliche Disziplinen als spezifische Erkenntnismethoden erlernbar machen. Das bedeutet für die Hochschuldidaktik: Sie kann nicht allein auf Bildungs- und Hochschulforschung setzen und sich ausschließlich auf psychologische und soziologische Aspekte des Lehrens und Lernens verlassen. Hochschuldidaktik bedarf auch der Wissenschaftsforschung. Sie wird unter diesem Zuspruch zu einer Didaktik des Lehrens und Lernens von Wissenschaft – man kann das dann durchaus Wissenschaftsdidaktik nennen.

## **Wissensschaffung durch Mitteilung**

Ein zweites Argument für die Konzeption von Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik nimmt die Innenperspektive der Wissenschaft ein: Wissenschaft unterscheidet sich von anderen Formen der Erkenntnis dadurch, dass offengelegt wird, wie diese zustande kommt, damit man sie nachvollziehen, prüfen und kritisieren kann. Wissenschaft ist so gesehen auf Mitteilung angelegt, denn: Nachvollziehbarkeit, Prüfbarkeit und Kritisierbarkeit setzen voraus, dass Ergebnisse und Verfahren kommuniziert werden. Hartmut von Hentig hat sich 1970 mit genau diesem Argument für eine Wissenschaftsdidaktik eingesetzt: Erst die Mitteilung mache die Erkenntnis zur Wissenschaft. Man kann es noch weiter fassen: Damit sich Wissenschaft ausbreiten und erneuern kann, ist sie auf Mitteilung angewiesen. Das gilt auch für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung.

Verwendet man statt Mitteilung den Begriff der Vermittlung, wird deutlicher, dass es sich genau genommen um einen zweiseitigen Prozess handelt: Wissenschaft vermittelt sich und mit der Vermittlung in der Lehre gibt es Rückwirkungen auf die Wissenschaft. Vor diesem Hintergrund hat z.B. Jürgen Klüwer in den 1980er Jahren vorgeschlagen, aus den Erfahrungen in der akademischen Lehre auf die Verfasstheit der Disziplinen zu schließen. Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Ausbildung, so die Argumentation, würden auf Handlungsbedarf in den wissenschaftlichen Disziplinen hindeuten. Um das anzugehen, brauche man eine Wissenschaftsforschung: also nicht nur eine Wissenschaftstheorie, sondern auch eine empirische Erforschung der Disziplinen. Die Wissenschaftsdidaktik wäre dann Subdisziplin der Wissenschaftsforschung. Das mag man für überzogen halten. Der dahinter stehende Gedanke aber besticht allemal: Die Wissenschaftsvermittlung, also Lehre, wird hier zum unverzichtbaren Bestandteil der Wissenschaft – und zwar direkt durch Mitteilung wie auch indirekt durch Kritik.

## **Mündigkeit durch Wissenschaft**

Ein drittes Argument für die Wissenschaftsdidaktik greift den Umstand auf, dass Universitäten neben wissenschaftlicher Berufsausbildung und Nachwuchsförderung auch Verantwortung lehren sollen. Das ist sogar gesetzlich verankert: Lehre hat Wissenschaft so zu vermitteln, dass Studierende – so der Gesetzestext – zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden. Man bezeichnet das heute gern als *Citizenship*, stellt es neben *Employability* und überlässt den Rest den mannigfaltigen Deutungen, die damit einhergehen. Man könnte es auch anders sagen: Hochschullehre soll nicht nur qualifizieren, sondern auch emanzipieren, nicht nur berufsfähig, sondern auch mündig machen, nicht nur kompetent, sondern auch kritisch. All das nämlich ist mit der Weltsicht von Wissenschaft verbunden.

Auch dieser Umstand setzt voraus, dass sich Hochschuldidaktik mit dem Besonderen der Wissenschaft an sich wie auch mit den Besonderheiten der Disziplinen und mit der Frage auseinandersetzt, welchen Einfluss beides auf das Lehren und Lernen nimmt. In diesem Sinne wird Hochschuldidaktik ebenfalls zur Wissenschaftsdidaktik. Als solche muss die Hochschuldidaktik keineswegs Teil der Wissenschaftsforschung sein. Sie sollte eine solche aber aufsuchen und integrieren, mit den Fachwissenschaften zusammenarbeiten und eine eigene, ihr angemessene Forschung aufbauen.

### 3. Ansprüche an die Didaktik-Forschung

#### Drei Ziele und wie sie aussehen können

Didaktik-Forschung für die Hochschule ist keineswegs selbstverständlich, kursiert doch zuweilen die Behauptung, Hochschuldidaktik sei allenfalls eine Praxis, aber keine eigene, selber forschende Disziplin. Aber wäre das nicht absurd angesichts der Bedeutung, die dem universitären Lehren und Lernen zukommt? Zugegeben: Die hochschuldidaktische Forschung hat es bislang kaum geschafft, ein überzeugendes Forschungsprogramm vorzulegen. Es dürfen also durchaus Ansprüche formuliert werden.

#### Plurale Forschung

Der erste Anspruch lautet: Hochschuldidaktische Forschung braucht verschiedene Zugänge und Methoden. Dafür gibt es mindestens zwei Gründe: Zum einen ist Didaktik-Forschung zwar Teil der Bildungsforschung, als hochschul- und wissenschaftsdidaktische Forschung aber kann und soll sie Bezüge zur Hochschul- und Wissenschaftsforschung herstellen. Damit sind unterschiedliche Fragen und Perspektiven verbunden und in der Folge verschiedene Forschungszugänge nötig. Zum anderen ist der Gegenstand der Hochschuldidaktik in sich komplex: Lernsituationen und -voraussetzungen, Veranstaltungen und Prüfungen, Studiengänge und Rahmenbedingungen können und wollen beschrieben, verstanden, erklärt, vorhergesagt, entworfen, gestaltet und evaluiert werden. Man kann und will erforschen, was ist, warum es so ist, wie es ist, aber auch was sein wird und was sein kann – ohne breites Forschungsverständnis geht das nicht.

Was mir für hochschuldidaktische Forschung welcher Art auch immer wichtig erscheint, ist der normative Bezug: Hochschuldidaktik geht es um Bildung durch Wissenschaft, oder genauer: um eine wissenschaftlich geleitete Berufsvorbereitung, um eine durch Wissenschaft induzierte Mündigkeit und um die wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Als Gegenstände, Ziele und Kontexte sind diese Phänomene am Ende selbst eine Norm, erfordern Selbstreflexivität und machen eine normative und folglich bildungsphilosophische Komponente in der Didaktik-Forschung unerlässlich. Man kann es noch anders formulieren: Einer Hochschuldidaktik, die sich dem Bildungsbegriff verpflichtet fühlt, *darf* es nicht gleichgültig sein, wie und wozu Menschen sich entwickeln und das heißt gleichzeitig: was Studierende wie und wozu lernen. Auch deshalb braucht sie eine normative Orientierung, die ihr Handeln und dessen Wirkungen leitet.

#### Entwicklungsforschung

Nun folgen aber die Wirkungen didaktischen Handelns keiner einfachen oder naturgesetzlichen Kausalität. Didaktische Interventionen haben immer nur potenzielle Wirkungen, die darauf abzielen, den Raum der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern – und das in der Zukunft. Die Bildungsforschung kennt und praktiziert vielfältige empirische wie auch hermeneutische Verfahren. Mit diesen erfasst und rekonstruiert sie die existierende Welt und diskutiert deren Legitimität. Ihr fehlt aber eine eigene Perspektive auf die Gestaltung der Zukunft, also darauf, Welten zu entwerfen und zu realisieren, die noch nicht existieren, aber vorläufig als möglich angenommen und als sinnvoll erachtet werden.

Unter dem Namen Design-Based Research, übersetzbar mit gestaltungsorientierter Forschung oder Entwicklungsforschung, ist in den Bildungswissenschaften ein Ansatz verfügbar, der diesen zweiten Anspruch einer eigenen Perspektive aufnimmt. Abstrakt formuliert will Entwicklungsforschung mögliche Realitäten entwerfen – ausgehend von praktischen Problemen *und* gestützt auf theoretischen Begründungen. Mögliche Realitätsentwürfe reichen von einzelnen Medien und Methoden über Lehr-Lern-Szenarien und -Umgebungen bis hin zu Studienprogrammen und -reformen. Diese Interventionen werden implementiert, empirisch im kleinen oder großen Rahmen überprüft und zyklisch so lange angepasst, bis sowohl ein erkennbarer praktischer Nutzen als auch generalisierbare Erkenntnisse resultieren. All das macht man in enger Zusammenarbeit mit Praktikern vor Ort – im Falle der Hochschuldidaktik also mit Hochschullehrenden.

Typische Reaktionen auf Design-Based Research sind: Kennen wir schon, hatten wir schon – ist Evaluationsforschung, Implementationsforschung, Aktionsforschung. Und ja, das sind Verwandte. Aber: Für Design-Based Research ist die Entwicklung ein wissenschaftlicher Akt und nicht einfach nur ein vor- oder nachgelagerter Prozess, den man außenwissenschaftlichen Interessen und Instrumenten überlässt.

### **Verteilte Forschung**

Der dritte Anspruch knüpft an einer weiteren Besonderheit hochschuldidaktischer Forschung und ihrem Gegenstand an: Das Lehren und Lernen im Medium der Wissenschaft vollzieht sich an einem Ort der Forschung und Lehre, praktiziert von Lehrenden, die gleichzeitig Wissenschaftler bzw. Expertinnen in Sachen Forschung sind. Es liegt zumindest nahe, dass sich lehrende Wissenschaftler selbst professionell, also unter einer Forschungsperspektive, mit dem Lehren und Lernen im eigenen Bereich befassen. Ich bezeichne das in Anlehnung an Carolin Kreber als *Scholarship of University Teaching*.

*Scholarship of University Teaching* läuft auf eine verteilte hochschuldidaktische Forschung und Reflexion hinaus: Nicht allein Hochschuldidaktiker untersuchen quasi zentral das Lehren und Lernen. Vielmehr stellen Lehrende aus allen Disziplinen dezentral selbst Fragen an die eigene Lehre, grenzen Probleme ein und formulieren Annahmen, untersuchen diese, reflektieren systematisch Ziele, Inhalte, Methoden und deren Wirksamkeit *und* Bedeutsamkeit. Gemeint ist nicht die klassische Lehrevaluation am Ende einer Veranstaltung. Gemeint ist, dass Lehrende ihre Ziele verfolgen, ihre Probleme untersuchen, ihre Ergebnisse reflektieren und öffentlich machen. Letzteres ist sehr relevant: Nur so nämlich lassen sich Erfahrungen und Resultate austauschen, kritisieren, für weitere Fragen und Studien nutzen und zu wissenschaftlichen Erkenntnissen machen.

In Verbindung mit einer Wissenschaftsdidaktik könnte man nun auf die Idee kommen, dass die Hochschuldidaktik ganz und gar überflüssig sei: Wenn sich Didaktik an der Wissenschaft oder den Fachwissenschaften entscheidet und Wissenschaftler ihre Lehre selbst beforschen: Wozu noch eine hochschuldidaktische Disziplin? Ich würde sagen: Um das Besondere universitären Lehrens und Lernens über alle Disziplinen hinweg zu erkennen, dezentrale Erkenntnisse zu bündeln und theoretisch zu fundieren, eigene Methoden zu entwickeln und zu prüfen und die Zukunft der Hochschullehre zu gestalten: auf der Basis von Forschung, Reflexion und begründeten Werten.



## 4. Widersprüche von Didaktik-Zentren

### Drei Erwartungen und was sie erfordern

Und dafür braucht man Didaktik-Zentren? Selbst wenn Sie mir bis hierher gefolgt sind, wird Ihnen spätestens bei dieser Frage wieder der eine oder andere Einspruch gegen die Hochschuldidaktik auf der Zunge liegen. Vielleicht denken Sie auch an die junge und wechselhafte Geschichte hochschuldidaktischer Zentren: Mit Euphorie gestartet, interdisziplinär besetzt, mit politischen Intentionen versehen lag in den 1970er Jahren eine große Reform in der Luft, die wenige Jahre später in sich zusammenfiel. Zentrale Zentren wanderten in Fakultäten, wurden personell ausgedünnt, auf Dienstleistung reduziert und am Ende gar um die Bezeichnung „Hochschuldidaktik“ bereinigt – nicht überall, aber an vielen Universitäten, so auch in Hamburg. Seit einigen Jahren nun bemüht man sich wieder, die Hochschullehre aus dem Abseits zu holen: finanziell, ideell, theoretisch, empirisch, praktisch. Die Erwartungen an Didaktik-Zentren in den Universitäten aber sind diffus, bisweilen sind sie gar gegensätzlich, mindestens aber inkonsistent.

### Service versus Forschung

So ist z.B. nach wie vor die Meinung geteilt, wenn es um die Frage geht, ob hochschuldidaktische Zentren Forschung betreiben oder Service anbieten sollen. Was soll „im Zentrum“ stehen: Theorie oder Praxis? Erkenntnis für die Wissenschaft oder Nutzen für die Universität? Brauchen wir in diesen Zentren Professuren oder den wissenschaftlichen Mittelbau? Die Tendenz geht wohl dahin: ein bisschen Forschung ja, aber vor allem Service; ein bisschen Theorie ja, aber zuallererst praktischer Nutzen; eine wissenschaftliche Leitung ja, aber keine eigene Professur.

Meine Einschätzung dazu ist: Praktizistische hochschuldidaktische Dienstleistungen, reduziert auf Tipps und Tricks, ohne eigene Forschung und Professuren haben die Wahrnehmung der Hochschuldidaktik als Verpackungskunst immens befördert. Umgekehrt ist nicht einzusehen, warum hochschuldidaktische Forschung Beratung und Unterstützung der Lehrenden ausschließen sollte. Inwiefern sich Forschung und Service verbinden lassen, ist freilich davon abhängig, welche Art von Forschung betrieben wird und wie die personelle Ausstattung aussieht. Ein Forschungsfokus aber erscheint mir unabdingbar, soll die Hochschuldidaktik an Universitäten eine echte Chance haben.

### Allgemein versus besonders

Ins Grübeln kann man geraten, wenn es um die Frage geht, ob hochschuldidaktische Zentren das Allgemeine herausarbeiten oder das Besondere pflegen sollen. Was könnte hier „im Zentrum“ stehen: Überfachliche Angebote oder fachbezogene Unterstützung? Globale Theorien oder lokale Erfahrungen? Generalisierbare Prinzipien oder situierte Erkenntnis? Wohin die Tendenz geht, ist schwer zu sagen, zumal es für beides gute Gründe gibt. Die Struktur hochschuldidaktischer Zentren befördert eher das Allgemeine und vernachlässigt das Besondere. Will man das Besondere fördern, eröffnet man lieber gleich fachbezogene Didaktik-Zentren – die Medizin macht das seit langem vor; einige andere Disziplinen ziehen nach.

Meine Einschätzung dazu ist: Allgemeine und fachbezogene Hochschuldidaktik gegeneinander auszuspielen, dürfte die Hochschuldidaktik eher schwächen als stärken. Wollte man an dieser Stelle vor allem dem Vorwurf begegnen, dass die Hochschuldidaktik die Sache trivialisiere, sollte man beides miteinander verzahnen, denn: Eine fachbezogene Hochschuldidaktik kann sicherstellen, dass sich Forschung und Lehre wechselseitig und stimmig aufeinander beziehen. Aber nur eine allgemeine Hochschuldidaktik kann gemeinsame lernpsychologische und soziologische Grundlagen liefern *und* dazu beitragen, universitäre Ziele zu formulieren und zu erreichen – und das disziplinübergreifend.

### **Kern versus Peripherie**

Unter der Perspektive möglicher Organisationsformen könnte der Begriff des Zentrums selbst einen Widerspruch in sich tragen: Ein Zentrum ist ein Mittelpunkt und läuft auf Zentrierung hinaus. Was aber, wenn nicht der Kern, sondern die Peripherie für eine bessere Hochschullehre entscheidend ist? Wenn nicht eine Gruppe von Hochschuldidaktikern das Lehren und Lernen beforscht, sondern wenn das viele Fachwissenschaftlerinnen für sich tun? Wenn sich hochschuldidaktische Theorie und Praxis nicht konzentriert, sondern verteilt entwickeln? Wenn – aus der Perspektive der Hochschullehrenden – aus dem Ihr ein Wir wird? Wäre genau das nicht das Aus für jedes Zentrum?

Meine Einschätzung dazu ist: Von außen angebotene hochschuldidaktische Interventionen, meist ungefragt und oft ungewollt, haben sicher dazu beigetragen, dass sich Lehrende von der Hochschuldidaktik bevormundet fühlen. Eine verteilte Verantwortung nach dem Prinzip *Scholarship of University Teaching* erscheint vor diesem Hintergrund als sinnvolle Alternative, überlässt das hochschuldidaktische Schicksal allerdings dem fachwissenschaftlichen Zeitgeist und hochschulpolitischen Klima. Und beides ist bekanntermaßen unberechenbar, mitunter auch willkürlich. Vielleicht also sollten Zentren ihren Mittelpunkt eher anders definieren und die Erkenntnisse aus der Peripherie in ihren Kern holen.

### **Abschließende Worte**

Ich komme zum Ende meines Vortrags und fasse die mir wichtigsten Punkte noch einmal – quasi von hinten – zusammen.

Hochschuldidaktische Zentren sind aus meiner Sicht nötiger denn je. Neben und mit der Forschung ist die Lehre eine universitäre Aufgabe, weshalb es geradezu paradox ist, wenn didaktisches Handeln kein Zentrum der Aufmerksamkeit bildet. Reine Service-Zentren aber werden der Bedeutung des Lehrens und Lernens im Medium der Wissenschaft nicht nur nicht gerecht. Eher verstärken sie wesentliche Einsprüche gegen die Hochschuldidaktik. Von daher brauchen wir eine **Reformierung der Didaktik-Zentren** zu hochschuldidaktischen Forschungs- und Reflexionszentren, die sich der Herausforderung stellen, bestehende Widersprüche zu bearbeiten. Diese Zentren müssten allgemeine Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin betreiben, fachbezogene Hochschuldidaktik begleiten und deren Ergebnisse bündeln, die Praxis der Hochschullehre auf der Basis ihrer Erkenntnisse unterstützen und dazu beitragen, dass didaktisch reflektiertes Handeln in der hochschuldidaktischen Peripherie zur Kernaufgabe wird.

Das aber wird nur gehen, wenn dazu eine **Restrukturierung der Didaktik-Forschung** kommt: Die Hochschuldidaktik braucht eine ihr angemessenes Forschungsprogramm und das kann genau nicht heißen, dass einzelne Disziplinen wie die Psychologie oder Soziologie mit ihren berechtigten, aber begrenzten Fragen und Methoden hochschuldidaktische Definitionsmacht beanspruchen. Neben einer Pluralität von Forschungsansätzen und -methoden bedarf es eines Sinns für die Besonderheit didaktischen Handelns und die liegt darin, dass es um die Gestaltung von Zukunft geht. Aus diesem Grund befürworte ich seit langem eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, von der ich überzeugt bin, dass sie auch für die Hochschuldidaktik eine Bereicherung sein kann. Diese ließe sich wohl noch steigern, wenn es gelänge, didaktische Reflexion, Theorie, Empirie und Entwicklung in allen Fachwissenschaften zu etablieren und zu pflegen.

Damit das gelingt, plädiere ich für eine **Revitalisierung der Wissenschaftsdidaktik** in dem Sinne, dass Hochschuldidaktik als eine Wissenschaftsdidaktik konzipiert wird. Zum einen glaube ich, dass die Fachwissenschaften nur dann vom Sinn der Hochschuldidaktik überzeugt werden können, wenn sie erkennen, dass Didaktik nicht etwas Äußeres ist, sondern Teil der eigene Disziplin und der Wissenschaft werden kann und als Mitteilung gar neues Wissen schafft. Zum anderen bleiben wesentliche Fragen zum Auftrag der Hochschullehre unbeantwortet, wenn wir den Gegenstand universitären Lehrens und Lernens – also die Wissenschaft und mit ihr die verschiedenen Disziplinen – nicht stärker berücksichtigen: Das gilt für die Forderung nach wissenschaftlicher Berufsausbildung ebenso wie für die nach Mündigkeit durch Wissenschaft.

Am Ende geht es mir, wie Sie sich nun schon denken können, um eine **Rehabilitation der Hochschuldidaktik**. Und nein, ich finde es nicht gut, dass wir den Begriff der Hochschuldidaktik aus dem universitären Vokabular so sehr verdrängt haben. „Verbrannte Erde“ als Argument ist wohl eher schwach. Ich meine, das läuft auf Weglaufen hinaus. Besser wäre es doch, sich den Einsprüchen gegen die Hochschuldidaktik zu stellen und die Vorwürfe zu entkräften. Ich habe das versucht, indem ich eine Konzeption der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik vorschlage, eine Restrukturierung der Didaktik-Forschung empfehle und schließlich eine Reformierung von Didaktik-Zentren nahelege. Ob ich damit nun Jürgen Mittelstraß umstimmen könnte, weiß ich nicht. Dass ich Ihnen ein paar Impulse für Diskussionen um die Hochschuldidaktik habe geben können, hoffe ich zumindest.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.