

Institutionalisierung der Hochschuldidaktik?

Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft

Gabi Reinmann

Zusammenfassung

Seit einem halben Jahrhundert wird in fast schon regelmäßigen Abständen gefordert, die Hochschuldidaktik zu institutionalisieren. Der Beitrag erörtert daher den Begriff der Institutionalisierung und beleuchtet die Institutionalisierungsversuche der Vergangenheit, mit denen es bis dato nicht gelungen ist, die Hochschuldidaktik zu einer anerkannten wissenschaftlichen Disziplin zu machen. Eine kurze Analyse ausgewählter Institutionalisierungshindernisse führt zu der These, dass die Hochschuldidaktik mehreren Zielen gleichzeitig dienen soll und ihre Aufgaben daher zu divers sind, um sie mit *einem* Institutionalisierungskonzept zufriedenstellend zu erfüllen. Für die Zukunft der Hochschuldidaktik wird eine Differenzierung ihrer Entwicklung und Verstetigung vorgeschlagen: Hochschuldidaktik als institutionalisierte Disziplin, als professionalisierter Service und als enkultuierter Teil von Wissenschaft sind strukturell getrennt zu behandeln und funktional in ihrem Verhältnis zu verstehen und zu fördern. Erst die Trennung, so die These, ermöglicht am Ende eine in gewisser Weise polyvalente Hochschuldidaktik.

1. Der Begriff der Institutionalisierung

Der Begriff der Institutionalisierung erscheint zunächst geläufig, ist jedem doch weitgehend klar, was gemeint ist, wenn man beispielsweise ein vorläufiges Vorhaben aufgrund seines Erfolgs *institutionalisiert*: Gemeint ist damit, dass man das ehemals Vorläufige oder Experimentelle in eine anerkannte Form bringt, dauerhaft einrichtet und „von Zufällen der Stunde, der Einfälle, der Personen“ (Huber, 1969, S. 1) löst. Was genau aber bedeutet es, die Hochschuldidaktik in eine anerkannte Form zu bringen und dauerhaft als eine Institution einzurichten?

Leider ist der Begriff der *Institution* nicht eindeutig: Sozialwissenschaftlich betrachtet ist eine Institution eine Art geregelte Kooperation, ein Sinnzusammenhang habitualisierter Formen des Handelns (Gukenbiehl, 2016, S. 174 f.), ein Regelsystem mit normativer Geltung (Kehm, 2012, S. 17), eine auf Dauer angelegte Einrichtung mit geordneten Arbeitsabläufen und Funktionen (Tippelt, 2000, S. 7). Definitionen dieser Art machen es schwierig, Institutionen von Organisationen abzugrenzen, denn: Auch *Organisationen* sind Formen geregelter Kooperation – bewusst und planvoll eingerichtet, um bestimmte Ziele zu erreichen (Gukenbiehl, 2016, S. 284). Wenn man an dieser Stelle die Hochschuldidaktik noch außen vor lässt und eine Abstraktionsstufe höher zur Universität¹ wechselt, dann lässt sich feststellen: Die Universität wird traditionell als Institution gesehen, seit etlichen Jahren aber zunehmend als Organisation gedeutet – wenn auch als besondere oder unvollständige Organisation (M. Huber, 2012, S. 239; Kehm 2012, S. 19 ff.). Der Schluss liegt nahe, dass Universitäten sowohl Eigenschaften von Institutionen als auch solche von Organisationen aufweisen (Kehm, 2012, S. 18): Die Universität als Institution schafft Wissen (Forschung) und gibt es weiter (Lehre); die Universität als Organisation stellt (unter anderem) sicher, dass Lehrende, Forschende, Lernende und Verwaltungspersonal arbeitsteilig kooperieren. Wissenschaft als Ausgangspunkt und Zweck der Universität lässt sich ebenfalls als Institution deuten (Parthey, 2010; Mittelstraß, 1974); weniger Sinn aber ergibt es, Wissenschaft als Organisation zu bezeichnen. Warum?

¹ In der Literatur zur Organisations- und Hochschulforschung ist in diesem Zusammenhang meist von Universitäten und nicht übergreifender von Hochschulen die Rede, obschon die Hochschuldidaktik selbstverständlich auch an Fachhochschulen eine Rolle spielt. Ich schließe mich hier dem universitären Diskurs vor allem aus begrifflichen Gründen bzw. zur besseren semantischen Klärung an.

Personal², Regeln und Normen sowie Räume und Gegenstände sind konstitutive Merkmale von Institutionen *und* Organisationen, taugen also nicht als Unterscheidungskriterien. Was aber eine Institution besonders auszeichnet, ist die ihr zugrundeliegende identitätsstiftende Leitidee: Eine Institution wie die Universität oder Wissenschaft braucht einen anerkannten Sinnzusammenhang, „eine Idee vom Werk, eine organisierte Anhängerschaft und das Zusammenstehen und Entstehen dieser Anhängerschaft für die Verwirklichung der gemeinsamen Idee“ (Gukenbiehl, 2016, S. 181). Die Leitidee der Wissenschaft ist, die menschliche Vernunft zum Zwecke der Erkenntnis zu gebrauchen; dies macht sie zu einer „Institution der methodisch ausgewiesenen und methodologisch begründeten Erzeugung von (gleichwohl potenziell vorläufigem) Wissen“ (Rhein, 2015, S. 4). Nun haben auch Organisationen in der Regel Leitbilder. Der Unterschied dürfte darin liegen, dass identitätsstiftende Leitideen wie die der Wissenschaft zu Institutionen *führen*, während Organisationen sich ein Leitbild *geben*, um ihre Identität zu stärken. Was wiederum Organisationen deutlicher als Institutionen charakterisiert, ist ihr zweckrationales Streben nach Effizienz und Steuerung, um ihre Ziele zu erreichen (M. Huber, 2012, S. 245).

Wie lassen sich diese semantischen Präzisierungen auf die *Hochschuldidaktik* anwenden? Die Hochschuldidaktik ist eine wissenschaftliche Disziplin³ und als solche per definitionem eine *Institution*. Ihre Leitidee lautet „Bildung durch Wissenschaft“, die es theoretisch, empirisch und praktisch auszufüllen gilt (Huber, 1983), orientiert sich an einem wissenschaftlichen Regelsystem und hat potenziell eine „Anhängerschaft“ (siehe hierzu Abschnitt 3). Die *Institutionalisierung* der Hochschuldidaktik ist in dieser begrifflichen Verwendungsweise folglich eine Voraussetzung für die Hochschuldidaktik als Wissenschaft mit eigener Forschung und Lehre. Hochschuldidaktische Forschung und Lehre wiederum bedarf der geregelten Kooperation und ausreichender Ressourcen, erfordert so gesehen für ihre Existenz *organisationale* Einheiten an Universitäten als Orte der Wissenschaft. An vielen Hochschulen ist die Hochschuldidaktik allerdings vor allem oder ausschließlich als Dienstleistung präsent; sie fungiert dann als Service-Einrichtung, die den Auftrag hat, die Qualität der Hochschullehre mit effizienten Maßnahmen zu erhöhen. In diesem Zusammenhang wird die Institutionalisierung immer häufiger zur *Professionalisierung* umgedeutet (Urban & Stolz, 2013): Hochschuldidaktik zu professionalisieren⁴ meint in der Regel, Hochschuldidaktik als akademischen Beruf zu etablieren – mit konsensfähigen Standards, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und einem eigenen Fachverband. Institutionalisierung und Professionalisierung aber sind deutlich zu unterscheiden (Dinkelaker, 2016, S. 253 ff.): *Institutionalisierung* läuft darauf hinaus, dass (Sub-)Disziplinen gegründet werden und/oder wissenschaftliche Gemeinschaften entstehen, die sich über die Zuständigkeit für einen Erkenntnisgegenstand und dazugehörige Erkenntnismittel legitimieren (Laucken, 2003) und darüber hinaus eine gemeinsame Identität im Wissenschaftssystem ausbilden wollen. *Professionalisierung* dagegen bezieht sich auf berufspraktische Sozialsysteme, die sich über die Zuständigkeit für ein definiertes Handlungsproblem legitimieren (Stichweh, 1994) und berufliche Handlungsautonomie zu erreichen suchen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Forderung nach Institutionalisierung der Hochschuldidaktik semantisch nicht eindeutig ist: Institutionalisierung, Organisationswerdung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik werden unpräzise verwendet. In der Folge wird die eigentliche Herausforderung verschleiert, die sich aus der Überlagerung verschiedener Prozesse und damit verbundener unterschiedlicher Aufgaben der Hochschuldidaktik ergibt und deren Komplexität bedingt. Dieser Umstand ist nicht neu, sondern hat seine Geschichte.

² Ich verwende für Männer und Frauen neutrale Begriffe oder wechselnd männliche und weiblicher Formen.

³ Dies mag man bezweifeln angesichts der Schwierigkeit der Hochschuldidaktik, ähnlich wie die Allgemeine Didaktik (Rothland, 2008; Coriand, 2014), ihren (bildungs-)wissenschaftlichen Ort zu finden. Ich knüpfe jedoch an den gut begründeten Anspruch der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin an (Huber, 1969, 1983).

⁴ Es ist heute auch von Professionalisierung der *Lehrkompetenz* (von Hochschullehrenden) die Rede, was aber am Begriff (Entwicklung einer Profession) genau genommen vorbeigeht (siehe auch Abschnitt 4.1).

2. Institutionalisierungsversuche der Vergangenheit

Ein Blick zurück zeigt, dass der Ruf nach einer Institutionalisierung der Hochschuldidaktik (in einem nicht differenzierten allgemeinen Sinne) inzwischen fast ein halbes Jahrhundert lang währt. In den späten 1960er und frühen 1970er Jahren übten Studierende massiv Kritik an der Hochschullehre und am Wissenschaftsbetrieb, der sich die Bewegung der Assistenten sowie eine kleine Zahl engagierter Professoren anschlossen (Webler, 1991, S. 153). Es war zudem eine Zeit der Hochschulexpansion, die zu einer veränderten Hochschulreformpolitik führte und in die Gründung vieler hochschuldidaktischer Einrichtungen mündete (Huber, 1983, S. 124 f.) und so der Hochschuldidaktik einen aus heutiger Sicht beispiellosen organisationalen Rahmen bereitstellte. Die damaligen hochschuldidaktischen Bemühungen beschränkten sich nicht auf eine genuin didaktische Perspektive (Lehren und Lernen), sondern bezogen auch eine erweiterte soziologische Perspektive (Sozialisation und Umwelt) ein. Die pädagogischen Wurzeln und Vorläufer der Hochschuldidaktik wurden allerdings nicht systematisch aufgearbeitet (Huber, 1983, S. 116 f.). Auch die Leitidee „Bildung durch Wissenschaft“ spielte keine nennenswerte Rolle. Diese wurde von studentischer Seite sogar abgelehnt (ebenso wie ein auf Berufsausbildung konzentriertes Studium). Auf politischer Seite gab es wiederum andere Prioritäten wie den Umbau des Hochschulsystems und die Bewältigung steigender Studierendenzahlen⁵.

Didaktische und politische Aktivitäten waren zu Beginn der neueren Hochschuldidaktik eng verzahnt. In der Folge war die Hochschuldidaktik bis in die 1970er Jahre hinein politisiert (Wildt, 2013, S. 32). Aber auch die hochschuldidaktische Forschung erlebte zunächst einen enormen Schub; dazu beigetragen haben vermutlich die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft ebenso wie die Integration soziologischer Studien und das Engagement der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Merkt, 2014, S. 96 f.). Kurze Zeit sah es so aus, als würde die Hochschuldidaktik sowohl als Service hohe Relevanz für die Organisation Universität erlangen als auch eine Chance haben, als wissenschaftliche Disziplin institutionalisiert zu werden. Im Laufe der Jahre wurden denn auch *verschiedene* Wege eingeschlagen, um der Hochschuldidaktik ihren Platz zu geben. Wolff-Dietrich Webler hat drei Typen der „institutionellen“ Verankerung festgehalten (Webler, 2000, S. 46 f.): (a) Der Typus „Referent für Hochschuldidaktik“ besteht in der Regel aus einem Mitarbeiter, der Weiterbildung mit externen Dozenten organisiert, Kommissionen für Lehre und Studium berät, Tagungen besucht, Literatur bereitstellt etc. (b) Der Typus „Wissenschaftliche Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik“ umfasst üblicherweise mindestens zwei Wissenschaftlerinnen mit Verwaltungspersonal, die zusätzlich zu den Funktionen einer Referentin Beratungs- und eigene Lehrangebote sowie kleinere Forschungs- und Entwicklungsprojekte umsetzen. (c) Der Typus „Wissenschaftliches Zentrum für Hochschuldidaktik“ schließlich sei dann gegeben, wenn mehrere Wissenschaftler, davon mindestens eine Professur und Verwaltungspersonal, vorhanden sind, um planvoll Forschung betreiben und unter anderem Drittmittel einwerben zu können. Mit Ludwig Huber (1969, S. 23) lässt sich ein vierter Typus ergänzen: (d) Der Typus „Zentrales Institut für hochschuldidaktische Großforschung“ praktiziert zum einen überregional angelegte eigene Studien und übernimmt zum anderen koordinierende Funktion innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung anderer.

Die tatsächliche Entwicklung sah allerdings anders aus: Schon in den 1970er Jahren wurde die Hoffnung in der Hochschulpolitik zu groß, die Hochschuldidaktik könne Lösungen für Probleme infolge der Massenuniversität liefern und bei der Umsetzung von Reformen helfen. Als die Politik nämlich erkannte, dass Hochschuldidaktik kein Selbstläufer ist und sich auf der professoralen Ebene keine einflussreichen Positionen erobern ließen, wandte sie sich rasch wieder von ihr ab (Webler, 1991, S. 157): Zentren, Professuren und Arbeitsstellen wurden sukzessive rückgebaut; didaktische Großforschungsinstitute wurden erst gar nicht eingerichtet.

⁵ Zu nennen sind vor allem der Ausbau und die Regionalisierung des Hochschulsystems seit etwa 1965 sowie die Einführung der Fachhochschulen Anfang 1970 (Wolter, 2014, S. 23).

Im Verlauf der 1980er Jahre versank die Hochschuldidaktik in der Bedeutungslosigkeit und kehrte später als „verlängerter Arm des Managements“ (Wildt, 2013, S. 38) in neuem Gewand zurück, das mit didaktischer Forschung wenig zu tun hatte. Mit Ausgang der 1990er Jahre war es die sich *parallel* zur Hochschuldidaktik formierende mediendidaktische Fachgemeinschaft, welche die Hochschullehre wieder mit interdisziplinären Praxisprojekten und Studien bereicherte (Baumgartner & Bauer, 2009). Im Zuge des Bologna-Prozesses hat sich das Interesse an der Hochschuldidaktik wieder erhöht – zunächst vor allem praktisch und politisch und weitgehend ohne begleitende hochschuldidaktische Forschung (Pasternack, 2001, S. 264 ff.; Wildt, 2013, S. 41 f.). Seit 2010 (bis 2020) stellen nun der Bund und ergänzend auch die Länder Gelder in Milliardenhöhe für die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität in einem Wettbewerbsverfahren für Projekte zur Verfügung⁶ – ein erneutes Beispiel also für die Belebung der Hochschuldidaktik infolge vor allem politischer Reformen der Hochschullehre (Stichwort „Bologna“) und einer erweiterten Hochschulexpansion (Stichwort „Öffnung der Hochschule“). Die Förderung hochschuldidaktischer Forschung ist im Vergleich zu den Mitteln für praktische Veränderungen und Anpassungen wiederum nur marginal im Blick der Geldgeber⁷.

3. Analyse der Institutionalisierungshindernisse

Bis heute müssen hochschuldidaktische Einrichtungen in Form von wissenschaftlichen Arbeitsstellen und Zentren (die oben genannten Typen b und c) in der Regel ohne Professuren auskommen (Huber, 1999; Webler, 2000; Wildt, 2013)⁸. Ausreichend ausgestattete (Groß-)Forschungseinrichtungen (der oben genannte Typus d) findet man allenfalls in der Ausprägung soziologischer Hochschulforschung⁹, nicht aber in einer genuin didaktisch motivierten Forschung (Winter & Krempkow, 2013, S. 19 ff.). Neue hochschuldidaktische Initiativen und Einrichtungen sind an Hochschulen allenfalls auf Zeit eingerichtet, weil sie weitgehend von Drittmitteln getragen werden, ohne dass ihre langfristige Finanzierung gesichert wäre. Als eine wissenschaftliche Disziplin sucht die Hochschuldidaktik immer noch nach einem ihr angemessenen Ort in der Bildungsforschung (Reinmann, 2015a); selbst eine große Organisation wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat die Hochschuldidaktik bis heute nicht offiziell in ihrer Struktur verankert. Damals wie heute ist man sich allerdings durchaus einig, dass eine „Institutionalisierung“ von Hochschuldidaktik nur in Formen sinnvoll und erstrebenswert ist, die auch wissenschaftlich produktiv sind und nachhaltig wissenschaftlich wirken können (Huber, 1983, S. 133 f.; Webler, 2000, S. 47; Klages, in Druck; Scheidig, in Druck).

Die Frage liegt daher nahe, wie es trotz der Aufbruchstimmung in den 1960er und 1970er Jahren, der aktuellen Betriebsamkeit im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, der immer wieder neu formulierten Einsicht „kein Service ohne Forschung“ und der wiederkehrenden Übersichtsarbeiten mit differenzierten Darstellungen zur Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin¹⁰ dazu kommen konnte, dass die Hochschuldidaktik ihre seit fast 50 Jahren bestehenden und nach wie vor gültigen Ziele bislang nicht hat erreichen können. Ich möchte im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit diese Situation aufgreifen und ausgewählte Hindernisse diskutieren, welche der Hochschuldidaktik und ihrer „Institutionalisierung“ im Weg stehen.

⁶ Es handelt sich um den Qualitätspakt Lehre als die dritte Säule des sogenannten Hochschulpakts (Hornbostel & Möller, 2015, S. 16 f.)

⁷ Seit 2014 (bis 2019) gibt es zum Qualitätspakt Lehre ein Begleitforschungsprogramm, mit dem 16 hochschuldidaktische Forschungsprojekte (einzeln und im Verbund) gefördert werden. URL: <https://de.kobf-qp1.de>

⁸ Eine Ausnahme bildet das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL), das – ausgestattet mit drei Professuren – 2015 offiziell seine Arbeit in Forschung, Lehre und Beratung aufgenommen hat.

⁹ Z.B. das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, ehemals HIS-HF) oder das International Centre for Higher Education Research der Universität Kassel (INCHER).

¹⁰ Nur exemplarisch seien genannt: Flechsig, 1975; Huber, 1983; Huber, 1999; Tremp, 2009; Wildt, 2013; Reinmann, Keller-Schneider & Gläser-Zikuda, in Druck.

Ein *erstes Hindernis* könnte in den tief verwurzelten Ressentiments von Hochschullehrenden gegen die Hochschuldidaktik generell liegen: Der Hochschuldidaktik wird unterstellt, die Sache (das heißt: die Wissenschaft) zu trivialisieren, die Studierenden zu entmündigen und die Lehrenden in unzumutbarer Weise zu bevormunden (Mittelstraß, 1996; Rumpf, 2003). Die Abneigung ist so alt wie die Hochschuldidaktik und ihre Vorläufer; die Ursachen dafür sind zahlreich und vielfältig (Reinmann, 2015b; Egger, 2016): das Selbstbild von Professoren als Forschende und weniger als Lehrende, die Angst vor übergriffiger Einmischung und der Ärger über erlebte Kontrolle, Fehlkonzepte über Lehren, Lernen und Didaktik (z.B. Didaktik als Verpackungskunst) und tradierte Überzeugungen zu den Bedingungen guter Lehre (z.B. als Folge erfolgreicher Forschung). Die ablehnende Haltung insbesondere der Professorenschaft war schon in den 1970er Jahren zumindest mit dafür verantwortlich, dass das politische Engagement für die Hochschuldidaktik immer rückläufiger wurde. Wo Universitäten Hochschuldidaktik als Dienstleistung anbieten, untergraben Ressentiments motivationaler, emotionaler, kognitiver oder kultureller Art einen Großteil der Bemühungen.

Ein *zweites Hindernis* sehe ich darin, dass die Impulse für hochschuldidaktisches Engagement seit nunmehr fünf Jahrzehnten nicht nur, aber doch vorrangig reaktiv auf politische oder organisationale Reformanstrengungen erfolgen, nicht aber proaktiv aus wissenschaftsimmanenten Motiven heraus. Nicht die Neugier von Forschenden am akademischen Lehren und Lernen, nicht die Lücken in didaktischer Theorie und Empirie und nicht der Impetus kritischer Selbstreflexion an Universitäten als Orte der Forschung *und* Lehre sind die primären Treiber für die Hochschuldidaktik. Treibend wirken eher die stets mit neuen Qualitäten aufwartende Hochschulexpansion und Öffnung der Hochschule, Bestrebungen der Universitäten, ihren Platz auf nationalen oder internationalen Ranglisten zu verbessern sowie materielle Anreize in Form von Förderprogrammen oder Preisen. Es ist zu vermuten, dass sich unter diesen Bedingungen keine stabile Forscher-Gemeinschaft mit einem gemeinsamen Bezug zu einem Erkenntnisgegenstand bildet, also auch keine ausreichende „Anhängerschaft“ von Forschenden, die hinter einer gemeinsamen Leitidee steht (Gläser, 2012, S. 158 ff.). Eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin erscheint vor diesem Hintergrund zumindest schwer.

Ein *drittes Hindernis* besteht in der Vagheit des Begriffs Institutionalisierung und der damit verbundenen Undifferenziertheit seiner Verwendung (vgl. Abschnitt 1), wie dies Ludwig Huber bereits Ende der 1960er Jahre prospektiv angedeutet hat: Die Hochschuldidaktik hat es mit komplexen und nicht immer einfach (mitunter auch gar nicht) zu vereinbarenden Aufgaben und daraus resultierenden Anforderungen zu tun: die Aufgabe, Lehren und Lernen an der Hochschule zu erforschen (*theoretische und empirische Anforderungen*), die Aufgabe, didaktisches Gedankengut als genuine Herausforderung in den Fachwissenschaften zu verankern (*wissenschaftsdidaktische Anforderungen*), und die Aufgabe, Hochschulreformen mitzugestalten und zu unterstützen (*hochschulpolitische Anforderungen*). Die Frage der Institutionalisierung stellt sich für die drei Aufgabenbereiche jeweils anders (Huber, 1969, S. 6) und das heißt: Es kann gar nicht funktionieren, *eine* Form der Institutionalisierung für alle drei Aufgaben zu realisieren. Hochschuldidaktisch zu forschen, wissenschaftsdidaktisch zu handeln und hochschulpolitisch gewollte Reformen umzusetzen (und entsprechende Dienste anzubieten), verlangt nach verschiedenen Wegen, die dazu erforderlichen Maßnahmen und Ressourcen in eine anerkannte Form zu bringen, dauerhaft einzurichten und von eher zufälligen Bedingungen zu befreien.

Wollte man also den Begriff der Institutionalisierung präziser gebrauchen, müsste man die als Institutionalisierungshindernisse bezeichneten Gründe dafür anders umschreiben, dass sich die Hochschuldidaktik bislang nicht wie erhofft die ihr theoretisch zustehende Position in Wissenschaft und Praxis hat erarbeiten können: z.B. als Hindernisse für die Entwicklung und Verstetigung der Hochschuldidaktik. Ich möchte nun im letzten Teil des Beitrags genau dies tun und drei Qualitäten der Entwicklung und Verstetigung der Hochschuldidaktik vorschlagen und erörtern, warum das der Hochschuldidaktik neue Impulse und eine Zukunft geben könnte.

4. Die Zukunft der Hochschuldidaktik

Die Ergebnisse der semantischen Klärungsversuche (vgl. Abschnitt 1), die „Lehren“ aus der jungen Geschichte der (neueren) Hochschuldidaktik (vgl. Abschnitt 2) und die Erkenntnisse aus der Analyse möglicher Hindernisse einer „Institutionalisierung“ der Hochschuldidaktik (vgl. Abschnitt 3) lassen sich nutzen, um ein mögliches Bild von der Zukunft der Hochschuldidaktik zu entwerfen. Mein Vorschlag ist, die unterschiedlichen Aufgaben der Hochschuldidaktik auf einer ersten Ebene auseinanderzuhalten und deren Entwicklung und Verstetigung zunächst separat (in Form von Thesen) zu behandeln, um dann auf einer zweiten Ebene deren Verhältnis zueinander zu erörtern.

4.1 Drei Qualitäten der Entwicklung und Verstetigung der Hochschuldidaktik

Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als Disziplin

Als wissenschaftliche Disziplin mit der Leitidee „Bildung durch Wissenschaft“ ist die Hochschuldidaktik in der Wissenschaftslandschaft zu *institutionalisieren*. In dieser präzisierten Bedeutung von Institutionalisierung geht es darum, eine didaktisch forschende stabile Fachgemeinschaft aufzubauen und die Hochschuldidaktik in der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft zu verankern. Als Fachgemeinschaft gilt es, eine eigenständige Theorie und Empirie sowie eine dem Erkenntnisgegenstand angemessene Beziehung zur Praxis zu entwickeln. Als wissenschaftliche Disziplin ist die Hochschuldidaktik im Kern eine Allgemeine Didaktik (Scheidig, in Druck; Reinmann, in Druck), welche Bezüge zu fachgebundenen Didaktiken herstellt und mit der Hochschulforschung (der Disziplin für den Kontext akademischen Lehrens und Lernens) und der Wissenschaftsforschung (der Disziplin für den Gegenstand akademischen Lehrens und Lernens) kooperiert (Reinmann, 2015a). Die Erkenntnismittel der Hochschuldidaktik sind entsprechend vielfältig (Methodenpluralismus), verlangen aber auch nach Ausbildung einer eigenen Prägung. Diese könnte im Bestreben der hochschuldidaktischen Forschung liegen, den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn mit dem praktischen Gewinn der Wissensanwendung im Sinne einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung zu verbinden (Reinmann, 2015c; Euler & Sloane, 2014; Hagelgans & Jahn, in Druck).

Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Service

Als Service zur Mitgestaltung und Unterstützung von Hochschulreformen an Universitäten ist die Hochschuldidaktik organisational zu etablieren und zu *professionalisieren*. Der bereits verbreitete Begriff der Professionalisierung (Urban & Meister, 2010) ersetzt hier den der Institutionalisierung, weil er genauer die Anforderungen trifft, die man an Dienstleistungen für eine bessere Hochschullehre und an diejenigen stellen kann, welche diese erbringen. Die aktuell oft formulierte Forderung, die Entwicklung der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden zu professionalisieren (Trempp, 2009; Heiner & Wild, 2013), bringt mehrere Probleme mit sich: Sie ist nicht konsistent zur Vorstellung einer Verknüpfung von Forschung und Lehre, erhöht eher noch die Ressentiments der Hochschullehrenden gegenüber didaktischen Anforderungen anstatt diese zu reduzieren und trifft vor allem nicht den Kern des Begriffs Professionalisierung. Hochschuldidaktik als Service dagegen lässt sich als eigener Berufsstand bzw. als Profession in einem wissenschaftsnahen Bereich, dem „Third Space“ (Salden, 2013), entwickeln. Die angebotenen hochschuldidaktischen Dienstleistungen umfassen Information und Beratung, Coaching und Weiterbildung sowie die punktuelle Übernahme neuer, vor allem formal-administrativer oder technischer Aufgaben in der Lehre. Es spricht einiges dafür, die Hochschuldidaktik als Unterstützungsangebot im Zuge einer solchen Professionalisierung mit dem Qualitätsmanagement in der Lehre organisational und personell zu verknüpfen und auf diese Weise sowohl Synergien als auch einheitliche Standards für lehrbezogene Dienste sowie Qualitätssicherung und -entwicklung zu schaffen (Pohlenz, 2013). Die Hochschuldidaktik als Service-Einrichtung arbeitet vor allem fächerübergreifend und, wo es möglich ist, auch fachgebunden.

Enkulturation der Hochschuldidaktik als Teil der Wissenschaft

Als integraler Bestandteil von Wissenschaft ist die Hochschuldidaktik in die Disziplinen zu bringen und dort im Sinne einer Wissenschaftsdidaktik zu *enkulturieren*. Der Begriff der Enkulturation (Lave & Wenger, 1991) greift eine Leerstelle in der hochschuldidaktischen Institutionalisierungsdebatte auf, nämlich den eher informell, oft auch implizit ablaufenden Prozess der Aneignung von grundlegenden Denk- und Handlungsweisen in wissenschaftlichen Disziplinen als speziellen Praxisgemeinschaften (Wegner & Nückles, 2013, S. 18). 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 daher auf Kommunikation und (Selbst-)Vermittlung angelegt und angewiesen. Dies ist die Basis der Wissenschaftsdidaktik (von Hentig, 1970; Klüver, 1979), die der Wissenschaft nichts Äußerliches hinzufügt, sondern ein Teil von ihr ist und folglich auch nur von lehrenden Wissenschaftlern selbst reflektiert und praktiziert werden kann. Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik kann nicht an organisationale Einrichtungen und dort tätige „Professionals“ delegiert werden. Sie ist integraler Bestandteil jeder fachwissenschaftlichen Kultur und daher nur durch Teilhabe an der Fachgemeinschaft, gegenseitigen Austausch, experimentelles Handeln und Selbstreflexion zu erreichen und letztlich zu habitualisieren¹¹.

4.2 Das Verhältnis verschiedener Qualitäten der Hochschuldidaktik zueinander

Die *Institutionalisierung* der Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist meiner Einschätzung nach sowohl die aktuell dringlichste als auch die langfristig grundlegendste Aufgabe, denn: Ohne Theorie und Empirie, ohne Wissensschaffung und -prüfung sind hochschuldidaktische Dienstleistungen kaum zu verantworten und zu Recht chancenlos in der Wahrnehmung von Hochschullehrenden. Zudem kann erst eine Fachwissenschaft das erforderliche akademische Lehrangebot zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik (im Sinne der Ausbildung) bereitstellen. Wissenschaftsdidaktische Bemühungen lassen sich durch theoretische Reflexion und empirische Evidenz einer Hochschuldidaktik als Disziplin befördern. Fachgebundene didaktische Erfahrungen kann die Hochschuldidaktik bündeln, integrieren und mit fachübergreifenden Erkenntnissen verbinden. Es ist heute kaum mehr sinnvoll zu begründen, warum Universitäten als Orte der Forschung und Bildung wissenschaftlich blind und gewissermaßen besinnungslos bleiben sollten, wenn es um eine ihrer wichtigsten Aufgaben geht – nämlich die akademische Lehre. Vielmehr muss es ganz selbstverständlich zur Selbstreflexion der Universität gehören, das dort stattfindende Lehren und Lernen zu erforschen und so die eigenen Lehraktivitäten prinzipiell zum Erkenntnisgegenstand zu machen bzw. machen zu lassen.

Die *Enkulturation* der Hochschuldidaktik als integraler Bestandteil von Wissenschaft im Sinne einer Wissenschaftsdidaktik dürfte diejenige Aufgabe sein, die am schwierigsten zu bewältigen ist. Das Konzept der Wissenschaftsdidaktik hat wenig Resonanz erzeugt und es bislang nicht geschafft, eine relevante Qualität der Hochschuldidaktik zu werden und seine identitätsstiftende Wirkung für lehrende Wissenschaftlerinnen zu entfalten. Genau dies aber ist eine Voraussetzung dafür, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Didaktik im akademischen Umfeld überhaupt Sinn ergibt. Solange didaktisches Handeln als ein Anspruch von außen verstanden und erlebt wird, bleiben nicht nur Erkenntnisse der hochschuldidaktischen Forschung praktisch wirkungslos und ohne substanzielle Kritik seitens des Anwendungsfeldes. Auch hochschuldidaktische Dienstleistungen sind ohne Akzeptanz und Nachfrage seitens der Lehrenden schwer zu legitimieren. Im besten Fall wirkt wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln auch auf die Disziplinen zurück, regt zur Reflexion ihrer Verfasstheit an und bringt potenziell die fachwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung voran.

¹¹ Hier zeigt sich eine Nähe zum Ansatz „Scholarship of University Teaching“ (Kreber, 2006), der allerdings die hier skizzierte Enkulturation noch um den Aspekt der Selbstbeforschung erweitert.

Die *Professionalisierung* der Hochschuldidaktik als Service ist eine notwendige und gleichzeitig riskante Aufgabe: Administrative Vorgaben (Stichwort Bologna), technische Errungenschaften (Stichwort Digitalisierung) und gesellschaftliche Veränderungen (Stichwort Heterogenität) stellen die Hochschullehre vor immer wieder neue Herausforderungen. Für Hochschullehrende wird eine professionelle Unterstützung vor diesem Hintergrund unerlässlich. Das hochschuldidaktische Dienstleistungsangebot (Information, Beratung, Coaching, Weiterbildung, formal-administrative und technische Entlastung sowie Qualitätsmanagement) darf allerdings nicht dazu führen, dass Wissenschaftler die Verantwortung für „gute Lehre“ abgeben. Zudem können allgemein-didaktische Angebote die fachgebundene Reflexion weder ersetzen noch direkt befördern. Wie in jeder anderen Fachwissenschaft auch, darf man von der Hochschuldidaktik als Disziplin nicht erwarten, dass sie für Service-Einrichtungen unmittelbar umsetzbare Ergebnisse liefert. Der „Third Space“ als Ort hochschuldidaktischer Dienstleistungen muss didaktische Erkenntnisse aus Theorie und Empirie interpretieren, für seine Zwecke aufbereiten und mit der Forschung eigens kooperieren.

Die folgende Abbildung fasst die wesentlichen Aussagen zum gegenseitigen Verhältnis von Hochschuldidaktik als Disziplin, Service und Teil der Wissenschaft noch einmal zusammen.



Abb. 1: Das Verhältnis verschiedener Qualitäten der Hochschuldidaktik zueinander

5. Ausblick

Die Hochschuldidaktik lässt sich je nach Adressat und Aufgabe unterschiedlich interpretieren: als Disziplin, Service und Teil von Wissenschaft. Diese Polyvalenz im Sinne eines breit gefächerten Potenzials ist eine Besonderheit der Hochschuldidaktik. Sieht man in diesem Potenzial einen Mehrwert, könnte man den Versuch, die Hochschuldidaktik und ihre Entwicklung und Verstetigung zunächst getrennt zu behandeln, als dysfunktionale Zergliederung deuten und entsprechend ablehnen. Meine These aber ist, dass erst die Trennung der theoretischen und empirischen Anforderungen (Aufgabe einer wissenschaftlichen Disziplin), der letztlich hochschulpolitisch ausgelösten organisationalen Anforderungen (Aufgabe einer Service-Einrichtung) und der wissenschaftsdidaktischen Anforderungen (Aufgabe jeder Wissenschaft) eine wirkungsvolle Polyvalenz der Hochschuldidaktik ermöglicht, die Bestand hat und sich nicht ständig selbst behindert. Institutionalisierung, Professionalisierung und Enkulturation bilden das semantische Feld um Fragen der Entwicklung und Verstetigung hochschuldidaktischer Strukturen, Prozesse, Normen, Regeln und Gewohnheiten. Es schafft eine begriffliche Voraussetzung dafür, eine differenzierte Sicht auf die Hochschuldidaktik einzunehmen, diese als Disziplin zu institutionalisieren, als Service zu professionalisieren und als Teil einer jeden Wissenschaft zu enkulturieren. Auf dieser Basis ist das Verhältnis der drei Qualitäten verantwortungsvoll zu gestalten und immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Baumgartner, P./Bauer, R. (2009): 10 Jahre mediendidaktischer Hochschulpreis: Eine kritische Bilanz. In: Dittler, U./Krameritsch, J./Nistor, N./Schwarz, C./Thilloßen, A. (Hg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster.
- Coriand, R. (2015): Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. Stuttgart.
- Dinkelaker, J. (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden.
- Egger, R. (2016): Hochschuldidaktik im Kontext lebenslangen Lernens. In: Steirische Hochschulkonferenz. (Hg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im Steirischen Hochschulraum. Wiesbaden.
- Euler, D./Sloane, P.F.E. (2014): Design-based Research. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft. Stuttgart.
- Flehsig, K.H. (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. ZIFF Papiere, 3. Hagen. Verfügbar unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_private_00000203/ZIFF_3_Flehsig_Handlungsebenen_1975.pdf.
- Gukenbiehl, H.L. (2016): Institution und Organisation. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden.
- Hagelgans, H./Jahn, D. (in Druck): Entwicklungsforschung als Element Hochschuldidaktischer Forschung. In: Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch Allgemeine Didaktik.
- Heiner, M./Wildt, J. (2013): Professionalisierung von Lehrkompetenz. In: Heiner, M./Wildt, J. (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld.
- Hornbostel, S./Möller, T. (2015): Die Exzellenzinitiative und das deutsche Wissenschaftssystem. Eine bibliometrische Wirkungsanalyse. Berlin.
- Huber, L. (1969): Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren? In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 5. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781545>.
- Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart.
- Huber, L. (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 Jg./H. 1, S. 25-44.
- Huber, M. (2012): Die Organisation Universität. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden.
- Kehm, B. M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorie zur 'Organisation Hochschule'. In: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden.
- Klages, B. (in Druck): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In: Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch Allgemeine Didaktik.
- Klüver, J. (1979): Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 53. Hamburg.
- Kreber, C. (2006): „Developing the scholarship of teaching through transformative learning“. In: Journal of Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 6/No.1, pp. 88-109.
- Laucken, U. (2003): Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning, legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merkt, M. (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: die hochschule, H. 1, S. 92-105.

- Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Mittelstraß, J. (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien.
- Parthey, H. (2011): Institutionalisierung disziplinärer und interdisziplinärer Forschungssituationen. In: Fischer, K./Laitko, H./Parthey, H. (Hg.): Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2010. Berlin.
- Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg./H. 2, S. 263-281.
- Pohlentz, P. (2014): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In: Berendt, B./Szczyrba, B./Fleischmann, S./Schaper, N./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (A1.9), S. 7-26.
- Reinmann, G. (2015a): Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. In: Das Hochschulwesen, 63. Jg./H. 5+6, S. 178- 188.
- Reinmann, G. (2015b): Spruchreif? Didaktik und (ihre) Wissenschaft (Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg). Verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/10/Antrittsvorlesung_2015_Spruchreif_final.pdf.
- Reinmann, G. (2015c): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Hamburg. Verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf.
- Reinmann, G. (in Druck): Gestaltung akademischer Lehre: Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. Erscheint In: Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch Allgemeine Didaktik.
- Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (in Druck): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch Allgemeine Didaktik.
- Rhein, R. (2015): Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, H. 3, S. 1-17.
- Rothland, M. (2008): Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 10 (Sonderheft 9), S. 173-185.
- Rumpf, H. (2003): Didaktik - ein ziemlich verachtetes Geschäft? Einige Thesen zu einer Tätigkeit, die in 40 000 Schulen unsres Landes mitspielt. Verfügbar unter: <https://www2.hu-berlin.de/ws/ebeneI/didaktiker/rumpf/didaktik.pdf>.
- Salden, P. (2013): Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, M./Hofhues, S./Kenneweg, A.C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog, S. 27-36. Verfügbar unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/JF_1_Urban_Stolz_almanach1.pdf.
- Schaper, N. (2016): Hochschuldidaktische Forschung. In: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. (Hg.): Positionspapier Hochschuldidaktik 2020 (Stand Juni 2016). Verfügbar unter: <http://positionspapier.dghd.de/hochschuldidaktische-forschung/>.
- Scheidig, F. (in Druck): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik – ein Annäherungsversuch. In: Reinmann, G./Keller-Schneider, M./Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch Allgemeine Didaktik.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen (Neuaufgabe). Bielefeld.
- Tippelt, R. (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg./H. 1, S. 7-20.
- Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers,

- U./Wildt, J. (Hg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206-219.
- Urban, D./Meister, D.M. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg./H. 4, S. 104-123.
- Urban, D./Stolz, K. (2013): Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung – zwei Dissertationsvorhaben. In: Barnat, M./Hofhues, S./Kenneweg, A.C./Merkt, M./Salden, P./Urban, D. (Hg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 9-26). Verfügbar unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/JF_1_Urban_Stolz_almanach1.pdf.
- Webler, W.-D. (1991): Die Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik: Interdisziplinäre Bildungs- und Ausbildungsforschung, Theorie der Bildung und Ausbildung, Studienreformbewegung. In: *Das Hochschulwesen*, H. 4, S. 153-158.
- Webler, W.-D. (2000): Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. In: *Das Hochschulwesen*, 48. Jg./H. 2, S. 44-49.
- Wegner, E./Nückles, M. (2013): Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg./H.1, S. 15-29.
- Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M./Wildt, J. (Hg.): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld.
- Winter, M./Krempkow, R. (2013): *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg, Berlin. Verfügbar unter: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf.
- Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld.