



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 2 – Juni 2016
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

ENTWICKLUNGEN IN DER HOCHSCHULDIDAKTIK

GABI REINMANN

Vorbemerkung

In der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ ist im Heft 5+6 von 2015 ein Beitrag von mir mit dem Titel „Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung“ erschienen (Reinmann, 2015). Wie es der Titel bereits andeutet, ging es mir in diesem Beitrag im Kern darum, zunächst den Gegenstand und wissenschaftlichen Ort der Hochschuldidaktik zu bestimmen und zu diskutieren, um dann verschiedene Forschungsansätze (empirische Bildungsforschung, Trend- und Zukunftsforschung, Educational Design Research und Bildungsphilosophie) zu skizzieren und darauf hin zu analysieren, welchen Stellenwert sie in der hochschuldidaktischen Forschung haben (können). Ein besonderes Anliegen war mir in diesem Text, das Verhältnis der genannten Forschungsansätze zum „Sollen“ herauszuarbeiten.

In der ersten Fassung dieses Beitrags hatte ich mich auch einer kleinen historischen Skizze versucht, die dann zwischen den Gutachtern und mir eine interessante Debatte über die „Geschichtsschreibung“ in der Hochschuldidaktik ausgelöst hat. Ich habe aus dieser Debatte viel gelernt und diesen Teil dann auch umgeschrieben. Am Ende ist er dann aber weitgehend der erforderlichen Kürzung zum Opfer gefallen. Das war sicher auch sinnvoll so, da der Beitrag auf diesem Wege fokussierter wurde.

Der vorliegende Text nun greift die genannte historische Skizze noch einmal auf. Da diese alleine allerdings ein wenig ‚in der Luft hängen‘ würde, ergänze ich sie mit meinem Vorschlag für eine aktuelle Gegenstandsbestimmung, wie sie auch im oben genannten Artikel zu lesen ist. Auf die Forschungsansätze, die in diesem Beitrag herausgearbeitet werden, gehe ich hier dagegen nicht (mehr) ein.

Einführung

Der wissenschaftliche Ort der Hochschuldidaktik ist alles andere als eindeutig: Die Zuordnungen, die im Rahmen historischer oder systematisierender Ausführungen gemacht werden, schwanken: z.B. Hochschuldidaktik als Weiterentwicklung der Hochschulpädagogik (Huber, 1983, S. 117), als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 26), als Teil der psychologischen Bildungsforschung (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012, S. 214) oder als Bestandteil der Hochschulforschung (Pasternack, 2014, S. 11). Für jede dieser Zuordnungen lassen sich Argumente aus der Geschichte der Hochschuldidaktik finden, sofern man von einer solchen wirklich sprechen kann, denn: Es handelt sich hier nicht um eine kontinuierliche Entwicklung, sondern um einen diskontinuierlichen Prozess, dessen Stationen stellenweise aufeinander aufbauen, zu einem größeren Teil aber nebeneinander stehen. Das liegt unter anderem am Begriff der Hochschuldidaktik selbst, der allenfalls phasenweise genuin pädagogisch verstanden und verwendet wurde, und mitunter vor allem mangels besserer Alternativen Verbreitung fand. Nun haben aber die wechselnden Zuordnungsversuche und Relevanzzuschreibungen in der Vergangenheit Einfluss darauf, was zum Gegenstand der Hochschuldidaktik gemacht und in der Folge unter hochschuldidaktischer Forschung verstanden und von ihr erwartet wird. Und das ist auch der Grund für die folgende Skizze – ohne Anspruch auf eine umfassende historische Aufarbeitung¹.

Unklare Anfänge und politische Verflechtungen

Wie weit die Wurzeln der Hochschuldidaktik zurückreichen, darüber gibt es verschiedene Meinungen. Als pädagogischer Vorläufer gilt die *Hodegetik*: eine Art praktisch formulierte „Wegweisung“ in das Studium (Wildt, 2013, S. 29). Die Schriften der „älteren Hodegetik“ reichen zurück bis ins 18. Jahrhundert und bestehen in pragmatischen Vorschriften und Regelwerken für das Studieren ohne transparente Herleitung (Stary, 1994, S. 160 f.). Mit den Gründungsschriften der Berliner Universität und Texten zur Universitätsreform um 1800

¹ Eine umfassende historische Darstellung, die bis in die 1980er Jahre reicht, stammt von Ludwig Huber (1983), auf die ich für Details verweise. Zentrale

Punkte der folgenden Seiten stammen aus diesem Aufsatz, beziehen aber auch wertvolle Hinweise aus einem Gespräch mit dem Autor am 23.05.2015 ein.

(Tenorth, 2010, S. 122) begannen diese Bemühungen um Anleitung zum Studium eine neue Form anzunehmen, wurden bildungstheoretisch fundiert und begründeten die wechselvolle Geschichte einer „Bildung durch Wissenschaft“ (Stary, 1994, S. 161). Die hodegetischen Darstellungen wurden abstrakter; es ging weniger um universitäre Lehr- und Lernformen, sondern eher um die Funktion von Wissenschaft und Forschung, um die Rolle der Universitäten im Staat und um das Verhältnis von Wissenschaft und Forschung zu Bildung und (beruflicher) Ausbildung (Tenorth, 2010, S. 124). Nur wenige Jahrzehnte später orientierte sich die Hodegetik wieder an der Praxis des Studierens, um vor allem den damals aufkommenden Erfordernissen der wissenschaftlichen Berufsausbildung nachzukommen (Stary, 1994, S. 163).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich die *Hochschulpädagogik*, die im Vergleich zur Hodegetik (mit Ausnahme ihrer mittleren Phase) stärker an einer wissenschaftlichen Theorie des universitären Lehrens und Lernens interessiert war (Huber, 1983, S. 129). Hochschulpädagogik wurde um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zum einen als „akademische Pädagogik“ bzw. als „Pädagogik der Wissenschaften“ verstanden; zum anderen machte sie auch das akademische Leben an der Universität als Bildungsstätte zu ihrem Gegenstand (Huber, 1983, S. 122). Schon damals gab es Kritiker, von denen die einen eine Pädagogisierung der Universität, die anderen einen Ausverkauf der Hochschulbildung an die berufliche Ausbildung befürchteten (Tenorth, 2010, S. 129 f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Begriff der Hochschulpädagogik nur noch in der DDR verwendet: Hochschulpädagogik diente dort als Instrument der Effizienz- und Qualitätssteigerung und stützte die systemtragende Ideologiebildung, so Keil (2010), weitgehend ohne eigenständige Theorie und Forschung. Die sich langsam entwickelnde *neuere Hochschuldidaktik* in Westdeutschland der Nachkriegsjahre stand zunächst noch unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Wildt, 2013, S. 31) und damit unter dem Einfluss einer Pädagogik, die Bildung nicht empirisch erforschen, sondern die pädagogische Wirklichkeit verstehen will, um pädagogisches Handeln anleiten zu können (Herzog, 2005, S. 83). Ab Mitte der 1960er Jahre allerdings widmeten sich

andere Disziplinen der Hochschuldidaktik, insbesondere die Soziologie. Was als Hochschuldidaktik firmierte, war zudem eng mit den gesellschaftlichen und (hochschul-) politischen Ereignissen und Veränderungen dieser Zeit verwoben.

Infolge der Hochschulexpansion wurde seit den 1960er Jahren eine *Hochschulreformpolitik* betrieben, die wenige Jahre später in die Gründung neuer Zentren für Hochschuldidaktik mündete (Huber, 1983, S. 124 f.). Die damaligen hochschuldidaktischen Bemühungen beschränkten sich nicht auf die Verbesserung des Lehrens und Lernens, sondern zielten umfassend auf die Lernsituation und Lernumwelt der Studierenden ab, ohne dass die pädagogischen Wurzeln und Vorläufer systematisch aufgearbeitet worden wären (Huber, 1983, S. 116 f.). Im Zentrum standen gesellschaftliche Veränderungen, politische Beschlüsse und der studentische Protest. Die *Studentenbewegung* markierte eine ganz eigene hochschuldidaktische Entwicklung, die nicht nur als Kritik an der Hochschullehre (Vorlesungsbetrieb, Praxisferne) verstanden werden kann, sondern auch als Kritik am Wissenschaftsbetrieb (Spezialisierung der Disziplinen, Orientierung an einem positivistischen Wissenschaftsbegriff) sowie generell als Gesellschaftskritik (zu wenig Demokratie und Partizipation) (Huber, 1983, S. 125).

Der klassische Bildungsbegriff (ebenso wie der der Pädagogik) erfährt in dieser Zeit einerseits eine Ablehnung, zumindest in der Form eines Instruments zur Erhaltung bürgerlicher Schichten, was im Übrigen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ähnlicher Weise schon einmal der Fall war (Bilstein, 2004, S. 425). Andererseits kommen die Vertreter der Kritischen Theorie, an die sich die Studentenbewegung anlehnte, der klassischen Bildungsidee des deutschen Idealismus relativ nahe (Apel, 1970, S. 176); gleichzeitig weisen sie wissenschaftstheoretischen Aspekten (Habermas, 1981) eine zentrale Rolle zu. Die enge Verbindung zwischen hochschuldidaktischen und -politischen Aktionen führte nicht nur zu einer „Politisierung“ (Wildt, 2013, S. 32). Zusammen mit der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft (Herzog, 2005, S. 171)² erlebte auch die hochschuldidaktische Forschung einen Schub.

² In gewisser Weise handelt es sich um eine zweite empirische Wende (Herzog, S. 49 ff.).

Ein großer Teil dieser Forschung bestand in einer *soziologischen* Hochschulforschung, insbesondere Forschung zur studentischen Sozialisation sowie zur Berufsbildung und -praxis (Bargel, Framheim, Huber & Portele, 1975). Auch zum Lehren und Lernen und deren Bedingungen wurde unter anderem ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aufgelegt, das mit über 20 Projekten mehrere Disziplinen und Fächer in die Forschung eingebunden hat (Merkt, 2014, S. 95 f.). In der Folge der breiten Gegenstandsbestimmung konnte Ludwig Huber Anfang der 1980er Jahre zu dem Schluss kommen, dass die Hochschuldidaktik eine ganze Reihe von methodischen Arbeitsweisen und Forschungsansätzen umfasste, nämlich lern- und sozialpsychologische, curriculumtheoretische, berufspädagogische, berufs- und sozialisationstheoretische sowie wissenschaftsdidaktische (Huber, 1983, S. 129 ff.). Damit korrespondiert ein vergleichsweise weites Verständnis vom Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik, wie es sich in den hochschuldidaktischen Handlungsebenen von Flechsig (1975, S. 3) aus dieser Zeit widerspiegelt, nämlich: organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen, Studiengänge, Phasen und Teilbereiche von Studiengängen, Lehrveranstaltungen sowie Lernsituationen aller Art.

Praktische Erfordernisse und vielfache Zuordnungen

Warum für die Hochschuldidaktik in den 1980er Jahren eine, wie es Johannes Wildt (2013, S. 34 ff.) formuliert, Phase der „Auszehrung“ begann, ist eine eigene Fragestellung, der ich hier nicht nachgehen kann. Neu belebt wurde die Hochschuldidaktik in den 1990er Jahren: Mit dem *New Public Management* wurden an Universitäten Lehrevaluationen und Akkreditierungen ebenso eingeführt wie betriebswirtschaftliche Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung. Hierfür schien die Hochschuldidaktik geeignet, die nun vielerorts (formal ähnlich wie die Hochschulpädagogik in der DDR) vor allem zu einem Instrument für die Steigerung von Effizienz und Effektivität der Lehre wurde. Hochschuldidaktik reduzierte sich auf Beratung und Qualifizierung von Lehrenden, Ausbildung von Tutoren und Mentoren, Mitgestaltung von Diversity-Management und

Internationalisierung sowie – quasi analog zur Hodegetik vor 200 Jahren – Entwicklung von Maßnahmen für eine Verbesserung der Studierfähigkeit (Merkt, 2014, S. 98). Wenn daher die Hochschuldidaktik stellenweise auch heute noch als „verlängerter Arm des Managements“ (Wildt, 2013, S. 38) und reine Praxis, nicht aber als eine Wissenschaft mit eigener Forschung wahrgenommen wird, so entbehrt das keineswegs einer Grundlage, sondern basiert auf eben dieser konsequenten Instrumentalisierung.

Zu den praktischen Implikationen kann man wohl auch den „digitalen Umbau der Hochschulen“ (Wildt, 2013, S. 38) zählen. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre wurden digitale Medien in der Hochschullehre in größerem Stil erprobt, worauf Ende der 1990er Jahre Bund und Länder in Deutschland, Österreich und in der Schweiz mit umfangreichen Förderprogrammen reagierten (Haug & Wedekind, 2009). Es wurden Preise ausgeschrieben (Baumgartner & Bauer, 2009) sowie E-Learning-Stellen und -Zentren eingerichtet.

Die sich etablierende *Mediendidaktik* (Kerres, 2012) und mediendidaktische Forschung (unter anderem Evaluationsforschung, lernpsychologische und informationstechnische Forschung, aber auch medien- und erziehungswissenschaftliche Forschung) belebten und beleben gewissermaßen nebenbei die Hochschuldidaktik, allerdings gerade nicht innerhalb eines explizit hochschuldidaktischen Rahmens. Bis heute fördern digitale Medien in der Lehre nicht nur wissenschaftliche, sondern auch politische und ökonomische Ambitionen³.

Der seit rund 15 Jahre laufende Bologna-Prozess ist eine (wiederum politisch initiierte) Studienreform, die in ihrem Ausmaß den Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre wohl in nichts nachstehen dürfte. Was ihm aber lange fehlte, ist eine begleitende hochschuldidaktische Forschung (Pasternack, 2001, S. 264 ff.; Wildt, 2013, S. 41 f.). In neuester Zeit versuchen verschiedene Förderlinien, etwa des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die hochschuldidaktische Forschung (wieder) anzuregen und zu unterstützen (Merkt, 2014, S. 99 ff.). Dies geschieht unter verschiedenen Begrifflichkeiten und wissenschaftlichen Vorzeichen: etwa unter dem Stichwort der Pro-

³ Ein Beispiel dafür ist das Hochschulforum Digitalisierung (URL: <http://hochschulforumdigitalisierung.de/>)

fessionalisierung und Kompetenzmessung innerhalb der empirischen Bildungsforschung, unter dem Dach der Fachdidaktiken (z.B. Mathematik, Medizin, Rechtswissenschaft) und seit kurzem als Begleitforschung zum Qualitäts-pakt Lehre⁴ – einem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. In einer noch relativ aktuellen Schrift des Stifterverbands der deutschen Wissenschaft (Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochschmuth, 2013) werden entsprechend umfangreiche Ebenen der Forschung zur Hochschulbildung postuliert, deren Nähe zu Flechsigs (1975) hochschuldidaktischen Handlungsebenen unverkennbar ist: Diese Ebenen betreffen Lehrende und Lernende, Interaktion und Kommunikation der Akteure, Konzepte und Gestaltung von Lehre (von Lernsituationen bis Curricula), organisationale und institutionelle Bedingungen sowie gesellschaftliche und kulturelle Kontexte (Wildt et al., 2013, S. 103). Die Folgerung, dass für die wissenschaftliche Bearbeitung derart großer Felder interdisziplinäre Forschungsverbände erforderlich sind (Merkt, 2014, S. 103), ist naheliegend.

An diesen Bemühungen lassen sich zum einen verschiedene *disziplinäre* Zugänge ablesen, ähnlich wie das für die (umfassendere) Hochschulforschung postuliert wird (Schneijderberg, Kloke & Braun, 2011): so auch eine *pädagogische* Zugangsweise mit komplementären methodologischen Richtungen (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011, S. 35f.) und eine *psychologische* Zugangsweise mit einer ausschließlich empirischen Richtung im engeren Sinne (Braun, 2011, S. 83). Zum anderen wird deutlich, dass die hochschuldidaktische Forschung bezogen auf die von ihr untersuchten *Phänomene* offenbar irgendwo zwischen Bildungsforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung platziert werden müsste, ohne dass bis dato entschieden ist, welche der möglichen Zuordnungen am sinnvollsten ist (Winter, 2014, S. 41 ff.). Versteht man Hochschuldidaktik als die Lehre vom universitären Lehren und Lernen, das sich von anderen Formen des institutionalisierten Lehrens und Lernens durch den Fokus auf Bildung durch Wissenschaft abhebt, dann ist hochschuldidaktische Forschung wohl zugleich Hochschulforschung (bezogen auf den Kontext des Lehrens und Lernens), Wissenschaftsforschung (bezogen auf den Gegenstand des Leh-

rens und Lernens) und Bildungsforschung (bezogen auf die Prozesse des Lehrens und Lernens). Heute tendieren vor allem die Hochschul- und Bildungsforschung dazu, die Hochschuldidaktik zu integrieren (Battaglia, 2010, S. 28; Merkt, 2014, S. 92). Eine klare historische Begründung dafür aber gibt es nicht.

Folgerungen aus dem Blick in die Vergangenheit

Die Entwicklungen in der Hochschuldidaktik sind eng mit der Geschichte der Universität, dem Stellenwert von Bildung, speziell von Bildung durch Wissenschaft und ihrem Verhältnis zur Ausbildung für akademische Berufe, mit dem Umbau und der Demokratisierung der Gesellschaft sowie der Hochschulpolitik verbunden. Dieser Umstand hat es der Hochschuldidaktik bis heute schwer gemacht, ein eigenes wissenschaftliches Selbstverständnis zu finden, mit dem sie ihren Gegenstand und ihrer Methoden aus genuin didaktischen Fragen heraus bestimmt, aber auch zu eigenen Theorien gelangt (Schulmeister, 1983, S. 334 f.). Der Gegenstand der Hochschuldidaktik schwankt zwischen einer engen Auffassung (z.B. Studieren Lernen in der Hodegetik) und einer weiten (z.B. Sozialisation und Lernumwelt in der Hochschuldidaktik der 1970er Jahre); ihre Entwicklungen pendeln zwischen einem kritischen Impetus (z.B. in Form studentischer Proteste) und einem praktizistischen (z.B. als Partnerin des Managements); ihre wissenschaftliche Ausrichtung führt teils in pädagogische und bildungstheoretische, teils in soziologische Gefilde etc.

Der Blick auf die Entwicklungen der Hochschuldidaktik offenbart sich wiederholende Pendelbewegungen in unterschiedlichen Zeitabständen, was den Gegenstand und damit den Zweck und die wissenschaftliche Positionierung betrifft. In der Folge lässt sich daraus *keine* klare Aussage zum Selbstverständnis der Hochschuldidaktik ableiten. Diese bleibt eine Aufgabe auch für die heutige Wissenschaft. Die aktuell diskutierte Verbindung von Bildungsforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung hat Ludwig Huber aus meiner Sicht Anfang der 1980er Jahre vorformuliert, indem er den Gegenstand der Hochschuldidaktik als Spannungsfeld zwischen (a) Wissenschaft, (b) Praxis und (c) Person definiert und in jedem der drei Pole weitere Spannungsfelder

⁴ Siehe: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php>

identifiziert hat, nämlich (a) zwischen Einzelwissenschaft (Spezialisierung) und Wissenschaft allgemein, (b) zwischen Berufspraxis und gesellschaftlicher Praxis sowie (c) zwischen der Person als Individuum und als Mitglied der Gesellschaft (Huber, 1983, S. 128). Damit wird das *Umfeld* der Hochschuldidaktik abgesteckt, ohne aber die wissenschaftliche „Heimat“ zu spezifizieren. Da sich also ein deutlich abgegrenzter Gegenstand der Hochschuldidaktik nicht aus der Rekonstruktion ihrer Genese ableiten lässt, ziehe ich im Folgenden die *Allgemeine Didaktik* als eine verwandte (Teil-)Disziplin heran, um der Gegenstandsbestimmung näherzukommen. Dies ist *eine* Perspektive, deren Potenzial ich im Folgenden ausarbeiten und begründen werde.

Anleihen bei der Allgemeinen Didaktik

In der Auseinandersetzung über Selbstverständnis und Gegenstand finden die Parallelen der Hochschuldidaktik zur Allgemeinen Didaktik eher wenig Beachtung. In einem umfassenden Sinne wird die Allgemeine Didaktik heute als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in organisierten, institutionalisierten und formalisierten Kontexten bezeichnet (Zierer, 2012, S. 14; Terhart, 2008, S. 27). „Ihr Gegenstand sind die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts, seine Voraussetzungen sowie seine institutionellen Rahmungen. Sie zielt auf die reflektierte und professionelle Gestaltung von Unterricht unter dem Anspruch von Bildung als einer regulativen Idee“ (Hericks, 2008, S. 62). Eine solche Definition leistet eine ausreichende Abgrenzung zur Lehr-Lernforschung, die sich darauf konzentriert, *wie* etwas gelehrt und gelernt werden soll, ohne den Anspruch zu erheben, sich auch damit zu beschäftigen, *was* und *wozu* etwas gelehrt und gelernt werden soll (Zierer, 2012, S. 15). Welchen Stellenwert die Allgemeine Didaktik in der Pädagogik bzw. Erziehungs- oder Bildungswissenschaft hat, ob es sich um eine Sub- oder Teildisziplin, um eine eigene Disziplin oder doch nur um eine Praxis ohne genuin wissenschaftlichen Status handelt, darüber herrscht allerdings – ähnlich wie in der Hochschuldidaktik – keine Einigkeit (z.B. Rothland, 2008).

Formal ist Hochschuldidaktik eindeutig eine *allgemeine* Didaktik (Huber, 1970, S. 49; Wildt, 2011, S. 29). Analog zur obigen Definition der Allgemeinen Didaktik ließe sich daher formulieren: Gegenstand der Hochschuldidaktik sind die Ziele, Inhalte und Methoden universitären

Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmungen sowie die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee.

Wichtig aber auch schwierig ist das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (Arnold & Roßa, 2012, S. 11). Trotz der komplementären Aufgaben entwickeln sich viele Fachdidaktiken von der Allgemeinen Didaktik weg und zur psychologischen Lehr-Lernforschung hin (Reusser, 2008). Fachdidaktiken sehen ihren Gegenstand im Lehren und Lernen innerhalb einer Fachwissenschaft und beschäftigen sich mit fachspezifischen Verstehensprozessen und Vermittlungsstrategien (Terhart, 2009, S. 195). Sie fühlen sich prinzipiell auch für nicht schulische Vermittlungsprozesse zuständig (Kron, 2008, S. 29), beschränken sich aber weitgehend auf eine Mittlerfunktion zwischen Wissenschaft und Schule. Auch in der Hochschuldidaktik wird in den letzten Jahren (wieder) vermehrt ein Fachbezug gefordert: Eine *fachbezogene* Hochschuldidaktik legt zum einen nahe, dass (fachübergreifende) Hochschuldidaktik mit den Fachwissenschaften kooperiert und zudem verschiedene Fachkulturen berücksichtigt (Huber, 2011, S. 123 f.). Zum anderen ruft es den Vorschlag einer Wissenschaftsdidaktik wieder auf den Plan, wie er Ende der 1960er Jahre vor allem durch von Hentig (1970) formuliert worden ist. Den Fachdidaktiken analoge Wissenschaftsdidaktiken liefen auf der einen Seite Gefahr, zu einer Verdoppelung zu führen, jedenfalls solange das wissenschaftliche Forschungspersonal auch in der Lehre tätig ist (Wildt, 2011, S. 29). Auf der anderen Seite würden sie das Spezifische der Hochschuldidaktik schärfen helfen, das aus dem Gegenstand universitären Lehrens und Lernens und der Verknüpfung von Wissenschaft, Praxis und Person erwächst (von Freytag-Loringhoven, 2013, S. 209 f.; Nieke & von Freytag-Loringhoven, 2014, S. 24 ff.).

Ergänzend zur obigen Arbeitsdefinition der Hochschuldidaktik muss man also mindestens festhalten: Gegenstand der Hochschuldidaktik sind neben allgemeinen (fachübergreifenden) Fragen des universitären Lehrens und Lernens infolge der regulativen Idee einer Bildung durch Wissenschaft auch die (Fach-)Wissenschaften selbst, deren Logik, Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial.

Literatur

- Apel, K.-O. (1970). Wissenschaft als Emanzipation? Eine Auseinandersetzung mit der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, 1 (2), 173-195.
- Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2012). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*, 1-31.
- Bargel, T., Framheim, G., Huber, L. & Portele, G. (Hrsg.) (1975). *Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 37). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Battaglia, S. (2010). Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik*, 1, 28-32.
- Baumgartner, P. & Bauer, R. (2009). 10 Jahre mediendidaktischer Hochschulpreis: Eine kritische Bilanz. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thilloßen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 39-54). Münster: Waxmann.
- Bilstein, J. (2004). Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. *Bildung und Erziehung*, 57 (4), 415-431.
- Flehsig, K.-H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung. URL: http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/1/ZP_003.pdf
- Habermas, J. (1981). Demokratisierung der Hochschule – Politisierung der Wissenschaft? In J. Habermas (Hrsg.), *Kleine politische Schriften (I-IV)* (S. 186-196). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haug, S. & Wedekind, J. (2009). „Adresse nicht gefunden“ – Auf den digitalen Spuren der E-Teaching-Förderprojekte. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thilloßen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 19-38). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2008). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 61-75.
- Herzog, W. (2005). *Pädagogik und Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, L. (1970). Hochschuldidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (Neue Sammlung Sonderheft 5) (S. 41-82). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (S. 114-138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109-127). Münster: Waxmann.
- Keil, J. (2010). Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989. *die hochschule*, 1, 165-182.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 1, 92-105.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 213-232.
- Nieke, W. & von Freytag-Loringhoven, K. (2014). *Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik*. Rostock: Universität Rostock. URL: http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf
- Pasternack, P. (2001). Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (2), 263-281.
- Pasternack, P. (2014). Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. *die hochschule*, 1, 6-24.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178-188.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219-237). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9), 173-185.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. *die hochschule*, 2, 25-40.

Schneijderberg, C., Kloke, K. Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *die hochschule*, 2, 7-24.

Schulmeister, R. (1983). Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (S. 331-354). Stuttgart: Klett.

Sary, J. (1994). Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. *Das Hochschulesen*, 4, 160-164.

Tenorth, E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *die hochschule*, 1, 119-134.

Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9), 13-34.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

von Freytag-Loringhoven (2013). Zum spannungsreichen Wechselverhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Hochschulplanung. In C. Berndt & M. Walm (Hrsg.), *In Orientierung begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz* (S. 2003-215). Wiesbaden: Springer VS.

von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (Neue Sammlung Sonderheft 5) (S. 13-40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 19-34). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzig (Hrsg.), *Charta gute Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (S. 103-110). Essen: Edition Stifterverband. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/10_forschung/charta_guter_lehre_kapitel_10.pdf

Winter, M. (2014). Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. *die hochschule*, 1, 25-49.

Zierer, K. (2012). *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Hohengehren: Schneider.