

Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik

Gabi Reinmann

Redemanuskript

Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln am 9. März 2017

Diesen Vortrag widme ich in Dankbarkeit meinen Eltern Hedi und Rudi Reinmann, die mich stets und fraglos unterstützt haben und im November 2016 bzw. Januar 2017 überraschend und kurz hintereinander verstorben sind.

Was erwarten Sie von der Hochschuldidaktik? Lehrentwicklung? Hochschulentwicklung? Kompetenzentwicklung? Qualitätsentwicklung? Alles vermutlich. Das diesjährige Tagungsmotto der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik lautet: „Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen“. Und in der Tat: Die Hochschuldidaktik changiert irgendwo zwischen Profilen und Werten, zwischen Psychologie und Soziologie, zwischen Reflexion und Effizienz, zwischen Forschung und Politik. Wer den Call zur Tagung aufmerksam gelesen hat, wird sich fragen: Wofür eigentlich ist die Hochschuldidaktik *nicht* zuständig? Welche Disziplinen sind *nicht* beteiligt? Welches Forschungsverständnis wird *nicht* integriert? Was aber bleibt dann von der *Didaktik*? Was bleibt von einer *Hochschuldidaktik*, die Bildung durch Wissenschaft befördern will? Und was wird aus dem Anspruch der Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen *Disziplin*?

Ich möchte mich heute stark machen für den Begriff der *Didaktik* und für einheimische didaktische Begriffe, weil mit dem Verlust der Begriffe auch die Sache verschwindet. Ich möchte der Idee der *Hochschuldidaktik* Ausdruck verleihen, weil ohne identitätsstiftende Idee eine selbständige Entwicklung leidet. Und ich möchte die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche *Disziplin* hochhalten, weil Hochschulbildung ohne Forschung zum Spielball anderer Interessen wird. Vielleicht erklären sich so der Titel meines Vortrags und der Grund, warum ich vom *Eigensinn* der Hochschuldidaktik spreche. Im Begriff des Eigensinns sehe ich zwei Bedeutungsvarianten: den *eigenen Sinn* und die *Eigensinnigkeit*. Beides soll im Folgenden gleichberechtigt zum Zuge kommen.

Und nein, ich habe nicht vergessen, meine Präsentation zu starten. Ganz eigensinnig verzichte ich heute auf eine Visualisierung und setze auf den Sinn des Zuhörens.

Ich beginne beim Eigensinn der Hochschuldidaktik in der Lesart: **eigener Sinn**. Was ist damit gemeint? Ich meine damit, dass die Hochschuldidaktik ihrem eigenen Sinn folgen muss, wenn sie eine Daseinsberechtigung haben soll. Da kann man freilich weiter fragen, was das heißt, dem eigenen Sinn zu folgen. Ich würde sagen, dem eigenen Sinn folgt die Hochschuldidaktik, wenn sie ihre Bedeutung, also ihren Gegenstand, kennt und ein erkennbares Ziel hat. Man kann es auch umgekehrt formulieren: Den eigenen Sinn *verfehlt* die Hochschuldidaktik, wenn wir den Begriff des Didaktischen semantisch aufweichen, wenn wir unangemessene analoge Schlüsse ziehen, wenn wir die Hochschuldidaktik für fremde Zwecke instrumentalisieren. Ich meine, auch solche *Abgrenzungen* helfen, den eigenen Sinn der Hochschuldidaktik zu fassen und zu schärfen. Und genau das möchte ich in dreifacher Hinsicht versuchen:

Zu bestimmen ist erstens der eigene Sinn der **Didaktik** in Abgrenzung zu anderen Formen der Beeinflussung. Dazu brauchen wir *einheimische* Begriffe der Didaktik und ein eigenes Strukturgefüge. Zu bestimmen ist zweitens der eigene Sinn der **Hochschuldidaktik** in Abgrenzung zu anderen Bildungskontexten. Dazu brauchen wir *genuine* Aufgaben mit Bezug zu akademischen Gegenständen. Und zu bestimmen ist drittens der eigene Sinn der **Disziplin Hochschuldidaktik** in Abgrenzung zu anderen Elementen der Hochschulentwicklung. Das verlangt zusätzlich nach *selbständigen* Strategien.

Was also ist zunächst mal der **eigene Sinn der Didaktik**? In den letzten Jahren war vor allem vom Untergang speziell der Allgemeinen Didaktik die Rede, umschrieben mit starken Bildern: Sie habe sich von ihrer Schwester, der Lehr-Lernforschung, entfremdet, sei dem Tode geweiht, brauche gar Sterbehilfe und die Erben würden auch schon warten. Diese Diskussion mit Pro- und Contra-Argumenten für eine Existenzberechtigung erscheint mir wenig hilfreich. Mehr Hilfe dafür, den eigenen Sinn des Didaktischen zu erkennen, sehe ich darin, die Begriffe und Strukturgefüge herauszuarbeiten, die kennzeichnen, was Didaktik spezifisch macht. In Anlehnung an Johann Friedrich Herbart könnte man von *einheimischen* didaktischen Begriffen sprechen. Einen schönen Überblick über solche Begriffe findet man aus meiner Sicht bei Lothar Klingberg. Aus den vier Begriffen Lehren, Lernen, Inhalt und Methode entwickelt er die elementare Grundstruktur des didaktischen Feldes. Natürlich gibt es weitere Quellen. Wesentlich ist hier die Frage: Auf welche Begriffe lässt sich der Kern des Didaktischen reduzieren? Es ist schwierig, das mit wenigen Strichen nachzuzeichnen. Ich will ich es dennoch versuchen.

Für die Didaktik ist es grundlegend, dass sich Lehren und Lernen in institutionalisierten Bildungsräumen wie der Hochschule komplementär verhalten und aufeinander angewiesen sind. Lehren ist dann keine fremde Zutat, kein Störfaktor, auch keine ungebetene Fremdbestimmung, sondern eine Bedingung dafür, dass es Unterricht und Raum zum Lernen gibt. Die Logik des Unterrichts beruht auf der historisch gewachsenen Differenz zwischen Vorgängen, die an sich eng beieinanderliegen: Menschen zeigen sich wechselseitig etwas, bringen sich gegenseitig etwas bei, lernen voneinander. In institutionalisierten Bildungsräumen treten diese Vorgänge funktional und personal auseinander. Die Relation zwischen Lehren und Lernen funktioniert hier über Inhalte: Lehren vermittelt die Auseinandersetzung des Lernenden mit einem Gegenstand. Dazu bedient man sich Methoden. Auch Inhalte und Methoden stehen in einer Beziehung zueinander, die keineswegs linear sein muss nach dem Motto: Die Methode folgt stets dem Inhalt. Methoden stehen für das Planmäßige in institutionalisierten Bildungsräumen. Daraus zu folgern, dass man Unterricht steuern könne wie eine Maschine, ist unnötig, denn: In der Aktualisierung von Unterricht wird aus dem Plan ein soziales und lebendiges Geschehen, an dem Lehrende und Lernende rezeptiv und produktiv beteiligt sind.

Zu den einheimischen Begriffen der Didaktik gehört also auch der Unterricht. Wenn Sie diesen Begriff an der Hochschule scheuen, können Sie ihn auch ersetzen durch vertraute Formatbezeichnungen wie Vorlesung, Seminar, Übung oder Projekt. Entscheidend ist: Es handelt sich um *Zusammenhänge* zwischen Lehren und Lernen in einem *organisierten* Rahmen – und nichts anderes bedeutet Unterricht: Unterricht im Sinne eines Entwurfs und im Sinne eines situativen Geschehens. Dazu bedarf es Lehrender, die erstens Inhalte *darstellen*, also erklären und ordnen, die zweitens zwischen Lernenden und Inhalten *vermitteln*, also Lernende durch Aufgaben und Kontexte aktivieren, sich mit Inhalten auseinandersetzen, und die drittens mit Lernenden *kommunizieren*, also Feedback geben, Dialoge führen, diskutieren usw. Didaktiker wie Klingberg sprechen hier ohne Scheu von Führung des Unterrichts, von Führung im Unterricht und durch Unterricht und meinen damit genau *nicht* eine bloß führende Rolle des Lehrenden, der als Alleinherrscher alles fremdbestimmt. Sie meinen unverzichtbare Funktionen des Lehrens, die darauf ausgerichtet sind, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung von Lernenden im Sinne von Selbstführung zu erreichen. Das nämlich ist der Zweck institutionalisierter Bildungsräume.

Kommen wir zum **eigenen Sinn der Hochschuldidaktik**: Der Kern des Didaktischen wäre kein Kern, würde er nicht auch für die Hochschuldidaktik gelten. Das heißt: Lehren und Lernen sowie Inhalte und Methoden bilden den Gegenstand der Hochschuldidaktik. Aktuell mehren sich im deutschsprachigen Raum Monografien, die als Lehrbücher mit dem Anspruch auftreten, den akademischen Unterricht evidenzbasiert zu machen, indem man Erkenntnisse der psychologischen Lehr-Lernforschung auf die Hochschule anwendet. Auf den ersten Blick ist das zu begrüßen: Erstens sind Lehren und Lernen einheimische didaktische Begriffe. Zweitens fällt es schwer, es nicht gut zu finden, beim Lehren und Lernen auf das zurückzugreifen, was wirkt. Wer will schon gegen Evidenz sein und Gefahr laufen, als Sympathisant gefühlter Wahrheiten zu gelten, als Anhänger gar einer postfaktischen Gesellschaft? Unabhängig davon, was man von dieser Debatte halten will, dürften sich nun aber die Kritiker der Hochschuldidaktik vollends bestätigt fühlen: Mit dem Credo der Evidenzbasierung wird der Hochschule nämlich eine primär schulische Lehr-Lernauffassung übergestülpt. Und da sind sie dann wieder: die Vorwürfe gegenüber der Hochschuldidaktik – so alt wie diese selbst und wiederum äußerst bilderreich: Trivialisierung der Sache, Entmündigung der Studierenden, Bevormundung der Lehrenden, Verpackungskunst, Elend und Marterwerkzeug.

Natürlich kann die Hochschuldidaktik von der psychologischen Lehr-Lernforschung profitieren, aber reduzieren lässt sie sich darauf nicht. Was also sind die Spezifika? Eher schwache Spezifika sind die Rahmenbedingungen: Hochschulen sind selbstredend ein anderer institutioneller Rahmen als Schulen und Einrichtungen der Berufsbildung, auch wenn es Überschneidungen gibt: Persönlichkeitsbildung als Ziel verbindet die Schule mit der Hochschule; die Arbeitsmarktrelevanz als Ziel ist eine Klammer zwischen Hochschule und Beruf. In allen Fällen bahnen und begrenzen institutionelle Besonderheiten das Lehren und Lernen. Und doch sind die Organisation, das Lehrangebot und die Lehrenden von Hochschulen anders und besonders. Von daher profitiert die Hochschuldidaktik von einer soziologischen Hochschulforschung. Sie hilft dabei, besser zu verstehen, unter welchen Bedingungen akademisch gelehrt und gelernt wird. Eine Reduktion der Hochschuldidaktik auf Hochschulforschung aber käme wiederum einer Leugnung des Didaktischen gleich. Wo also liegen die starken Spezifika der Hochschuldidaktik?

Ich denke, starke Spezifika ergeben sich aus dem Umstand, dass akademisches Lehren und Lernen Wissenschaft zum Inhalt hat und „Bildung durch Wissenschaft“ ihre *genuine* Aufgabe ist. Hochschuldidaktik ist nicht nur eine Form der Allgemeinen Didaktik; sie ist auch Wissenschaftsdidaktik. Das didaktische Struktur- und Beziehungsgefüge müssen wir daher erweitern: Die Relation zwischen akademischem Lehren und Lernen funktioniert nicht über irgendwelche Inhalte, sondern über Wissenschaft: über das Allgemeine der Wissenschaft ebenso wie über das Spezifische der Fachwissenschaften. Zum Lehren und Lernen kommt darüber hinaus das Forschen: Als Hochschullehrende muss es uns darum gehen, verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und zu unterstützen. Im besten Fall fördern wir rezeptives Lernen *über* Forschung in Vorlesungen und großen Seminaren, leiten an zum übenden Lernen *für* Forschung in Methodenkursen und interaktiven Seminaren, setzen uns ein für produktives Lernen *durch* Forschung in Projekten mit forschendem Lernen. Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstführung gleiten so unter das Dach der Wissenschaft.

Und wie ist das jetzt mit dem **eigenen Sinn der Disziplin Hochschuldidaktik**? Blickt man auf Tagungen wie diese und schaut sich die zahlreichen Aktivitäten für Lehre und Studium an, wie sie etwa der Qualitätspakt Lehre hervorgebracht hat, könnte man sich eigentlich freuen: So viel hochschuldidaktisches Engagement hat es seit den 1960er und 1970er Jahren nicht mehr gegeben. Allerdings bleibt die Freude bei näherer Betrachtung getrübt: Bis heute nämlich müssen hochschuldidaktische Einrichtungen in Form von Arbeitsstellen und Zentren in der Regel ohne Professuren auskommen. Umfangreich ausgestattete Forschungseinrichtungen findet man allenfalls in der Ausprägung soziologischer Hochschulforschung, nicht aber in einer genuin didaktisch motivierten Forschung. Neue hochschuldidaktische Initiativen und Einrichtungen sind an Hochschulen allenfalls auf Zeit eingerichtet und werden von Drittmitteln getragen – ohne langfristige gesicherte Finanzierung. Als eine wissenschaftliche Disziplin sucht die Hochschuldidaktik immer noch nach einem ihr angemessenen Ort in der Bildungsforschung. Selbst eine große Organisation wie die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat die Hochschuldidaktik bis heute nicht offiziell in ihrer Struktur verankert.

Kann man nicht oder will man nicht? Wir hören viel von Professionalisierung, davon, dass wir Hochschuldidaktik brauchen, damit die Lehrqualität höher wird und die Lehrkompetenzen besser werden. Hilft das der Hochschuldidaktik als Disziplin? Ich meine nein, denn: Professionalisierung bezieht sich auf berufspraktische Sozialsysteme, und die legitimieren sich über die Zuständigkeit für ein definiertes Handlungsproblem, streben nach beruflicher Handlungsautonomie und Standards beruflichen Handelns. Das aber hat nun wirklich wenig bis gar nichts damit zu tun, eine Disziplin oder Subdisziplin zu gründen. Dazu muss nämlich eine wissenschaftliche Gemeinschaft entstehen. Eine solche legitimiert sich anders: nämlich über die Zuständigkeit für einen Erkenntnisgegenstand und dazugehörige Erkenntnismittel. Als wissenschaftliche Gemeinschaft muss die Hochschuldidaktik eine gemeinsame Identität im Wissenschaftssystem ausbilden.

Den eigenen Sinn wird die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin nur finden, wenn sie *selbständig* wird – als eine didaktisch forschende Fachgemeinschaft: mit einheimischen didaktischen Begriffen und genuinen hochschuldidaktischen Aufgaben. Als Fachgemeinschaft braucht sie eine eigenständige Theorie und Empirie und eine dem Erkenntnisgegenstand angemessene Beziehung zur Praxis. Ich meine schon, dass das möglich ist: Als wissenschaftliche Disziplin ist die Hochschuldidaktik im Kern eine Allgemeine Didaktik. Zudem lebt sie von den Bezügen zu fachgebundenen Didaktiken. Es liegt auch nahe, dass die Hochschuldidaktik mit anderen Disziplinen kooperiert: mit der Lehr-Lernforschung, mit der Hochschulforschung, mit der Wissenschaftsforschung. Die Erkenntnismittel der Hochschuldidaktik sind entsprechend vielfältig, aber beliebig dürfen sie nicht werden. Vielmehr wird es darauf ankommen, dem multidisziplinären Integrationsrausch standzuhalten und eine eigene Prägung zu finden – eine Prägung, die dem Kern des Didaktischen *und* des Hochschuldidaktischen Rechnung trägt.

Ich habe eingangs deutlich gemacht, dass ich den Eigensinn als eigenen Sinn verstehe, aber auch als Eigensinnigkeit. Dieser Lesart, der **Eigensinnigkeit**, widme ich mich nun im zweiten Teil meines Vortrags. Was meine ich damit? Vielleicht teilen Sie die Beobachtung, dass sich Hochschuldidaktik mitunter eigenwillig und widerständig zeigt. Das fällt vor allem dann auf, wenn wir mit unserer Systematik, unseren Methoden, unserem Vorstellungsvermögen an Grenzen stoßen.

Um ein Bild zu verwenden: Es geht um die dunklen Seiten der Hochschuldidaktik. Søren Bengtsen und Ronald Barnett haben kürzlich eine bildungsphilosophische Abhandlung zur „dark side of higher education“ mit dem Plädoyer vorlegt, diese nicht länger außerhalb des wissenschaftlichen Radars zu lassen. Ich schließe mich dem gerne an und nähere mich den eigensinnigen dunklen Seiten der Hochschuldidaktik in dreifacher Weise.

Zu berücksichtigen ist erstens die Eigensinnigkeit der **Didaktik** in ihrem sie konstituierenden Spannungsverhältnis von Freiheit und Zwang, Selbstbestimmung und Führung, Bewahrendem und Fortschreitendem. Diesen *antinomischen* Charakter der Didaktik können wir durch Forschung nicht komplett ausleuchten und in der Praxis nicht vollständig steuern. Zu berücksichtigen ist zweitens die Eigensinnigkeit der **Hochschuldidaktik** in ihrem sie konstituierenden Bezug zur Wissenschaft, der zum Bildungs- und Ausbildungszweck eines Studiums hinzukommt. Dieser *ambivalente* Charakter der Hochschuldidaktik hindert uns daran, Lehre und Studium eindeutig an klaren Zielen auszurichten. Zu berücksichtigen ist drittens die Eigensinnigkeit der **Disziplin Hochschuldidaktik** in ihrem Anspruch, neben Theorie und Empirie auch die Praxis zu verbessern und in möglichst viele hochschulische Aufgaben eingebunden zu werden. Mit diesem *expansiven* Charakter gefährdet sich die Hochschuldidaktik als Disziplin mitunter selbst und überfordert sich. Aber der Reihe nach!

Zur **Eigensinnigkeit der Didaktik**: Was mich an der Didaktik schon immer und immer wieder fasziniert, ist ihr antinomischer Charakter. Didaktische Antinomien hat aus meiner Sicht Jörg Schlömerkemper besonders klar analysiert. *Antinomisch* sind verschiedene Ziele oder Perspektiven dann, wenn sie als tendenziell gleich wichtig bewertet werden, aber nicht zugleich oder nicht in gleicher Intensität realisiert werden können. Unterricht ist dafür ein Paradebeispiel: Lehren und Lernen in institutionalisierten Bildungsräumen macht unweigerlich Vorgaben. Die mag man gar als Zwang empfinden, obschon der Zweck doch in mehr Freiheit des Handelns liegt. Auch das Lehren erweist sich oft als äußerst widerständig: Sie erklären Studierenden einen Sachverhalt, weil Ihnen daran liegt, dass diese ihn verstehen. Gleichzeitig wollen Sie die Studierenden dazu bringen, sich den Sachverhalt selbst und eigenständig zu erschließen. Den Lernenden ergeht es nicht besser: Neues zu lernen, verlangt immer auch, am Alten anzuknüpfen; als Lernender sucht man die Orientierung und verlangt gleichzeitig nach Offenheit. Selbst Prüfungssituationen können antinomisch werden: Sie prüfen Studierende, haben die ernsthafte Absicht, Feedback zu geben, aus dem man lernen kann, und wissen gleichzeitig um die Selektion in der aktuellen Situation.

Antinomien erzeugen Spannung und in der Folge Zweifel, Angst, Unsicherheit und Überforderung – bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen. Mitunter werden Spannungen zu einer Seite hin aufgelöst: Da werden dann die einen zum Edupunk und verteuflern jede Führungsaufgabe des Lehrenden; die anderen setzen auf empirisch gut untersuchte direkte Instruktion und verhöhnen die Bildungsromantiker. Man kann Spannungen aber auch ausweichen, indem man Antinomien verdrängt oder so klein macht, dass man sie scheinbar guten Gewissens nicht beachten muss. Oft aber werden Antinomien als solche gar nicht erkannt und bleiben deswegen schlicht im Dunkeln. Didaktiker plädieren in der Regel dafür, Antinomien als solche erst einmal explizit zu machen und begrifflich zu fassen, sie als Grundlage didaktischen Handelns zu respektieren und in genau dieser Unsicherheit Ansatzpunkte für didaktische Entscheidungen zu finden.

Das klingt schwammig, klingt nach Herbarts pädagogischem Takt – eher nach einer Kunstlehre als nach Wissenschaft. In Zeiten evidenzbasierten Unterrichts gilt es nicht gerade als Ausdruck von Problemlösekompetenz, Spannungen schlichtweg auszuhalten. Aber auch als Forscher kann man sich die Zähne an Antinomien ausbeißen, weil sie sich selten eindeutig operationalisieren und in der Folge auch nicht hinreichend erfassen lassen. Allerdings: Verschwinden Antinomien beim Lehren und Lernen, indem wir sie ignorieren? Löst sich diese Form der Eigensinnigkeit der Didaktik irgendwie von selber auf? Wohl kaum! Sie ist Teil des Didaktischen, also auch Teil dessen, was die Didaktik und ihren Sinn ausmacht. Deswegen ist es auch sinnlos, das Antinomische in der Didaktik als *eine* dunkle Seite einfach außen vor zu lassen.

Kommen wir zur **Eigensinnigkeit der Hochschuldidaktik**: Die Hochschuldidaktik hat nicht nur, wie alle anderen Didaktiken, mit Antinomien zu tun. Auch *Ambivalenzen* machen die Hochschuldidaktik widerständig gegenüber einfachen Beschreibungsversuchen und Zielsetzungen. Im Oktober 2015 hat der Wissenschaftsrat gefordert, Fachwissenschaftlichkeit, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktrelevanz als drei zentrale Dimensionen akademischer Bildung in ein ausgeglichenes Verhältnis zueinander zu bringen. Persönlichkeitsbildung wird in dieser Schrift sehr breit mit wissenschaftlichen, beruflichen, zivilgesellschaftlichen, politischen und kulturellen Aspekten ausgestattet. Auf den ersten Blick ist kaum etwas gegen diese Empfehlung einzuwenden – im Gegenteil: Verschiedene Interessen scheinen versöhnt, jeder kommt zum Zug: die Wissenschaft selbst, Anschlussysteme in der Wirtschaft ebenso wie alte Humanisten und neue Nachhaltigkeitmissionare. Auf den zweiten Blick sehen wir, dass die vieldeutige Zielsetzung akademischer Bildung nicht nur eine enorme didaktische Komplexität verursacht. Sie führt Lehrende und Lernende mitunter auch in einen sprichwörtlichen Zwiespalt.

Sie alle kennen die fragenden, enttäuschten und gelangweilten Blicke Studierender, wenn sich der arbeitsmarktrelevante Nutzen von Inhalten weder unmittelbar erschließen noch nachträglich vermitteln lässt. Vielleicht erleben Sie immer wieder, wie Statusgruppenvertreter in Gremien gegen Präsenzpflicht wettern, für Wahlmodule kämpfen oder um Credit Points feilschen im tiefen Glauben, damit die akademische Persönlichkeitsbildung zu retten. Ganz sicher aber wissen Sie um die Machtspiele und das Gerangel um Zeit und Ressourcen, wenn es darum geht, in Studium und Lehre die eigene Fachwissenschaft zu retten und für den wissenschaftlichen Nachwuchs einzutreten. Und natürlich sind Sie nicht gegen Arbeitsmarktrelevanz, denn niemand dürfte so blind sein, um nicht zu sehen, dass die immer mehr werdenden Studierenden vor allem anspruchsvolle und gut bezahlte Berufe außerhalb der Wissenschaft anstreben. Und selbstredend sind Sie auch nicht gegen Persönlichkeitsbildung in einer Zeit, in denen demokratische Gesellschaften ins Wanken geraten und moralische und kulturelle Herausforderungen immensen Ausmaßes vor uns liegen. Aber klar ist eben auch, dass Sie Wissenschaftler geworden sind, weil Sie forschen möchten und im Idealfall davon überzeugt sind, dass so etwas wie Bildung durch Wissenschaft möglich ist und nur so auch junge Menschen den Weg in die Wissenschaft finden. Was könnte ambivalenter sein?

Verschiedene Bildungsziele verursachen unausweichlich didaktische Komplexität. Prinzipiell und langfristig scheint mir diese aber durchaus handhabbar zu sein – jedenfalls mit Kreativität und Experimentierfreude, mit Mut zum offenen Ausgang und mit dem oben skizzierten Verständnis für didaktische Antinomien.

Zwiespältige Gefühle und Gedanken aber sind immer auch ein Zeichen dafür, dass wir etwas wahrnehmen, was nicht mehr stimmt, was in sich nicht mehr stimmig ist, was in eine Schiefelage geraten ist. Und bei aller Balance-Rhetorik spüren wir diese Schiefelage an unseren Universitäten, vielleicht auch an anderen Hochschulen. *Diese* dunkle Seite akademischer Räume, die Orte der Forschung, Lehre *und* Bildung sein wollen, scheint zu groß, um sie als Einzelner ins Licht zu rücken. Trotzdem begleitet sie uns täglich, und auch sie geht von alleine nicht weg, wenn wir nur lange genug wegsehen. Diese Form von Eigensinnigkeit ist Teil des Hochschuldidaktischen: Sie ist Teil einer Didaktik, die nicht nur die Relation zwischen Lehren und Lernen, sondern auch ein Relationsgefüge von Lernen, Lehren und Forschen bewerkstelligen muss. Und sie ist Teil einer Didaktik an einem Ort, dessen genuine Aufgabe es ist, wissenschaftliche Erkenntnis, individuelle Bildung *und* Ausbildung gleichermaßen zu befördern.

Und wie ist das jetzt mit der **Eigensinnigkeit der Disziplin Hochschuldidaktik**? Ich habe bereits dargelegt, dass es die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin nicht eben leicht hat. Keineswegs ist das nur die Schuld der anderen. So wirkt die Hochschuldidaktik geradezu zickig gegenüber den sicher friedlich und freundlich gemeinten Übernahmeversuchen seitens der psychologischen Lehr-Lernforschung ebenso wie seitens der soziologischen Hochschulforschung. In beiden Feldern könnte sie sich sozusagen ins theoretisch und methodisch gemachte Nest setzen. Warum das aber eine Auflösung des Didaktischen im Allgemeinen und des Hochschuldidaktischen im Besonderen wäre, habe ich im ersten Teil meines Vortrags versucht zu zeigen. Insofern erweist sich hier der Widerstand der Hochschuldidaktik als durchaus sinnvoll. Doch es kommen weitere Eigensinnigkeiten der Hochschuldidaktik als Disziplin hinzu.

Da ist zum einen ihr Anspruch, Theorie und Empirie für die Bildungspraxis zu betreiben. Das hat weitreichende Implikationen, denn: Im praktischen Handeln sind immer auch Normen wirksam – explizit und implizit. Inhalte als vermittelndes Glied zwischen Lehren und Lernen fallen ja nicht vom Himmel, sondern werden gesetzt, ausgehandelt, abgeändert, und repräsentieren, was eine Gesellschaft oder einzelne Gruppen für relevant halten. Die gängige Vorstellung von der Wertneutralität der Wissenschaft, die sich auf Fakten beschränkt, ist damit unvereinbar. Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist daher überhaupt nur denkbar mit einem Wissenschaftsverständnis, das neben sichtbaren Fakten auch die erst noch zu erhellenden Normen als Gegenstand von Forschung zulässt. Das wiederum setzt einen Forschungsbegriff voraus, der sowohl ein breites Empirie-Verständnis umfasst als auch theoretische Analysen integriert.

Zum anderen ist da die Neigung der Hochschuldidaktik, die eigene Zuständigkeit auszuweiten und überall dort „Hier!“ zu rufen, wo es um die Entwicklung der Hochschule als Organisation und Fragen der Qualitäts- und Kompetenzentwicklung geht. Hochschuldidaktik versteht sich heute analog zur Allgemeinen Didaktik nicht nur als Forschungsdisziplin, sondern auch als Ausbildungs- oder Weiterbildungsdisziplin. Das dürfte zumindest ein Grund dafür sein, warum die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als Disziplin zunehmend mit der Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Dienstleistung vermengt wird – wohl in der Hoffnung, damit die eigene Relevanz zu erhöhen. Wie bereits angedeutet, dürfte aber eher das Gegenteil der Fall sein: Den Preis für diese Expansion sehe ich darin, dass sich die Hochschuldidaktik als Disziplin auflöst. Sie wird ein Teil der Hochschulentwicklung und des Qualitätsmanagements werden und am Ende doch wieder auf Dienstleistungen für Studium und Lehre reduziert sein.

Will sich die Hochschuldidaktik quasi als Mutter aller Forschungen etablieren, die sich mit akademischem Lehren und Lernen im Medium der Wissenschaft beschäftigen, dann muss sie zusehen, dass sie intelligent kooperiert statt expandiert, dass sie ihrem Drang, sich zu beweisen, widersteht und sich auf ihren Kern konzentriert. Wäre die Hochschuldidaktik eine Person, würde *diese* dunkle Seite wohl so etwas wie ein persönlicher Abgrund sein, auf den man lieber auf Distanz geht.

Ich komme zum Schluss meines Vortrags. Lassen Sie mich die Kernbotschaften noch einmal zusammenfassen und ein Fazit versuchen.

Mir ging es unter dem Titel Eigensinn zunächst einmal um den **eigenen Sinn** der Hochschuldidaktik. Um diesen zu bestimmen, bin ich den Weg vom Didaktischen über das Hochschuldidaktische zur Disziplin der Hochschuldidaktik gegangen. Ich habe für *einheimische* didaktische Begriffe wie Lehren und Lernen, Inhalt und Methode und ein eigenes Strukturgefüge plädiert, das den Begriff des Unterrichts rehabilitiert. Ich habe die Verknüpfung von Lehren, Lernen und Forschung als *genuine* Aufgaben der Hochschuldidaktik bezeichnet und dargelegt, warum das Spezifische der Hochschuldidaktik vor allem in der Wissenschaft als Lehr-Lerngegenstand liegt. Als Disziplin braucht die Hochschuldidaktik neben einheimischen Begriffen und genuinen Aufgaben *selbständige* didaktische Forschungsstrategien. Im besten Fall liegen diese im Schnittfeld von Lehr-Lernforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung *und* tragen dem besonderen Verhältnis zur Praxis Rechnung.

Unter dem Titel Eigensinn ging es mir allerdings auch um die **Eigensinnigkeit** der Hochschuldidaktik. Ich habe danach gefragt, wo sich das Didaktische, das Hochschuldidaktische und die Disziplin der Hochschuldidaktik widerständig zeigen, wo sie sozusagen ihre dunklen Seiten haben und wie wir mit diesen umgehen könnten. Ich bin auf den *antinomischen* Charakter des Didaktischen gestoßen und auf die damit verbundenen Spannungsfelder, die wir spüren, aber nicht so recht fassen und oft nur einseitig auflösen können. Ich habe auf den *ambivalenten* Charakter des Hochschuldidaktischen hingewiesen und auf die dadurch entstehende Komplexität, die wir zwar erkennen, aber nur halbherzig angehen und doch lieber ignorieren würden. Und ich habe den *expansiven* Charakter der Hochschuldidaktik angesprochen und die damit einhergehende Gefahr der Auflösung einer Disziplin, deren Konturen noch gar nicht gefestigt sind.

Gibt es ein **Fazit**? Ich kann an dieser Stelle freilich nur ein persönliches Fazit ziehen: Als Allheilmittel für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement, mit dem Versprechen für Innovation und Diversität, in den Händen von Forschern und Managern wird die Hochschuldidaktik maßlos überdehnt. Die Frage nach dem Eigensinn der Hochschuldidaktik ist also durchaus notwendig. Meine Vorstellung von Eigensinn geht in zwei sich ergänzende Richtungen. Die eine kann man *puristisch* nennen: Das läuft auf eine Hochschuldidaktik hinaus, die sparsam ist in ihren Begriffen und enthaltsam in ihren Aufgaben, die sich also erst mal auf ihren eigenen Sinn konzentriert. Die andere könnte man *sensibel* nennen: Das läuft auf eine Hochschuldidaktik hinaus, die sich ihrem Gegenstand in der Gänze und der damit verbundenen Eigensinnigkeit widmet, die sich also auch den dunklen Seiten stellt, die wir weder direkt und methodisch fassen noch planmäßig steuern können.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

Herangezogene Literatur

- Bengtson, S. & Barnett, R. (2016). Confronting the dark side of higher education. *Journal of Philosophy of education*. epub ahead of print. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.12190/abstract>
- Benner, D. (2014). Gibt es eine pädagogisch ausgewiesene und didaktisch anschlussfähige empirische Bildungsforschung? In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 85-114). Münster: Waxmann.
- Coriand, R. (2013). *Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stoys und Willmanns*. Jena: Garamond.
- 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.
- Kiel, E. & Zerer, K. (2011). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, 302-321.
- Klingberg, L. (1997). Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/445/KLINGBER.pdf>
- Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik (Blickpunkt Hochschuldidaktik 53)*. Hamburg: AHD.
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 56-76). Wien: WUV.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178-188.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2016* (Thementeil hrsg. von G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda), 11, 45-60.
- Reinmann, G., Keller-Schneider, M. & Gläser-Zikuda, M. (2016). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Allgemeine Didaktik und Hochschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlömerkemper, J. (2007) Der antinomische Blick in der Erziehungswissenschaft. „Realistische“ Konzepte in pädagogischer Theorie und Praxis. *Die Deutsche Schule*, 9, 147-171.
- Schneider, M. & Mustafić (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 193-223.

Stichweh, R. (2013). Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen (Neuaufgabe). Bielefeld: transcript.

Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern – Vom Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2, 77-86.

Ulrich, I. (2016). Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Berlin: Springer.

Urban, D. & Meister, D.M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (4), 104-123.

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.

Webler, W.-D. (2000). Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. Das Hochschulwesen, 2, 44-49.

Winter, M. & Krempkow, R. (2013). Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen. Wittenberg, Berlin. URL: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf

Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>

Zierer, K. (2008). Quo vadis, Allgemeine Didaktik? Pädagogische Rundschau, 5, 573-582.

Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.