



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 32 – Oktober 2020
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/>

LEHREN ALS ZENTRALE AUFGABE DER WISSENSCHAFT: DREI THESEN ZU IDEAL UND REALITÄT

KRISTINA. S. WEIßMÜLLER

Akademische Lehre

Das Ideal des Lehrens an deutschen Hochschulen ist die Vermittlung von Wissen durch Wissenschaft, d.h. die Personalunion von Lehrendem und Forschendem. „Lehren“ bezeichnet sowohl die *individuelle Praxis des Vermittelns* von Wissen als auch den diese Praxis institutionalisierten, d.h. durch Handlung in einem spezifischen Kontext verankerten, *Prozess*, in den diese Vermittlungshandlung gebettet ist. „Wissenschaft“ bezeichnet sowohl die *individuelle Praxis des Schaffens* von Wissen durch Forschung als auch den kontextabhängigen Prozess, in dem diese Handlung institutionalisiert ist. Wissenschaft und Lehre bilden somit zwei unterschiedliche, aber nicht unabhängige Handlungsfelder (*Schaffen* und *Vermitteln*), die sich denselben abstrakten Gegenstand – das *Wissen* – teilen und daher grundsätzlich als untrennbar anzusehen sind. Doch was ist Wissen?

Folgt man dem sozialkonstruktivistischen Paradigma, so gibt es kein absolutes, *für sich* existierendes, ontologisch-reines Wissen, sondern es kann, da jede Form des Wissens von Individuen und Artefakten getragen wird, nur kontextabhängig bestehen (Glaserfeld, 2001). Wissen ist damit das Ergebnis eines intra- und interindividuell geteilten Netzwerks von nutzbar gemachten Informationen, d.h. von Erkenntnissen, die nicht nur in Abhängigkeit eines bestimmten Kontexts entstehen, sondern deren Inhalt auch nie ontologisch-absolut bestimmbar ist und daher stets unscharf (neu) interpretiert wird und werden muss; in den Worten Hentigs (1970: 30) das, „[w]as Wissen ist, [...] prinzipiell davon ab[hängt], wie Menschen wahrnehmen, verstehen, einsehen, behalten, und das ändert sich mit den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Zeit, d.h. auch mit ihrem Wissen“.

Die Schaffung von Wissen ist im konstruktivistischen Paradigma ein kontinuierlicher Prozess, der oft latent und unter komplexen Bedingun-

gen stattfindet, Brüche und Rekursionen aufweist. Entsprechend ist Wissen als Produkt der Handlung Wissenschaft ein pfadabhängiges volatiles Konstrukt, dessen Ursprung sich kaum *en detail* nachvollziehen lässt (Glaserfeld, 2001). Dies liegt rein sachlogisch darin begründet, dass Akteure heute eben nur auf das Wissen zurückgreifen können, welches im Zeitverlauf nicht verloren gegangen ist, sei es bewusst verworfen oder unbewusst abhandengekommen. Was heute den Schatz an Wissen bildet, ist die Summe derjenigen Erkenntnisse, die über den Zeitverlauf erfolgreich (*mit-)geteilt*, d.h. *vermittelt* worden sind. Folglich ist die Handlung des „Wissensschaffens“ – die *Wissenschaft* – derjenige aktive, zielgerichtete Prozess, der Wissen erzeugt, verbreitet und bewahrt. Entsprechend ist Wissenschaft zugleich individuelle Handlung und Profession wie auch kollektive Kultur- und Kommunikationspraxis über individuelle, zeitliche und räumliche Distanzen hinweg, und steht damit nach Hentig (1970) unmittelbar im Dienst der derzeitigen und zukünftigen Gesamtgesellschaft: „Erkenntnis [wird] zu Wissenschaft erst durch Mitteilung“ (Hentig, 1970) und damit stellt die Kommunikation von Wissen, d.h. seine Vermittlung (Reinmann, 2013), die Essenz von Wissenschaft dar. Und einer der Idealtypen dieser Kommunikationsformen ist die Lehre im institutionalisierten Kontext der Hochschulen.

Ideal: Untrennbarkeit von Forschung und Lehre als hybrides Identitätsverständnis

Da die Schaffung von Wissen, welches nicht erfolgreich weitergegeben wird, aus langfristiger, gesellschaftlicher Perspektive nutzlos ist und nicht zum Fortschritt beitragen kann, ist Lehre als Praxis somit ein der Wissenschaft inhärentes Prinzip (Huber, 1970). Die zentrale Ausrichtung der hochschulischen Lehre als Vermittlung von Wissen an Hochschulen wird bis heute kontrovers diskutiert. Während einige Autor*innen argumentieren, dass sich die Hochschullehre essentiell von der Praxis der pädagogischen Belehrung und von der im anglo-amerikanischen Diskurs gebräuchlichen *science of education* sowohl inhaltlich, praxeologisch, als auch teleologisch unterscheidet (Klüver, 1979; Oelkers, 2014), betonen andere Autor*innen, z.B. Tremp (2009), Huber (2018), Huber und Reinmann (2019: 52) und Reinmann (in Druck), dass die Vermittlungsmethoden und instituti-

onellen Paradigmen, welche die aktuelle Hochschuldidaktik prägenden, von hohem Pragmatismus und deutlicher Ausrichtung auf Praxisnähe gekennzeichnet sind.

Aus der gemeinnützigen Verpflichtung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft folgt der Anspruch, dass Wissenschaft ihre Erkenntnisse in verständlicher, d.h. lehr-lernerfolgsversprechender, Form nicht nur fachintern, sondern auch an externe Adressaten ihrer Umwelt vermitteln muss (Huber, 1970). Im konstruktivistischen Paradigma muss es daher Ziel einer zielorientierten Wissenschaftsdidaktik sein, durch (didaktische) Kommunikation einen Transfer und auch dadurch eine erfolgreiche Dissemination und Weiterentwicklung von Wissen zu gewährleisten (Benner, 2020: 294f; Felt, Novotny, & Taschwer, 1995; Huber, 1970). Dies ist das Ideal der Bildung durch Wissenschaft, welches per definitionem die Rolle des Forschenden untrennbar mit der Handlung als Lehrender verschmilzt und ein (idealtypisch) hybrides Rollenverständnis erzeugt. Den Lehrenden als individuelle Akteure, die ihr (durch Forschung) erlangtes Wissen durch Lehre vermitteln, wird in dieser Perspektive folglich eine zentrale Position zugeschrieben, da sie sowohl Wissen generieren als auch disseminieren. Als Erzeuger, Bereitsteller und Verteiler von Wissen – wodurch dieses zugleich gesichert, angereichert und erweitert wird – sind Forschende, die aktiv lehren, gleichsam „meta-professionals“, die sich automatisch in einer *hybriden* und potentiell konfliktbehafteten Rolle wiederfinden (Brew, 2003; Candy, 1996), da sie nicht nur Fachwissenschaftler, sondern zugleich auch Wissenschaftsdidaktiker sein müssen.

Um einschätzen zu können, warum für Wissenschaftler, die an Hochschulen lehren, ein Spannungsfeld zwischen ihrer Identität als Forschende und ihrer Identität als Lehrende empfinden könnten, ist es nötig, den im Rahmen dieses Artikels verwendeten Begriff der Didaktik im Hochschulkontext näher zu erläutern.

Das Verständnis von dem, was *Wissenschaftsdidaktik* umfasst, wird in der Fachwelt unterschiedlich weit gefasst und ist nicht uneindeutig bestimmt. Da der Fokus des vorliegenden Beitrags explizit auf der Beforschung von Identitäten im Kontext von Universitäten liegt, folgt sie der frühen und relativ breiten Definition von Metz-Göckel (1975), welche Wissenschaftsdidaktik mit Hochschuldidaktik gleich setzt, da sie die Hochschulen als den zentralen Ort identifiziert, an dem Wissenschaft betrieben wird.

Zudem versteht sie *Didaktik* als breitgefächerte, interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft, die sich ausdrücklich nicht nur an Lehrende und Lernende im Rahmen eines Studiums richten soll und explizit eben nicht *Belehrung* meint, sondern auch den weiteren gesellschaftlichen Kontext, welchen das durch Vermittlung verbreitete und weiterentwickelte Wissen beeinflusst, miteinbezieht (Reinmann, 2013). Dies ist ein wichtiges Kriterium, da somit das Augenmerk der forschenden Wissenschaftsdidaktik nach Metz-Göckel (1975) nicht nur darauf liegen kann, ein dem institutionalisierten Status Quo adäquat angepasstes Methodenwissen des Vermittelns zu erarbeiten, sondern sich explizit auch mit dem philosophisch-konstruktivistischen Aspekt der Vermittlung von Wissen als Kommunikationsprozess im Kontext derjenigen Organisationen, in denen und an denen Wissen zielgerichtet erarbeitet und disseminiert wird, zu beforschen. Im Sinne dieses Ansatzes ist die Wissenschaftsdidaktik deutschsprachiger Forschungstradition anschlussfähig zur Wissenschaftsforschung nach der Positionierung der im anglo-amerikanischen Diskurs weiter verbreiteten *science, technology and society studies*, welche als interdisziplinäres Forschungsprogramm den rekursiven Generierungsprozess von Wissen im Kontext sozialer, kultureller und politischer Werte beforscht, der wiederum reziprok die Veränderung dieser selben Werte auf gesellschaftlicher, kultureller und politischer Ebene voran treibt.

Didaktik als vermittelnde Kommunikation wird somit nicht als gegenständliches Methodenportfolio begriffen, sondern als Werkzeug der Sinnkonstruktion zwischen Sender und Empfänger, z.B. zwischen Lehrendem und Lernenden im Kontext der Hochschule. Doch erfolgreiche Kommunikation ist fast immer Zufall (frei nach Luhmann (1991)) und muss daher aktiv im Rahmen des bestehenden Kontexts, des Gegenstands und der Adressaten gesteuert werden: Glasersfeld (2001) betont die wachsende Bedeutsamkeit der Wissenschaftsdidaktik dadurch, dass Kommunikation heute etwas so selbstverständliches geworden sei, dass Akteure zumeist implizit davon ausgingen, Kommunikation würde automatisch gelingen im Sinne von einem „ontologisch richtigen“ Erfüllen, d.h. dass der Empfänger automatisch dieselbe Nachricht dekodiere, die der Sender abgeschickt habe, ohne dass das gewählte Medium einen Einfluss ausübe und ohne dass die Nachricht durch die (bewusste und unbewusste ak-

teursinterne und -externe) kontextabhängige Interpretation des Inhalts beeinflusst würde. Dabei existiert eine ontologische Realität von Wissen nicht, sodass auch keine „ontologisch richtige“ Übermittlung stattfinden kann, und – wie schon von Luhmann (1991) betont – erfolgreiche Kommunikation ohne entsprechende Steuerung – d.h. ohne den Einsatz von didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – zum Glückspiel wird.

Realität: Identitätskonflikt und Bedeutungsgefälle zwischen Forschung und Lehre

Obwohl Nutzen und Notwendigkeit der Didaktik im Wissenschafts- und Hochschulkontext seit mindestens Mitte der 1970er Jahre eingehend diskutiert werden, sind bis heute weder die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik als Disziplin noch ihre Enkultrierung und auch nur im geringen Maße ihre Professionalisierung im Rahmen von hochschulinternen Servicestellen weit genug fortgeschritten (Reinmann, 2017). Aus dieser mangelnden Verankerung der Hochschuldidaktik als Disziplin ergeben sich für den Lehr-Lernalltag an Hochschulen praktische Probleme: So nehmen Forschende – wie in der Einleitung erörtert – Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung (sofern diese denn bestehen) nur selten wahr. Der bestehende wissenschaftliche Diskurs gibt Hinweise darauf, dass es sowohl institutionell-organisatorische und soziale (Makroebene) als auch individuelle Gründe (Mikroebene) für dieses Phänomen gibt.

Makroebene: Institutionelle Hemmnisse der Enkulturation von Hochschuldidaktik

Die wissenschaftliche Gemeinschaft unterliegt spezifischen sozialen Normen, die durch implizite oder explizite Verhaltenskodizes moralische, ethische und identitätsbildende Vorstellungen über das sozialerwünschte Verhalten eines Wissenschaftlers schon früh an den wissenschaftlichen Nachwuchs in Form von Regeln, Habitus und einem Konsens über disziplinspezifische *Best Practices* vermitteln (Felt et al., 1995). Damit einher geht auch ein sozialkonstruiertes Rollenideal, welches die Ausbildung von Identität als Wissenschaftler nicht nur rati-

onal und praxeologisch, sondern auch emotional beeinflusst (Felt et al., 1995). Sanktioniert wird die Erfüllung der durch dieses Rollenideal vorgegebenen gängigen Handlungsmuster und Praktiken durch die dem gesamten Wissenschaftssystem innewohnende Hierarchieverhältnis (Felt et al., 1995), welches sich in der organisationalen Ausgestaltung von Forschungsinstitutionen wie z.B. Hochschulen manifestiert und auch an quantifizierbaren Indikatoren abgelesen werden kann: In seiner quantitativen Studie an deutschen Hochschulen mit $N=189$ Teilnehmenden stellt Schmidt (2007) fest, dass im Tätigkeitsprofil junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen mit Aufgaben in Forschung und Lehre systematisch zu wenig Zeit für hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungen vorgesehen ist. Demnach verwendet der wissenschaftliche Nachwuchs nur 11,2% der Gesamtarbeitszeit für die hochschuldidaktische Weiterbildung. Dies schlägt sich insbesondere gravierend in den Kompetenzfeldern „*Vermittlung & Präsentation*“ und „*Management & Führung*“ nieder. Die Studienteilnehmer/innen berichten weiterhin von einem empfundenen Mangel an Information, einer nur bedingt gelingenden Abstimmung der bestehenden Weiterbildungsangebote mit den Weiterbildungsbedarfen und einer konzeptionellen Unschärfe der expliziten Zieldimensionen des ihnen zur Verfügung stehenden hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebots. Auch wenn Schmidts (2007) Stichprobe nur die Hochschulen des Freistaats Thüringen umfasst und es inzwischen auch koordinierte hochschulpolitische Bestrebungen¹ gibt, die Situation zu verbessern, ist aufgrund der hohen Fallzahl und des strukturell-organisationalen Isomorphismus der deutschen Hochschulen davon auszugehen, dass dieses Defizit durchaus charakteristisch für die Situation junger Lehrender an deutschen Hochschulen ist.

Anscheinend wird hochschuldidaktische Fortbildung auf organisationaler Ebene oft stiefmütterlich behandelt oder gar als „Störfaktor“ positioniert (Schmidt, 2007): Wie bereits von Klüver (1979) und später Reinmann (2017) betont, leidet die Hochschuldidaktik an einem Stigma, welches ihr aus ihrer defizitären Entstehung aus einem Problemfeld heraus leider noch immer anhaftet, was – zusammen mit einem

¹ Eine beispielhafte und bundesweite Fördermaßnahme stellt z.B. der Qualitätspakt Lehre dar, welcher auf Grundlage der Verwaltungsvereinbarung Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 GG zwischen Bund und Ländern im

Zeitraum 2011 bis 2020 ca. zwei Milliarden € für die Verbesserung der Studierendenbetreuung und der Lehrqualität an Hochschulen bereitstellt.

Missverständnis, das Didaktik oft mit paternalistischer, geradezu unwissenschaftlicher Pädagogisierung gleich setzt (Benner, 2020: 306; Metz-Göckel, 1975) – durch ihre mangelnde intra- und interdisziplinäre Verankerung in der organisationalen Struktur der Hochschulen noch bestärkt wirkt (Benner, 2020: 293ff).

Es ist naheliegend, dass diese Fehlannahmen pfadabhängig durch den system- und praxisbedingten Isomorphismus in der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler/innen – insbesondere was die Weitergabe von idiosynkratischen, impliziten Kulturpraktiken bzw. des Habitus der institutionalisierten Lehr-Lernbeziehungen angeht (Felt et al., 1995; Golding, 2013; Hentig, 1970) – in den jeweiligen Fach- und Forschungskulturen rekursiv verstetigt werden und als Teil einer Identitätsbildung die Einstellung der Lehrenden gegenüber der hochschuldidaktischen Weiterbildung nachhaltig negativ beeinflussen.

Dass hochschuldidaktische Kompetenzbildung eine organisational deutlich nebengeordnete Rolle zugeschrieben wird, hat für die betroffenen Akteure stark wirksame Signalfunktion: Schmidt (2007) betont, dass sich insbesondere junge Hochschullehrende sehr schnell bewusst werden, „welche Tätigkeiten vom ‚System‘ und innerhalb ihrer Fachgemeinschaft belohnt werden und welche nicht. Sie lernen, dass Forschungstätigkeiten hohes Ansehen genießen“ (2007: 35), und weist darauf hin – wie zuvor auch Metz-Göckel (1975) und nachfolgend Benner (2020: 294) –, dass oftmals der Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzen („Spitzenforschung“) einen absolut dominierenden Stellenwert einnimmt, während nur wenige oder keine individuellen Anreize für die proaktive Aneignung didaktischer Kompetenzen für die Hochschullehre gesetzt und bevorzugt der Selbstorganisation aus intrinsischer Motivation heraus überlassen werden.

Prinzipiell betont auch Metz-Göckel (1975), dass der Wissenschaftsprozess als Kommunikationsprozess durch Lehre nur dann verbessert werden kann, wenn sich die Handelnden aus intrinsischer Motivation heraus an dieser Entwicklung beteiligen. Doch bleibt fraglich, ob es Hochschullehrenden bei den bestehenden zeitlichen, (aufmerksamkeits-)ökonomischen und institutionellen Restriktionen – vgl. hierzu auch Reinmann (2017) – gelingt, diese Motivation aufzubringen. Darüber hinaus suggerieren die bestehenden impliziten und expliziten Anreizstrukturen oftmals, dass gleichzeitige Exzellenz

in Forschung und Lehre unvereinbar wäre, oder in der jeweiligen Fachkultur keinen Raum hätte.

These 1: Lehrende nehmen ein institutionalisiertes Bedeutungsgefälle zwischen Forschungstätigkeit und Lehrtätigkeit wahr, welches sich negativ auf die Enkulturation der Hochschuldidaktik auswirkt.

Mikroebene: Individuelle Hemmnisse der Enkulturation von Hochschuldidaktik

Abgesehen von den bestehenden institutionalisierten Bedingungen, die der Lehrtätigkeit im Vergleich zur Forschungstätigkeit ein (implizit) geringeres Gewicht verleihen, gibt es auch ganz individuelle Gründe, die verhindern, dass Hochschullehrende sich hochschuldidaktisch weiterbilden.

Nixon (1996) betont, dass Lehrkräfte an Hochschulen gleichzeitig konkurrierende professionelle Rollen erfüllen müssen – Forscher/in und Lehrende/r –, was zwangsläufig zu Identitätskonflikten führt. Dabei sind die Hochschulen auch (Aus-)Bildungsstätten für einen Großteil der aktiv Lehrenden selbst, von denen verlangt wird, sich insbesondere fachwissenschaftlich und hinsichtlich des Managements von Forschungsprojekten weiterzubilden. Durch die flächendeckende Befristung im akademischen Mittelbau gemäß des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und aufgrund der geringen Anzahl an Neubesetzungen und Anschlussstellen ist gleichzeitig jedoch für ca. 90% der Hochschullehrenden abzusehen, dass sie die Hochschule bzw. den hochschulischen Bildungssektor nach wenigen Jahren wieder verlassen müssen und zwar mit oder ohne weiterführender akademischer Qualifikation (Schmidt, 2007). Dies erzeugt einen gewaltigen Erwartungs- und Zeitdruck vor den bestehenden Opportunitätskosten, die sich dann materialisieren, wenn insbesondere junge Hochschullehrende knappe Ressourcen (z.B. Zeit) aus ihrem begrenzten Leistungskontingent für hochschuldidaktische Fortbildung aufwenden anstatt diese in (noch mehr) direkt messbaren, da quantifizierbaren, Forschungoutput zu investieren.

These 2: Hoher Workload und die zeitliche Befristung von Stellen wirken zusätzlich prohibitiv auf die Enkulturation von Hochschuldidaktik.

Es ist jedoch wichtig, den Einfluss des direkten Arbeitsumfelds auf die Einstellung von Lehrenden bezüglich der Hochschuldidaktik nicht zu unterschätzen: Im Ergebnis betont Schmidt

(2007: 34f), dass der wesentliche Teil der hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung außerhalb der institutionalisierten Fort- und Weiterbildungsangebote stattfindet und Fertigkeiten zur erfolgreichen Vermittlung oft als implizite und informelle Praxis innerhalb von Teams von Lehrenden weitergegeben werden oder im Rahmen der „Tätigkeit *an sich*“ als *learning on the job* erfolgt.

Es ist naheliegend, dass ein der hochschuldidaktischen Weiterbildung gegenüber positiv eingestelltes direktes Arbeitsumfeld moderierend auf die individuelle Einstellung von Lehrenden wirken könnte, während ein *per se* negativ eingestelltes Umfeld auch intrinsische Motivation zur hochschuldidaktischen Weiterbildung zu unterlaufen vermag. Metz-Göckel (1975) und später Benner (2020: 293) stellen fest, dass dieses Phänomen auch mit der Betonung eines Novizentums der (noch) Studierenden einhergeht, im Gegensatz zu den bereits durch ein Abschlusszeugnis und akademischen Titel „geadelten“ Nicht-mehr-Studierenden, d.h. jetzt Lehrenden, welche durch ihren Wissensvorsprung in eine hierarchisch „überlegene“ Position stilisiert werden. Die Verbreitung und Ausprägung dieser Auffassung ist stark fachkulturspezifisch, doch „[h]ält man die Studierenden erst einmal nicht mehr für ernst zu nehmende Diskussionspartner, so braucht man auch nicht viel Mühe, Energie und Phantasie in die Lehre zu investieren“ (Metz-Göckel 1975: 19). Wenn Lehrende aufgrund einer Sozialisation in bestehenden Fachkulturen, die der Hochschuldidaktik gegenüber *per se* negativ eingestellt sind, dem populären Narrativ dieser selbsterfüllenden Prognose der generellen Unzulänglichkeit der Studierenden folgen, wird auch jede Motivation zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und das Bemühen um die Barrierefreiheit von Wissenschaftskommunikation unnötig und aufmerksamkeitsökonomisch geradezu absurd (Habermas & Blazek, 1987; Huber, 1970). Folgende Annahme ist daher naheliegend:

These 3: Der Grad der Enkulturation der Hochschuldidaktik im direkten Arbeitsumfeld und im Fachgebiet moderiert die Einstellung gegenüber der Hochschuldidaktik des Individuums.

Angaben zur Autorin

Kristina S. Weißmüller
Universität Bern, KPM, Schanzeneckstrasse 1,
CH-3012 Bern
E-Mail: kristina.weissmueller@kpm.unibe.ch

Literatur

- Benner, D. (2020). Grundlagen der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik – Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.
- Benner, D. (2020). Grundlagen der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik – Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.
- Brew, A. (2003). The scholarship of academic development. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (S. 165–181). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Candy, P. C. (1996). Promoting lifelong learning: Academic developers and the university as a learning organization. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 7–18.
- Felt, U., Novotny, H., & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Glaserfeld, E. von. (2001). Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. In T. Hug (Ed.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 34–47). Schneider Verlag, Hohengehren.
- Golding, C. (2013). Must we gather data? A place for the philosophical study of higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 152–155.
- Habermas, J., & Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41(Spring – Summer), 3–22.
- Hentig, H. von. (1970). *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969*. In H. von Hentig, L. Huber, & P. Müller (Eds.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Huber, L. (1970). *Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5): Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Univ. Bielefeld am*

11. und 12. April 1969. In H. von Hentig, L. Huber, & P. Müller (Eds.), *Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5): Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Univ. Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (S. 41–82). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken. Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 1&2, 33–41.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Springer VS, Berlin.

Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik am Beispiel der Naturwissenschaften. Blickpunkt Hochschuldidaktik 53*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Hamburg.

Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (4th ed.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Metz-Göckel, S. (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Nixon, J. (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5–16.

Oelkers, J. (2014). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Vol. 60, pp. 85–101).

Reinmann, G. (2013). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Forschungsaufakt. Erwägen – Wissen – Ethik*, 23 (2012) 3, 232–340.

Reinmann, G. (2017). Institutionalisation der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 269–283). UniversitätsVerlag-Webler, Bielefeld.

Reinmann, G. (in Druck). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. In N. Schaper & I. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. UTB, Stuttgart.

Schmidt, B. (2007). 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(3), 21–40.

Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkt für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szcyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 206–219). Bertelsmann, Bielefeld.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free* 31. Hamburg.

Tremp, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 30 (Sonderheft). Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.

Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.

Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformativen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free* 8. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 7. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free* 6. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free* 5. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free* 4. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.