

Schmohl, Tobias

Wie weiter in der Hochschullehrerbildung?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 110-125



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmohl, Tobias: Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 110-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191127

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-191127>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,
Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Markus Weil 3

Gutachterinnen und Gutachter des 36. BzL-Jahrgangs (2018) 6

Schwerpunkt

Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Sandra Dietrich und Carla Bohndick Zur Rolle der Diagnostik bei
der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden 7

Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker Kognitive
Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg
Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge 20

**Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer,
Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König,
Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer** Der Studien- und Berufs-
erfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt –
Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr 42

Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor
Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an
der Pädagogischen Hochschule Zürich 57

Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer Diagnose von
Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und
Lehrerausbildung 69

Adrian Baumgartner und Kathrin Jost Flexibel, praxisnah,
individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I 83

Forum

Nancy Eckert Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen
in der Schweiz 96

Tobias Schmohl Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? 110

Rubriken

Buchbesprechungen

Benz, Ch., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, Ch. & Wollring, B. (2017). Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich (Esther Brunner)	126
Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen (Esther Brunner)	128
Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.). (2017). Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn (Wolfgang Beywl)	130
Hietzge, M. (Hrsg.). (2018). Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus verschiedenen Blickwinkeln (Tobias Leonhard)	132
Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (Stefan D. Keller und Christian Reintjes)	134
Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen (Anne-Cathrin Päßler)	136
Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen (Mirjam Kocher)	138
Neuerscheinungen	140
Zeitschriftenspiegel	142

Wie weiter in der Hochschullehrerbildung?

Tobias Schmohl

Zusammenfassung Der Beitrag schlägt ein konzeptuelles Rahmengerüst für die deutschsprachige Hochschuldidaktik vor, mit dem sich diese Disziplin begrifflich eindeutig abgrenzen und grundlagentheoretisch fundieren lässt. Hochschuldidaktik wird dabei konsequent von Hochschullehrerbildung unterschieden. Es wird gezeigt, dass sich die Hochschuldidaktik als Ort der Bildung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern aufgrund ihrer multiparadigmatischen Anlage und ihres Theorienpluralismus gegenwärtig mit schwerwiegenden konzeptionellen Abgrenzungs- und Verständigungsschwierigkeiten konfrontiert sieht. Dieser Problemlage begegnet der Beitrag mit einem Vorschlag zur systematischen disziplinären Fokussierung und Festlegung des Erkenntnisinteresses, der den Diskurs einer «Wissenschaftsdidaktik» aufgreift und ihn mit systematischen sowie (diskurs)historischen Bezügen zu einem konzeptionellen Rahmenmodell strategischen Handelns im Kontext akademischer Lernsettings verknüpft.

Schlagwörter Hochschullehrerbildung – Wissenschaftsdidaktik – Hochschuldidaktik – Parsimonie

How to proceed in university-teacher education?

Abstract The article proposes a conceptual framework for the German «Hochschuldidaktik» (university-teacher education) by means of which this discipline can be clearly delimited from a conceptual point of view and firmly grounded in theory. «Hochschuldidaktik» is consistently distinguished from teacher training in higher education. The author points out that higher education as a place for vocational training of university teachers is currently confronted with serious conceptual difficulties due to its multiparadigmatic nature and its pluralism of theories. He addresses this problem by explaining a proposal for a systematic discipline-related focus and definition of the epistemological perspective, which takes up the discourse of «Wissenschaftsdidaktik» (science education and pedagogy) and links it to both systematic and historical references. This results in a conceptual framework model of strategic action in the context of academic learning settings.

Keywords university-teacher education – university-teacher training – science education – higher education

1 Einleitung

Der Versuch einer systematischen Qualifizierung von Hochschullehrenden stellt die Bildungswissenschaften zurzeit vor besondere Herausforderungen. Gemäss Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (1999) wurden sechs Typen der Lehramtsausbildung in Deutschland länderübergreifend eingeteilt:

- Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe;
- Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I;
- Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I;
- Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium;
- Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen;
- Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter.

Auffällig ist, dass akademische Schultypen (Fachhochschulen, Akademien, Universitäten etc.) hier keinerlei Berücksichtigung finden. Dies mag zumindest insofern verwundern, als die Kultusministerkonferenz eine ihrer zentralen Aufgaben in der «Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule» (<https://www.kmk.org/kmk.html>) sieht. Fragt man nach den Gründen für diesen «blinden Fleck», so werden meist Argumente wie die folgenden angeführt:

- Die didaktischen Anforderungen an die Bildung von Lehrenden in akademischen Institutionen sind besondere: Konzepte und Paradigmen, wie sie etwa für den Kontext der «klassischen» Schulbildung adressiert werden, greifen hier nur in begrenztem Umfang.
- Hochschullehrenden kommt heute eine Dreifachfunktion in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung zu, sodass eine Qualifizierung alle drei Ebenen berücksichtigen müsste.
- Im Hochschulsystem dominiert derzeit die Forschungsorientierung für die Bewertung akademischer Tätigkeit (z.B. auch im Einstellungsverfahren), verbunden mit einer tendenziellen Geringschätzung der Lehre.

Aufgrund dieser spezifischen Problemlage für die Berufsgruppe «Hochschullehrende» besteht in Deutschland gegenwärtig eine strikte Trennung zwischen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den *Primären* und *Sekundären Bildungsbereich* und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Hochschule (den *Tertiären Bildungsbereich*).¹ Entsprechend ist auch umstritten, ob und, wenn ja, inwiefern die Bildung, Sozialisation und Berufsübernahme von Hochschullehrenden als Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefasst werden kann (vgl. Wildt, 2009, S. 26). Gemeinhin wird Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den *Primären und Sekundären Bereich* in drei Phasen unterteilt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2013, S. 2):

- 1) das wissenschaftliche Hochschulstudium mit praktischen und fachdidaktischen Anteilen,

¹Der Beitrag ist aus Perspektive des gegenwärtigen deutschen Schul- und Hochschulsystems heraus verfasst. Generell trifft die im Folgenden adressierte Thematik insbesondere auch auf den Kontext der Schweiz zu – hier ist allerdings das «Lehramtsstudium» anders organisiert. Die Implikationen dieses Beitrags sind aber von grundlegender Bedeutung und können unabhängig von institutionellen oder landesspezifischen Organisationsstrukturen gelesen werden.

- 2) den Vorbereitungsdienst zur Habitualisierung schul- und unterrichtspraktischer Kompetenzen und
- 3) die berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen.

Die Qualifizierung von Hochschullehrenden im *Tertiären Bereich* hingegen ist zurzeit weniger einheitlich strukturiert. Sie wird in aller Regel in jeder Institution nach eigenen konzeptionellen Massgaben durchgeführt. Die bestehenden Angebote sind meist übergreifend für alle Statusgruppen von Hochschullehrenden angelegt (von den Promovierenden bis zu den Professorinnen und Professoren). Teilweise bestehen Angebote für spezifische Zielgruppen (z.B. Neuberufenenprogramme; vgl. z.B. Schmohl, 2019b). Häufig sind die Angebote mit Zertifizierungsmodellen verknüpft, für die es wiederum zwar Vorschläge zur Vereinheitlichung gibt (vgl. z.B. die Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013); man kann allerdings derzeit kaum von einem strukturell etablierten «Standard» sprechen, der über die verschiedenen Einrichtungen hinweg Gültigkeit hätte. Für die Gesamtheit der Qualifizierungsmassnahmen von Hochschullehrenden hat sich der Begriff «Hochschuldidaktik» durchgesetzt. Dieser ist seit etwa Anfang der 1980er-Jahre auch institutionell im deutschen Universitätsystem verankert (Wildt, 2013, S. 34–38).

In dem Sinn, in dem sie heute in der Breite etabliert ist und praktiziert wird, handelt es sich bei der Hochschuldidaktik um eine Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft; der Begriff ist analog zu den Bezeichnungen «Fachdidaktik», «Allgemeine Schuldidaktik» und «Didaktik der Erwachsenenbildung» angelegt (Huber, 1970, S. 49; Klüver, 1979, S. 80). Allerdings nimmt die Hochschuldidaktik gegenwärtig noch nicht in der Breite die *Forschungsfunktionen* wahr, die ihr als einer solchen Teildisziplin zugeschrieben werden könnten (vgl. Schmohl, in Vorbereitung). Stattdessen erfüllen die hochschuldidaktischen Einrichtungen zurzeit in der Breite noch vorrangig *Servicefunktionen* und sind von den entsprechenden Logiken geprägt – obwohl insbesondere mit den Begleitforschungsmassnahmen des 2020 auslaufenden «Qualitätspakts Lehre» eine Zunahme an Bemühungen um eine Anbindung der eigenen Arbeit an wissenschaftliche Diskurse und Methodiken beobachtet werden kann. (Hierbei handelt es sich in der Regel um interne Selbstevaluationen der Projekte, die anhand eigens definierter und aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten entlehnter Methodiken betrieben werden.) Wo Forschung unter dem Namen «Hochschuldidaktik» stattfindet, geht sie folglich häufig über die engen Grenzen einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung hinaus (Schmohl, 2017c, 2019a).

Es gab gerade in den letzten Jahren einige prominente Versuche, die Hochschuldidaktik als eine Disziplin, «die multi- und interdisziplinär auf mehreren Handlungsebenen forschend und praxisgestaltend tätig ist» (Brahm et al., 2014, S. 2), zu positionieren (vgl. insbesondere auch Jenert, Reinmann & Schmohl, 2019a). Welches Erkenntnisinteresse ihr zukommt, hängt dann jeweils von den gewählten Bezugsdisziplinen ab. Dies sind beispielsweise die *erziehungswissenschaftliche Forschung* (z.B. Schmidt &

Tippelt, 2005), die nach spezifisch pädagogischen Massgaben vorgeht, die *Lehr-Lern-Forschung* (z.B. Hasselhorn & Gold, 2006), die grundlagentheoretisch eher einer psychologischen Richtung zuzuordnen ist, die *Hochschulforschung* (z.B. Winter & Krempkow, 2013), die überwiegend sozial- bzw. organisationstheoretisch geprägt ist, die *Mediendidaktik* (z.B. de Witt & Czerwionka, 2007; Kerres, 2013), die eine medienwissenschaftliche Perspektive einbringt, sowie die berufs- und wirtschaftspädagogisch geprägte Richtung der wissenschaftlichen *Hochschulentwicklung* (Brahm et al., 2014; Euler, 2013). Neben diesen Fachrichtungen werden häufig noch weitere Disziplinen aufgerufen, die an dem komplexen Forschungsbemühen der Hochschuldidaktik beteiligt sind – etwa *Soziologie*, *Ethnologie* oder die *Kulturwissenschaften* (vgl. Tremp, 2009, S. 212; Wildt, 2011).

Versteht man Hochschuldidaktik auf diese Weise als eine «Integrationswissenschaft» mit multiparadigmatischem Forschungsprogramm, so wirft das die Frage nach ihrem grundlagentheoretischen Fundament auf – insbesondere die Frage nach dem Gegenstandsbereich und der Art von Erkenntnis, zu der sie gelangen möchte. Was jeweils unter dem Begriff von «hochschuldidaktischer Forschung» praktiziert wird, greift zurzeit auf sehr unterschiedliche Prämissen zurück, die je nach Erkenntnisinteresse und aufgerufener Bezugsdisziplin wechseln. Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Positionierung vorgelegt, der die Hochschuldidaktik in einen vergleichsweise engen, aber konzeptionell klar umgrenzten und eindeutig definierten grundlagentheoretischen Rahmen setzt.

2 Wissenschaftstheoretische Fundierung hochschuldidaktischer Forschung

Wie müsste man ansetzen, um mit dem zu entwickelnden konzeptuellen Rahmenmodell eine stabile begriffliche und wissenschaftstheoretische Basis für die deutschsprachige hochschuldidaktische Forschung bereitzustellen?² Ich zeige im Folgenden auf, welche Diskursstränge dazu aufgegriffen werden könnten. *Wissenschaftliche Hochschuldidaktik*, die hier als im Werden begriffene Disziplin fokussiert wird, wird dazu im Folgenden programmatisch unterschieden von einer *Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld*.³ Letztere schliesst auch all jene ein, die in sehr vielfältigen hochschuldidaktischen Kontexten tätig sind, ohne ihrer Arbeit genuine Wissenschaftsbezüge, Sozialisation oder Berufs-

² Ich bin mir durchaus der Tatsache bewusst, dass die wissenschaftliche Hochschuldidaktikdiskussion gegenwärtig zunehmend stärker international orientiert denn in der deutschen Hochschuldidaktik(diskurs) geschichte begründet ist. Im vorliegenden Beitrag wird entgegen dieser Tendenz gezielt nach Anschlüssen an den deutschsprachigen Diskurs gesucht. Für Grundlinien eines systematischen Anschlusses der hier vorgelegten Skizze an den internationalen Diskurs sei hier aus Platzgründen lediglich pauschal auf die programmatischen Positionierungen in Schmohl (2017b) und Schmohl (2018) verwiesen.

³ Diese Einteilung greife ich am Ende des Beitrags auf und präzisiere sie vor dem Hintergrund der vorgeschlagenen begrifflichen Unterscheidung in drei disziplinäre Felder der Hochschuldidaktik (vgl. Abschnitt 3.3).

rollendefinition zugrunde zu legen (z.B. Tätige in hochschuldidaktischen Servicestellen oder teilweise auch in Projekten des bereits genannten «Qualitätspakts Lehre»).

2.1 Back to the roots: Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik?

Grundlagentheoretisch bietet ein Diskurs aus den 1960er- und 1970er-Jahren einige Stränge, die zur Fundierung einer solchen Forschungsdisziplin sinnvoll erscheinen: Dort wurde unter dem Schlagwort «Wissenschaftsdidaktik» ein metatheoretischer Diskurs über das Verhältnis von Forschung und Lehre im Kontext wissenschaftlicher Reflexion und universitärer Bildung geführt (u.a. Bundesassistentenkonferenz, 1968; Klüver, 1979; Metz-Göckel, 1975; Saß, 1970; von Hentig, Huber & Müller, 1970). Ausgangspunkt war die Feststellung, die Wissenschaft habe bisher ihre Lehre (deren Bedingungen, Funktionen, Ziele, Methoden) nicht hinreichend zum Gegenstand der Forschung gemacht (Huber, 1968, S. 57). Für Hartmut von Hentig (1970), der den Begriff «Wissenschaftsdidaktik» terminologisch eingeführt hat, besteht die Aufgabe dieses Tätigkeitsfelds in einer «systematische[n] Kritik der Ziele und Verfahren, die die Ausbildung für und an Wissenschaft betreffen, ausgehend von den einzelnen Disziplinen, aber nicht an ihre klassische Gliederung und an ihre gewohnten Grenzen gebunden» (von Hentig, 1970, S. 37). Im Anschluss daran wurde systematisch zwischen einem «harten» Begriff der Hochschuldidaktik und einem «weicheren» Begriff unterschieden (vgl. Huber, 1970, S. 48–49; Klüver, 1979, S. 78): «Hochschuldidaktik» meint im Kern demnach eine wissenschaftlich fundierte «Auswahl der Ziele und Strukturierung des Inhalts» (Huber, 1970, S. 48) wissenschaftlicher Bildung. Sie ist in diesem Sinn mit Wissenschaftsdidaktik gleichzusetzen (vgl. auch Gerhardt, 1968, S. 109; Metz-Göckel, 1975, S. 15; Mollenhauer, 1973, S. 54; Seiffert, 1969, S. 12). Zum «weichen» Begriff kamen noch Aspekte wie *Lernsituationen* und *Lehrstrategien* oder *politisch-institutionelle Faktoren* hinzu. Wissenschaftsdidaktik setzt also als Kernkonzept der Hochschuldidaktik am forschenden Charakter akademischer Bildung an. Darin wird ihr Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Bildungsformen (primärer, sekundärer oder berufsbildender Bereich) gesehen. Sie ist programmatisch gegen eine durch die Begriffsgeschichte des Worts «Didaktik» suggerierte «Verschulung» oder Orientierung am Primat der Vermittlung ausgerichtet. Aus diesem Grund wird auch die Pädagogik mit ihrem Fokus auf Schulbildung als zentrale Bezugsdisziplin im Rahmen einer solchen Konzeption abgelehnt (Schmohl, 2017c):

Hochschuldidaktische Modelle erreichen die Forschung nicht. Sie müßten diese aber erreichen, um dem besonderen Charakter der Universitätslehre, eben einer wissenschaftlichen Lehre, gerecht zu werden. Hochschuldidaktische Modelle, vor allem aus dem curricularen Bereich, wirken meist wie aus der allgemeinen Schulpraxis in die Hochschule, gemeint ist hier wieder die Universität, hineinstilierte Modelle. Die Hochschuldidaktik kann sich strenggenommen, auch wenn sie sich anders zu artikulieren sucht, die Hochschule nur als eine *Schule* denken. Und eine Schule, die forschet, d.h., die ihre Lehre aus Forschung entwickelt (entwickeln sollte), ist eben keine normale Schule. (Mittelstraß, 1996, S. 64)

Die Hochschuldidaktik sieht sich also als Disziplin mit der paradoxen Zielsetzung konfrontiert, einerseits im Modus der «Vermittlung» zu operieren und andererseits

wissenschaftliche Selbstbildungsprozesse anzuregen. Wissenschaftsdidaktik steht für die Auflösung dieses Paradoxons in Richtung einer wissenschaftlich-reflexiven, forschenden Auseinandersetzung mit dem Problemkomplex vom Lehren der und einer Bildung durch Wissenschaft:

Hochschuldidaktik ... erfährt ihre Bestimmung als Didaktik von Wissenschaft vom Wissenschaftsprozess als der dialektischen Vermittlung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis her. Die Hochschuldidaktik ist nur vertretbar und bestimmbar als wissenschaftstheoretische Reflexion und nur vollziehbar als Wissenschaftspraxis selbst. (Saß, 1970, S. 29)

Leider liegt bis heute keine Ausformulierung einer *Wissenschaftstheorie der Hochschuldidaktik*, auf die hier pauschal verwiesen wird, vor. Ebenso fehlt ein einheitlicher begrifflicher Rahmen für die wissenschaftliche Praxis, auf dem diese Wissenschaftstheorie aufsetzen könnte. Die Diskussion rund um die Fokussierung der Hochschuldidaktik auf ihren systematischen Kern als Wissenschaftsdidaktik ist nach einer lebhaften Diskussion in den 1970er-Jahren inzwischen weitgehend verebbt. In jüngster Zeit versuchen einige Autorinnen, Autoren und Projekte, an diese Programmatik mittels systematischer Beiträge erneut anzuknüpfen und die Überlegungen von damals auf aktuelle Problemfelder anzuwenden (Nieke & Freytag-Lorinhoven, in Vorbereitung).

2.2 Weitere basistheoretische Bezüge

Im Gegensatz zu dem bisher vorherrschenden Theoriepluralismus in der Hochschuldidaktik wird hier ein stärker systematisch angelegter, begrifflich eindeutiger und einheitlicher konzeptioneller Rahmen vorgeschlagen, der die genannten Bezugsdisziplinen systematisch in einem neuen theoretischen Modell bündelt. Mit dem Konzept der «Bezugsdisziplin» ist lediglich eine Übernahme einzelner konzeptioneller Bausteine gemeint: Anstelle einer Orientierung an disziplinären wissenschaftstheoretischen Prämissen und den damit gesetzten Pfadabhängigkeiten soll hier eine abstraktere und weniger durch disziplinäre Prägungen voreingenommene Beschreibungsform gewählt werden. Neben den wissenschafts- und bildungstheoretischen Diskurssträngen einer *Wissenschaftsdidaktik* (vgl. Abschnitt 2.1) sind zur Fundierung der Hochschuldidaktik als einer eigenständigen Forschungsdisziplin Anleihen bei anderen Disziplinen zu nehmen, in denen einzelne relevante Konzepte weiter ausgearbeitet sind. Dies sind u.a. die folgenden konzeptionellen Bausteine neuerer Theoriebeiträge:⁴

- 1) das Konzept *strategisch-erfolgsorientierter Kommunikation* (z.B. Knape, 2013; Schmohl 2016);
- 2) die *akteurzentrierte Differenzierungstheorie* (z.B. Schimank, 2005);
- 3) das Konzept einer *pragmatischen Lebenswelttheorie* (z.B. Srubar, 2009);
- 4) das Grundmodell der *Strategieanalyse* (z.B. Raschke & Tils, 2013);
- 5) die Konzeptionen von *sozialsemantischem Handeln und Forschen* (z.B. Laucken, 2003) sowie von *Handlungsregulation* (z.B. Zempel, 2003).

⁴ Diese Bausteine werde ich bei der Ableitung einer systematischen Begriffsarchitektur aufgreifen (vgl. Abschnitt 3.2).

Die Hochschuldidaktik versteht sich demnach als eine handlungstheoretische Disziplin, die aus der Sichtweise des intentionalen Akteurs⁵ heraus formuliert ist («emic viewpoint»; vgl. Pike, 1967, S. 37). Sie zeichnet sich durch ein pragmatisch-voluntaristisches Grundverständnis aus und fokussiert auf erfolgsorientiertes Kommunizieren und Handeln mit dem Ziel, Lernprozesse strategisch zu beeinflussen.

3 Konzeptueller Bezugsrahmen

Vor beinahe 40 Jahren konstatierte Jürgen Klüver (1979, S. 82), um die Hochschuldidaktik als eine eigene Fachdisziplin zu etablieren, bedürfe es eines einheitlichen und allgemein akzeptierten Paradigmas (im kuhnschen Sinn), anhand dessen sich ein Set von Problemen, die von der Hochschuldidaktik zu bearbeiten sind, festlegen liesse. Noch heute ist ein solches einheitliches Paradigma für diese Disziplin nicht vorhanden. Stattdessen variieren die Problemzuschnitte und Erkenntnisinteressen je nach fachlicher Prägung der Personen, die heute Hochschuldidaktik betreiben.⁶ Im Folgenden zeichne ich zunächst die aktuelle Problemlage nach, in der sich die Hochschuldidaktik befindet. Ich schlage dann programmatisch eine begriffliche Neuausrichtung vor.

3.1 Hochschuldidaktik: Eine multiparadigmatische Querschnittsdisziplin?

Im Anschluss an Klüvers Forderung hatte Huber (1983) einen Definitionsversuch vorgelegt, der so allgemein formuliert ist, dass er sich inzwischen als «common ground» (Schmohl, 2017a) etabliert hat und noch heute zur Positionierung der Hochschuldidaktik als Disziplin herangezogen wird. Hochschuldidaktik sei demnach in einem umfassenden Sinn aufzufassen als «die *wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht.* ... Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im ganzen» (Huber, 1983, S. 116).

Freilich lässt sich dieser weit gespannte Bogen beliebig kleinteilig betrachten, solange nicht genau festgelegt wird, was unter einer «Lernsituation» und was unter einer «Lernumwelt» zu verstehen sei. Zugrunde liegt hier die Vorstellung, Hochschuldidaktik als ein übergreifendes Prinzip auf unterschiedlichen «Handlungsebenen» zu verorten (Flehsig, 1975; sehr ähnlich zu dessen Einteilung von Handlungsebenen, aller-

⁵ Im Folgenden verwende ich das Konzept «Akteur» in einem abstrakten Sinn als terminologische Funktionsbezeichnung ohne grammatische Differenzierung. Das grammatische Maskulinum wird keinesfalls als Bezeichnung für Genderunterscheidungen gebraucht; eine Attribuierung auf Personen ist nicht intendiert und wäre dem explikativen Anliegen nur hinderlich.

⁶ Mit wenigen Ausnahmen lässt sich «Hochschuldidaktik» in Deutschland bislang nicht als ein eigenes Fach studieren. Die vorhandenen akademischen Zertifikate sind in der Regel vorrangig an Kompetenzentwicklungslogiken ausgerichtet und mit praxeologisch-handwerklichen Performanztrainings verknüpft. Ein explizit wissenschaftlich ausgerichtetes Studium der Hochschuldidaktik ist zurzeit allein mit dem Masterprogramm «Higher Education» am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) möglich (vgl. Reinmann & Schmohl, 2018).

dings ohne expliziten Verweis auf diesen Text, ist auch die Unterscheidung in Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth, 2013, S. 103). Demnach können «Lernsituation» und «Lernumwelt» auf die *Rahmenbedingungen* der Hochschule als Institution oder Organisation referieren, sie können sich auf die Ausgestaltung von *Curricula* oder *Modulen* innerhalb von Studienprogrammen beziehen. Damit können aber auch *einzelne Lehrveranstaltungen* mit den zugehörigen Planungsanforderungen adressiert werden – oder sogar *spezifische Phasen* innerhalb solcher Veranstaltungen (vgl. Flechsig, 1975).

Da der Hochschule als Institution traditionell neben dem (Aus-)Bildungsauftrag insbesondere ein Forschungsauftrag zugewiesen wird, liegt es nahe, die oben genannte Definition von Huber (1983) mit der Forderung einer «Einheit von Forschung und Lehre» zu verknüpfen. Die Aufgabe der Hochschuldidaktik bestünde demnach in der «Reflexion, Analyse und potentielle[n] Beeinflussung des Wissenschaftsprozesses in der Hochschule in Hinsicht auf seine Bildungs- und Ausbildungsseite» (Huber, 1983, S. 124). Aktuelle Versuche, den Gegenstandsbereich der Hochschuldidaktik zu umreißen, lesen sich demgegenüber eher wie ein Überblick über die beteiligten Bezugsdisziplinen:

Der Gegenstand der Hochschuldidaktik schwankt zwischen einer engen Auffassung (z.B. Studieren Lernen [sic!] 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 (und bildungspraktische) Gefilde etc. (Reinmann, 2015, S. 179)

Folgt man dieser Positionierung der Hochschuldidaktik als einer derart weit gefassten Querschnittsdisziplin (zur begrifflichen Abgrenzung von Querschnittswissenschaft, transdisziplinärer Wissenschaft und Integrationswissenschaft vgl. Krotz, 2014), so wird eine Definition ihres Kerns entsprechend konturlos: Die vielfältigen und plural nebeneinanderstehenden «Perspektiven» sind nicht systematisch-konzeptionell zusammenzubringen. Ein einheitliches Erkenntnisobjekt lässt sich mithin nicht mehr sinnvoll ableiten: Neben einer Fokussierung des Lehrens soll auch das Lernen mitberücksichtigt werden, neben Zielen, Inhalten und Methoden auch deren Voraussetzungen sowie deren institutionelle Kontextfaktoren. Neben einer theoretischen Reflexion sollen insbesondere Folgerungen für eine professionelle Praxis (im Sinne der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen) gezogen werden, wobei alles auf der Folie einer neuhumanistischen Grundorientierung erfolgt, die sich der Maxime «Bildung durch Wissenschaft» verschreibt (vgl. zu den hier referierten Definitionsbestandteilen Reinmann, 2015, S. 180).

Zieht man noch weitere aktuelle Definitionsversuche hinzu, ergibt sich rasch ein verworrener Katalog von Merkmalen, die schwer zusammenzubringen sind und sich sogar widersprüchlich gegenüberstehen. Für Forschungsbemühungen scheint der Begriff inzwischen weitgehend ungeeignet zu sein. So zeigt etwa die Diskussion um die Neugründung einer «interdisziplinären Vermittlungswissenschaft», dass der Begriff der Hochschuldidaktik inzwischen aus so vielfältigen Richtungen aufgeladen und neu

belegt wurde, dass es teilweise nicht mehr möglich scheint, eine gemeinsame konzeptuelle Verständigungsbasis zu erreichen (vgl. zunächst z.B. Welbers, 2003; zudem von Olberg, 2004, mit weiterer Literatur sowie Grammes, 2009; dann den Versuch einer Grundlegung durch Reinmann, 2012, mit den extrem divergierenden Reaktionen in der Zeitschrift «Erwägen–Wissen–Ethik», 23. Jahrgang, Heft 3, 2012).

Von einigen prominenten wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren wird der Begriff «Hochschuldidaktik» im Kontext eigener Forschungsbemühungen inzwischen vermieden und stattdessen – je nach Problemzuschnitt – durch Formeln ersetzt wie beispielsweise «pädagogische Hochschulentwicklung» (z.B. Brahm, Jenert & Euler, 2016), «Lehr-Lernforschung» (Gräsel & Gniewosz, 2011; z.B. Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann, 2015), «Unterrichtsforschung» (z.B. Kiel, 2010), «Hochschulforschung» (z.B. Pasternack, 2014), «Hochschulentwicklung» (z.B. Tremp, 2009; Wildt, 2013) oder «Hochschulbildungsforschung»⁷ (Wildt et al., 2013) etc.

3.2 Auf dem Weg zu einer systematischen Begriffsarchitektur der Hochschuldidaktik

Anstelle einer Exegese der verschiedenen neueren Definitionsbemühungen, die dem Versuch einer theoretischen Integration von Verschiedenartigem folgen, möchte ich hier einen Vorschlag formulieren, mit dem sich die Hochschuldidaktik programmatisch als eine *eigenständige* Disziplin verorten könnte: Als wissenschaftliche Disziplin beobachtet, analysiert, bewertet und kritisiert die Hochschuldidaktik alle Prozesse *strategischen Handelns und Kommunizierens* in *Lernsettings* an Hochschulen aus der Perspektive eines lehrenden *Akteurs* hinsichtlich ihrer *pragmatisch-lebensweltlichen* Voraussetzungen, Durchführungen und Wirkungen. Ihr Erkenntnisinteresse ist dabei besonders auf die Gestaltungsseite individuellen Lehrhandelns mit dem Ziel der systematischen Einflussnahme auf Lernprozesse ausgerichtet.

Ich gehe davon aus, dass dieser Vorschlag von den meisten der zurzeit hochschuldidaktisch Tätigen abgelehnt werden dürfte, etwa (a) weil er die theoretische Modeerscheinung des sogenannten «shift from teaching to learning» explizit nicht mitvollzieht (vgl. zum Konzept Barr & Tagg, 1995; ähnlich argumentierte bereits Bernheim, 1898, S. 39) oder (b) weil er relevante Teile, die bisher in dem konturlosen Konzept mitgemeint waren, systematisch ausschließt. Dem Argument (a) einer einseitigen Fokussierung auf den Akteurstyp «Lehrende» setze ich hier den Vorzug eines deutlich erhöhten Detailgrads sowie der pragmatischen Funktionalität des für Hochschullehrende relevanten Beobachtungsgegenstands entgegen: Wer aus der Lehrperspektive heraus strategische Überlegungen anstellt, wird zu deutlich konkreteren und spezifischeren Beobachtungen kommen als es eine übergreifende, alle Akteurinnen und Akteure gleichermaßen überblickende Perspektivierung zulässt. Dem Ausschlussargument (b) wird hier

⁷ Das Konzept der Hochschulbildungsforschung scheint sich gegenwärtig als Sammelbegriff der verschiedenen hochschuldidaktischen Forschungsperspektiven durchzusetzen. Neue systematische Denkanstöße werden beispielsweise in dem Sammelband von Jenert, Reinmann und Schmohl (2019b) zusammengefasst.

mit Verweis auf den stärkeren explikativen Gehalt einer definitorisch klar umgrenzten Disziplin begegnet: Wenn eindeutig ist, was die Begriffe bedeuten, lassen sich Aussagen formulieren, an denen empirische Forschung überhaupt erst sinnvoll ansetzen kann. So wird insbesondere der disziplinenübergreifende Austausch stärker befördert als durch ein diffuses theoretisches Inklusionsideal.

Vor diesem Hintergrund halte ich es für notwendig, ein klar umgrenztes und präzises begriffliches Repertoire des hochschuldidaktischen Handelns zu beschreiben, um insbesondere die Grenzen der Disziplin abzustecken und Polysemien in der Begriffswahl zu vermeiden. Ziel ist, die Grundlagen für eine konzeptionelle hochschuldidaktische Typologie zu entwerfen, die *axiomatisch viabel* (von Glasersfeld, 1981) und empirisch anschlussfähig ist. Es geht also letztlich darum, die Hochschuldidaktikforschung mit eigener Operationsfähigkeit zu verknüpfen. Im Anschluss an Hejl (1987) lege ich folgende Überprüfungs-kriterien für axiomatische Viabilität zugrunde:

- Problemlösungskapazität,
- argumentative Konsistenz,
- Verknüpfbarkeit mit Ergebnissen anderer Disziplinen.

Der damit skizzierte Definitionsansatz dürfte im Vergleich mit den vorherrschenden Bemühungen um One-Size-Fits-All-Lösungen sowie den teils salomonisch anmutenden konzeptionellen Integrationsbemühungen zunächst als eine starke Verengung gesehen werden. Ein Grund für diese Wahrnehmung liegt sicherlich auch in den gegenwärtigen hochschulischen Realitäten: Die Hochschuldidaktik steht heute nicht nur unter dem Eindruck zunehmender Vielfalt und Ausdifferenzierung von Hochschultypen, sondern beispielsweise auch unter dem Eindruck unterschiedlicher Typen von Lehrenden, der intensivierten Bürokratisierung und Verschulung des Hochschulwesens infolge der Bologna-Reform oder der grossen und zunehmenden Vielfalt an Lernsettings – u.a. infolge von Digitalisierung, steigender Konnektivität und Weiterem mehr. Es ist verständlich, wenn theoretische Konzeptualisierungsversuche und Modellbildungen zur Hochschulbildung nicht ganz losgelöst von derart breit wirkenden und sich auf unterschiedlichen Ebenen komplex überlagernden Kontextfaktoren erfolgen. Anstelle sich aber auf die mit diesen Entwicklungen assoziierten Pfadabhängigkeiten einzulassen, versucht die hier skizzierte Positionierung eine sehr bescheidene, zugleich aber auch eindeutige begriffliche Eingrenzung, die zunächst frei von determinierenden Kontexteinflüssen bleibt. Erst wenn ein wissenschaftstheoretischer Kern abstrakt definiert wurde und empirisch anschlussfähige Kategorien festgelegt sind, sollte eine (dann wissenschaftlich fundierte) Auseinandersetzung mit den aktuellen Realitäten erfolgen, denen sich die Hochschulbildung gegenwärtig ausgesetzt sieht.

3.3 Terminologische Präzisierung der Begriffsarchitektur

Um eine wissenschaftstheoretische Grundlage der Hochschuldidaktik zu beschreiben, die axiomatisch viabel ist und zugleich dem skizzierten Kriterium wissenschaftlicher Parsimonie genügt, erscheinen einige terminologische Präzisierungen der in Abschnitt 3.2 vorgestellten Definition der Hochschuldidaktik angebracht:

- Eine hochschuldidaktische *Strategie* sind die ein konkretes Lernsetting übergreifenden erfolgsorientierten Überlegungen von Lehrenden im Hinblick auf zielführende Handlungsmöglichkeiten, Widerstände und verfügbare Instrumente. Aus hochschuldidaktischen Strategien leiten sich konkrete Entscheidungen für das Lehrhandeln ab und sie orientieren und planen zugleich das antizipierte Lernverhalten der Adressatinnen und Adressaten (in heuristischem, keinesfalls aber in einem deterministischen Sinn). Somit stellen hochschuldidaktische Strategien gedankliche Konstrukte dar, die eine favorisierte Zielsetzung festlegen, von der gegebenenfalls aber in der konkreten Situation kreativ abgewichen werden muss (vgl. Schmohl, 2013). Sie können grundsätzlich als loser gedanklicher Entwurf vorliegen oder einen präzise ausgearbeiteten Plan darstellen. Wichtigster Bezug ist hier ein Strategiekonzept, wie es beispielsweise in der politikwissenschaftlichen Grundlagendiskussion ausgearbeitet wurde (vgl. Raschke & Tils, 2013).
- Im Anschluss an einen «methodologischen Individualismus» (vgl. Schimank, 2005; Schmohl, 2016, S. 76, mit weiterer Literatur) nimmt die Hochschuldidaktik die Perspektive eines lehrenden *Akteurs* ein, der strategisch-intentional, ziel- und erfolgsorientiert agiert. Ihr Akteurskonzept ist damit an eine sozialwissenschaftlich-handlungstheoretische Terminologie angelehnt; es ist konzeptionell analog zu dem Konzept eines «Orators» aus der Rhetoriktheorie konstruiert, da alle strategischen Kalküle aus der «Innenperspektive» dieses Akteurs heraus entwickelt werden (Knape, 2000, S. 33–45; Schmohl, 2016, S. 404–407).
- *Lernsettings* sind abgegrenzte, institutionalisierte lebensweltliche Interaktionsfelder (vgl. Srubar, 2009), in denen Lehrende auftreten und die sie mitgestalten. Sie stellen als solche keine Orte dar, sondern sind als Konfiguration von pragmatischen Bedingungen zu verstehen, die Handlungen strukturieren. Damit stehen sie dem Konzept der «Arenen» in den Politikwissenschaften nahe (vgl. z.B. Jarren & Donges, 2011, S. 199; Raschke & Tils, 2013, S. 539), aber auch der «Agora» in der Rhetoriktheorie (Schmohl, 2016, S. 407). Lernsettings lassen sich je nach Format unterscheiden von «klassischen» Face-to-Face-Situationen (z.B. Vortrag, Sprechstunde, Kolloquium etc.) bis hin zu komplexen interaktiven Formaten (z.B. virtuelle Projektbegleitung, MOOCs etc.; vgl. Schmohl, 2019b). Jedes Lernsetting ruft spezifische Anforderungen an die Wahl der Instrumente und die Gestaltung der medialen Vermittlung auf.
- *Handeln* meint im Kontext der in Abschnitt 3.2 genannten Definition zunächst allgemein im Anschluss an einen psychologischen Gebrauch des Konzepts (z.B. Laucken, 2003; Zempel, 2003) ein durch kognitive Pläne gesteuertes, zielgerichtetes Verhalten einer oder eines Lehrenden. Um das Ziel zu erreichen, werden zunächst strategische Überlegungen zu den Handlungsoptionen sowie Handlungsrestriktionen getroffen und dann Instrumente eingesetzt. Die Hochschuldidaktik geht dabei von einem pragmatisch-voluntaristischen Grundgedanken aus: Vorausgesetzt wird, dass durch zielgerichtetes (symbolisch-interaktives, mithin kommunikatives) Lehrhandeln prinzipiell Einfluss auf Lernprozesse ausgeübt werden kann.

Die vorgeschlagene Definition mit den begrifflichen Präzisierungen unterscheidet explizit zwischen (a) dem normativen Konzept einer *Hochschuldidaktik als Praxis* (im Sinne eines fallorientiert zu definierenden Sets strategischer Entscheidungen in Bezug auf eine didaktische Zielsetzung in einer Lernsituation), (b) der *Theorie der Hochschuldidaktik*, die sich einerseits mit der *Erklärung* didaktischer Praxis an der Hochschule befasst und die andererseits die *Orientierung* des praktischen didaktischen Handelns in den Blick nimmt. Ebenso wird strikt unterschieden zwischen *Hochschuldidaktik als Theorie/Praxis* und (c) der *Hochschullehrerbildung*⁸, die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Hochschuldidaktik Implikationen für die Qualifizierung von Hochschullehrenden ableitet.

4 Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, Impulse zur Wiederbelebung der hochschuldidaktischen Grundlagenforschung zu geben, aus denen sich Implikationen für die Hochschullehrerbildung ableiten lassen. Dieses Ziel wäre erfüllt, wenn der Beitrag hinreichend Irritationspotenzial bietet, um eine kritische Auseinandersetzung mit den hier vorgeschlagenen Orientierungen anzustossen. Vielleicht gelingt es darüber hinaus sogar, den einen oder anderen Gedankenstrang nicht nur aufzugreifen, sondern anhand eigener Theoriebildung, empirischer Überprüfung oder praktischer Exemplifikation weiterzuknüpfen. So könnte sich die Hochschullehrerbildung perspektivisch von ihrer eklektischen Haltung emanzipieren, kaum mehr als «an Hochschulverhältnisse adaptierte Variationen didaktischer Modelle schulpädagogischer Provenienz» (Wildt, 2009, S. 32) zu leisten.

Wie weiter also in der Hochschullehrerbildung? – Zunächst gilt es, den konzeptuellen Bezugsrahmen konsequent auf die *Praxis* der Hochschullehrerbildung anzuwenden. Konkret bedeutet das, vom Paradigma der Lernendenzentrierung wieder systematisch auf das Paradigma der Lehrendenzentrierung umzustellen. Daraus folgt, den Lernprozess unter einer strategischen Funktionalisierung aus der Perspektive des lehrenden Akteurs heraus zu fokussieren und das didaktische Setting, die verfügbaren Instrumente, die mediendidaktische Gestaltung etc. als strategische Größen für Lehrhandeln zu verstehen. Diese Umstellung meint also eine Verschiebung der theoretischen Perspektive, nicht (!) jedoch die Ablehnung lernendenzentrierter Lehrformen als solcher. Ich habe in Schmohl (2019b) ein hochschuldidaktisches Programm für Professorinnen und Professoren vorgestellt, das als ein erster Anwendungsfall verstanden werden kann. Daneben liesse sich auch der Studiengang «Higher Education» an der Universität Hamburg als Modellvorschlag in diese Richtung lesen (vgl. Reinmann & Schmohl, 2018; Schmohl, 2018).

⁸ Im Folgenden verwende ich den Begriff «Hochschullehrerbildung» als wissenschaftlich-terminologische Prozessbezeichnung. Dieses Konzept wird also abstrakt gebraucht und mithin nicht ausdrücklich in geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen differenziert.

An den Ergebnissen der praktischen Umstellung könnte weiterführende *empirische* oder *theoretische* Forschung anschliessen. Es ist zu erwarten, dass die paradigmatische Umstellung mit einigen Widerständen einhergeht, die es systematisch zu dokumentieren gilt, um aus ihnen Konsequenzen für eine Präzisierung der grundlagentheoretischen Axiome abzuleiten. Nicht alles, was derzeit unter dem Schlagwort «Hochschuldidaktik» diskutiert wird, lässt sich im Sinne eines strategisch-erfolgsorientierten Lehrhandelns funktionalisieren. Wo dies nicht der Fall ist, gilt es, eine klare systematische Eingrenzung des wissenschaftlich betrachteten Gegenstandsbereichs vorzunehmen – und alles andere systematisch auszuklammern. Aus der theoretischen und empirischen Diskussion könnten dann wiederum Folgerungen für die hochschuldidaktische Praxis gezogen werden, sodass sich mit der Zeit eine theoretisch informierte und vielleicht sogar eine forschungsgeleitete Praxis der Hochschullehrerbildung im emphatischen Sinn entwickeln kann.

Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J.** (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12–26.
- Bernheim, E.** (1898). *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*. Berlin: Calvary.
- Brahm, T., Euler, D., Gerholz, K.-H., Hofhues, S., Huber, L., Jütte, W. et al.** (2014). *Positionspapier für die Einrichtung eines Arbeitskreises innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2015/10/Positionspapier_Hochschuldidaktik-in-der-DGfE.pdf (14.08.2019).
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer.
- Bundesassistentenkonferenz.** (1968). Auszüge aus dem Protokoll der 1. Sitzung des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Göttingen Juli 1968. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 61–67). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.** (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Göttingen: Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland.
- de Witt, C. & Czerwionka, T.** (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D.** (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373.
- Flehsig, K.-H.** (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, Nr. 3, 1–14.
- Gerhardt, V.** (1968). Die geschichtliche Funktion der «Hochschul-»Didaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 107–112). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Grammes, T.** (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 146–164.
- Gräsel, C. & Gniewosz, B.** (2011). Überblick Lehr-Lernforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 15–20). Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hejl, P.** (1987). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* (S. 303–339). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hochschulrektorenkonferenz.** (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Huber, L.** (1968). Thesen zu den Aufgaben der Hochschuldidaktik. In D. Spindler (Hrsg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 57–61). Bonn: Verlag Studentenschaft.
- Huber, L.** (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5) (S. 41–82). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L.** (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 10) (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jarren, O. & Donges, P.** (2011). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T.** (2019a). Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 1–4). Wiesbaden: Springer.
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T.** (Hrsg.). (2019b). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Kerres, M.** (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kiel, E.** (2010). Unterrichtsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 773–790). Wiesbaden: Springer.
- Klüver, J.** (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik. Am Beispiel der Naturwissenschaften* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 53). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Knape, J.** (2000). *Was ist Rhetorik?* Stuttgart: Reclam.
- Knape, J.** (2013). Modern rhetoric. An introduction. In J. Knape, *Modern rhetoric in culture, arts and media. 13 essays* (S. 1–20). Berlin: de Gruyter.
- Krotz, F.** (2014). Zum Stand der Kommunikationswissenschaft und ihrer Potenziale für eine Kooperation mit der Soziologie. In M. Karmasin, M. Rath & B. Thomaß (Hrsg.), *Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin* (S. 19–39). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz.** (1999). *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.19 99*. Bonn: KMK.
- Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I.** (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laucken, U.** (2003). *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg: Bis.
- Metz-Göckel, S.** (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mittelstraß, J.** (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59–76). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Mollenhauer, K.** (1973). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen* (6. Auflage) (S. 36–54). München: Juventa.
- Nieke, W. & Freytag-Lorinshoven, K.** (in Vorbereitung). *Wissenschaftsdidaktik vor neuen Aufgaben. Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Pasternack, P.** (2014). Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. *die hochschule*, 23 (1), 6–24.
- Pike, K.L.** (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2., revidierte Auflage, Reprint 2015). Berlin: de Gruyter.
- Raschke, J. & Tils, R.** (2013). *Politische Strategie. Eine Grundlegung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reinmann, G.** (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen–Wissen–Ethik*, 23 (3), 323–340.
- Reinmann, G.** (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5/6), 178–188.
- Reinmann, G. & Schmohl, T.** (2018). Der Master of Higher Education. Studiengangsentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 161–181). Münster: Waxmann.
- Saß, H.-M.** (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre* (S. 27–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schimank, U.** (2005). *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, B. & Tippelt, R.** (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50) (S. 103–114). Weinheim: Beltz.
- Schmohl, T.** (2013). Kreativität im Fokus der Rhetorik. In J. Knappe (Hrsg.), *Kreativität. Kommunikation – Wissenschaft – Künste* (S. 83–106). Berlin: Weidler.
- Schmohl, T.** (2016). *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik und Systemtheorie*. Wiesbaden: Springer.
- Schmohl, T.** (2017a). Rhetorik – Bildung – Kultur: Ein Vorschlag zur grundlagentheoretischen Verortung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 101–114). Bielefeld: Transcript.
- Schmohl, T.** (2017b). The role of abduction as an inferential process and means of knowledge creation in Design Research. *New Perspectives in Science Education*, 6, 551–555.
- Schmohl, T.** (2017c). *Warum die Hochschuldidaktik keine pädagogische Disziplin ist*. Blogpost. Verfügbar unter: <https://www.tobias-schmohl.de/2017/03/10/warum-die-hochschuldidaktik-keine-paedagogische-disziplin-ist/> (14.08.2019).
- Schmohl, T.** (2018). Inquiry-based self-reflection: Towards a new way of looking at the scholarship of teaching and learning within German higher education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, structures and requirements of excellent teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134) (S. 75–90). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (2019a). Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Strategien, Formate und Methoden selbstorganisierten Lernens* (S. 179–189). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (2019b). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Strategien, Formate und Methoden selbstorganisierten Lernens* (S. 19–40). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T.** (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Bielefeld: wbv.
- Seiffert, H.** (1969). *Aktuelle wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Srubar, I.** (2009). Die pragmatische Lebenswelttheorie als Grundlage interkulturellen Vergleichs. In I. Srubar (Hrsg.), *Kultur und Semantik* (S. 65–89). Wiesbaden: Springer.
- Tremp, P.** (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 120) (S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- von Glasersfeld, E.** (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (S. 16–38). München: Piper.
- von Hentig, H.** (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5) (S. 11–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, H., Huber, L. & Müller, P.** (Hrsg.). (1970). *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Band 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- von Olberg, H.-J.** (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuer Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (1), 119–131.
- Welbers, U.** (2003). Vermittlungswissenschaften. Legitimation, Konstruktion und Applikation eines Begriffs aus dem Selbstverständnis der Wissenschaft. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello.
- Wildt, J.** (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.
- Wildt, J.** (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121) (S. 19–34). Dortmund: Bertelsmann.
- Wildt, J.** (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123) (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R.** (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (S. 103–109). Essen: Edition Stifterverband.
- Winter, M. & Krempkow, R.** (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg: Gesellschaft für Hochschulforschung.
- Zempel, J.** (2003). *Strategien der Handlungsregulation*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

Autor

Tobias Schmohl, Prof. Dr., Technische Hochschule OWL, Institut für Wissenschaftsdialog, Fachbereich Medienproduktion und Fachbereich Wirtschaft, sowie Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, tobias.schmohl@th-owl.de