

II. Studium und Lehre

II.1 Hochschulisches Lehren und Lernen

II.1.1

Hochschuldidaktik

Gabi Reinmann

Abstract | Als zentraler Begriff der Hochschulforschung fungiert Hochschuldidaktik als Dach für zahlreiche Themen rund um Studium und Lehre, die im englischsprachigen Bereich unter der Umschreibung „teaching and learning in higher education“ behandelt werden. Die Geschichte der Hochschuldidaktik ist nicht direkt mit dem analogen internationalen Bereich vergleichbar und eng mit der Entwicklung des deutschen Hochschulsystems verbunden. Die hochschuldidaktische Forschung lässt sich disziplinär unterschiedlich verorten und ist methodologisch wie auch methodisch offen. Empirische und theoretische Erkenntnisse erstrecken sich auf die methodische und inhaltliche Gestaltung von Hochschullehre, auf Optionen der digitalen Unterstützung wie auch auf normative Begründungen von Hochschulbildung. Forschungsdesiderata sind im deutschsprachigen Raum eine Stärkung der Selbstbeforschung von Lehrpersonen an Hochschulen, die international weiter verbreitet ist, sowie eine Ergänzung allgemein-didaktischer Bemühungen um fachspezifische Erkenntnisse zur Hochschulbildung.

Stichworte | Allgemeine Didaktik, empirische Forschung, theoretische Forschung, Praxisforschung, evidenz-informierte Lehre

Hochschuldidaktik ist ein zentraler Begriff in der Hochschulforschung und gleichsam ein Dach für zahlreiche Themen, Kontroversen und Erkenntnisse rund um Studium und Lehre. Es handelt sich um einen spezifisch deutschen Begriff; seine Überführung in die Wissenschaftssprache Englisch ist herausfordernd: Während europäische und skandinavische Länder oft den Didaktik-Begriff direkt übersetzen – mit *higher education didactics* – und selbst genuin didaktische Traditionen haben, dominieren in angelsächsischen Ländern Umschreibungen wie *teaching and learning* (oder: *educational and instructional development*) in *higher education*. Das sind keineswegs nur begriffliche Unterschiede: Verbunden sind damit auch andere Schwerpunktsetzungen in Theorien und Themen sowie forschungsmethodischen Entscheidungen. Im Zuge der Internationalisierung hochschuldidaktischer Forschung ist dieser Umstand zu berücksichtigen. Aber selbst im Deutschen gibt es verschiedene Definitionen von Hochschuldidaktik. Seit ihrer Entstehung erwartet man von ihr, die Lehre zu verbessern. Ob und inwieweit sie dies als Disziplin mit eigener Forschung tun soll und kann, ist hingegen keine ausgemachte Sache. Ob es eine genuin didaktische Forschung gibt oder andere Bezugsdisziplinen wissenschaftliche Erkenntnisse zu Lehre und Studium liefern, welche die Hochschuldidaktik anwendet oder für die Qualifizierung von Lehrpersonen aufbereitet, ist strittig. Das erklärt vermutlich auch, dass hochschuldidaktische Forschung keine Einheit bildet, sondern methodologisch und methodisch offen ist.

Um sich ein Bild von der Hochschuldidaktik und ihrer Forschung machen zu können, liefert der Beitrag zunächst einen Überblick über begriffliche und historische Aspekte der Hochschuldidaktik. Die Vielfalt der hochschuldidaktischen Forschung wird geordnet, um verständlich zu machen, warum

die Erkenntnislage zu didaktischen Fragen an der Hochschule fragmentarisch ist und gesichertes Wissen für die Lehrpraxis nur eingeschränkt vorliegt. Als Ausblick werden einige Überlegungen zur Zukunft der Hochschuldidaktik als einer forschenden Disziplin angestellt.

Begriff und Geschichte der Hochschuldidaktik

Begriffsbestimmung und Verortung

Hochschuldidaktik verbindet zwei Wörter miteinander: *Didaktik* als eine Wissenschaft und Praxis des Lehrens und Lernens und deren Kopplung sowie *Hochschule* als Institution und Bildungseinrichtung auf der tertiären Stufe, die sich durch Forschungsnähe auszeichnet. In diesem Sinne ist Hochschuldidaktik eine Institutionendidaktik; darüber hinaus ist sie eine allgemeine Didaktik. Von anderen Didaktiken unterscheidet sie sich durch ihren Bezug auf Hochschule und durch ihren Gegenstand, nämlich Wissenschaft bzw. Fachwissenschaften (Trempl 2023). Nach wie vor passend ist die Definition von Ludwig Huber aus den 1980er Jahren: Hochschuldidaktik ist „die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht“ (Huber 1983: 116). Hochschuldidaktische Forschung ist vor diesem Hintergrund Forschung über, für und durch Praxis (Rhein 2023: 423). Inhaltlich befasst sich die Hochschuldidaktik im Kern mit Lehr-/Lernzielen, Inhalten, Methoden (→ II.1.4 Didaktisches Design) und Prüfungen (→ II.2.6 Prüfungsgestaltung), personalen und organisationalen Voraussetzungen von Studium und Lehre sowie deren institutioneller Einbindung. Das hochschuldidaktische Handlungsfeld ist dynamisch und wird immer wieder erweitert: Es umfasst heute nicht nur die didaktische Gestaltung von Lernsituationen und Veranstaltungen sowie → II.2.3 Studiengangsentwicklung, sondern nimmt auch Themen etwa aus dem Management und der Personalentwicklung auf. Erweiterungen dieser Art sind oft mit einer Internationalisierung der Forschung verbunden, die sich tendenziell von (deutschsprachigen) didaktischen Denktraditionen entfernt.

Huber (1983: 116f.) hat die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin bezeichnet und – vorausschauend – ihre Verbindungen zur Hochschulforschung, Bildungsforschung und Wissenschaftsforschung betont. Heute wird die Hochschuldidaktik unterschiedlich verortet: als Teilgebiet der Hochschulforschung (Pasternack 2014), als Bestandteil der psychologischen Bildungsforschung (Metz-Göckel et al. 2012), als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha/Tippelt, 2011) oder als eigene anwendungsorientierte Disziplin (Eugster 2018). Es ist nach wie vor eine offene Frage, ob Hochschuldidaktik beanspruchen kann, eine eigenständige (Sub-)Disziplin zu sein¹ oder ein multidisziplinär bearbeitetes Forschungsfeld, auf dem sich viele verschiedene (Bezugs-)Disziplinen treffen, weil sie den gleichen Gegenstand behandeln. Die Tatsache, dass Hochschuldidaktik an deutschen Hochschulen überwiegend in Form von Service- und Beratungseinrichtungen ohne eigene Forschung umgesetzt wird, führt dazu, dass Hochschuldidaktik bisweilen auch *nur* als Praxis und Anwendungsfeld für Erkenntnisse anderer Disziplinen dient.

1 Dafür spräche, dass es eine eigene (Deutsche) Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) sowie Fachzeitschriften gibt, und dagegen, dass kaum Professuren mit einem eigenständigen Lehr- und Forschungsbereich existieren.

Einblick in die historische Entwicklung

Wie weit die Wurzeln der Hochschuldidaktik zurückreichen, wird unterschiedlich beurteilt. Mit einem Verständnis von Hochschuldidaktik als einer allgemeinen Didaktik kann man ins 17. Jahrhundert zurückgehen zu Comenius und seiner Didaktik, die alle Menschen alles lehren sollte (Tremp 2023: 47). In der Regel aber gilt die *Hodegetik* – eine Art praktisch formulierte „Wegweisung“ in das Studium (Wildt 2013: 29) – als Vorläufer der deutschsprachigen Hochschuldidaktik. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich für eine eher kurze Zeit die *Hochschulpädagogik*, die im Vergleich zur Hodegetik stärker an einer wissenschaftlichen Theorie des hochschulischen Lehrens und Lernens interessiert war (Huber 1983: 129). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde dieser Begriff nur noch in der DDR verwendet (vgl. Pasternack 2019, insb. 147–165). Die neuere *Hochschuldidaktik* in Westdeutschland der Nachkriegsjahre war seit den 1960er Jahren eng mit der Hochschulreformpolitik und der Studentenbewegung verwoben. Es wurden zum einen Zentren für Hochschuldidaktik gegründet und zum anderen Forschungsprogramme aufgelegt. Diese umfassten unter anderem lern- und sozialpsychologische, curriculumtheoretische, berufspädagogische, berufs- und sozialisationstheoretische sowie wissenschaftsdidaktische Ansätze (Huber 1983: 129). In den folgenden Jahrzehnten haben neoliberalen Bewegungen die Hochschuldidaktik an den Rand gedrängt; gleichzeitig sind im Zuge dieser Entwicklung neue Themen wie Lehrevaluation, Qualitätssicherung oder Digitalisierung hochschuldidaktisch relevant geworden (Wildt 2021). Eine erste Digitalisierungswelle Ende der 1990er Jahre bescherte Hochschulen im deutschsprachigen Bereich wieder einige Förderprogramme. Als noch einflussreicher aber erwiesen sich für die Hochschuldidaktik die Bologna-Reform und der Ruf nach → II.1.7 Kompetenzorientierung: Nach Jahrzehnten der Ausdünnung didaktischer Angebote wurden diese in den 2010er Jahren über das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ wieder ausgebaut. Eine Etablierung hochschuldidaktischer Forschung in vergleichbarem Umfang fand allerdings bis heute nicht statt.²

Die Entwicklung der deutschsprachigen Hochschuldidaktik ist diskontinuierlich und eng mit der Geschichte der Universität, dem Stellenwert von Bildung durch Wissenschaft und ihrem Verhältnis zur beruflichen Ausbildung, der Hochschulpolitik und dem gesellschaftlichen Wandel verwoben. Diese Aspekte sind auch weltweit betrachtet unterschiedlich ausgeprägt. Entsprechend unterliegen Bildungsauffassungen, Hochschulsysteme und didaktische Konzepte im tertiären Sektor unterschiedlichen historischen Entwicklungen (Lenzen 2015: 37).

Hochschuldidaktische Forschungsoptionen

Auf die Frage, wie in der Hochschuldidaktik geforscht wird, sind mehrere Antworten möglich. Die Antwortpluralität dürfte unter anderem der unterschiedlichen wissenschaftlichen Verortung der Hochschuldidaktik geschuldet sein: Versteht man die Hochschuldidaktik als Teilbereich der Lehr-Lernforschung, die vorrangig psychologisch betrieben wird, ist hochschuldidaktische Forschung eine Variante der empirischen Bildungsforschung, vor allem der Pädagogischen Psychologie; wird die

² Seit dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre fordert die Stiftung Innovation in der Hochschullehre als Nachfolgeprogramm die Weiterentwicklung der Hochschullehre, nicht aber deren Beforschung.

Hochschuldidaktik unter die Allgemeine Didaktik³ subsumiert, gehört zur Forschung zwingend ein bildungstheoretischer Zugang; rückt man die Hochschuldidaktik eher in den praktischen Bereich, liegt (allenfalls) die Assoziation zur Evaluationsforschung nahe – um nur drei prominente Beispiele zu nennen. Verschiedene Forschungsansätze, die im Zusammenhang mit der Hochschuldidaktik relevant sind, liegen auf unterschiedlichen logischen Ebenen und sind nicht direkt miteinander vergleichbar: Neben empirischer Bildungsforschung, Bildungstheorie und Evaluationsforschung gibt es im Kontext der Hochschuldidaktik beispielsweise auch Interventionsforschung, designbasierte Forschung, Praxisforschung, Feldforschung, Aktionsforschung, Wirkungsforschung, Begleitforschung oder Lehrforschung im Sinne der Beforschung der eigenen Lehre. Diese und andere Forschungsansätze lassen sich unterschiedlich ordnen; zwei mögliche Clusterbildungen werden kurz vorgestellt.

Empirische Forschung, theoretische Forschung und Praxisforschung

Verschiedene Forschungsansätze mit Relevanz für die Hochschuldidaktik können danach geordnet werden, ob sie empirisch, theoretisch oder im weitesten Sinne praktisch vorgehen (Klauer 1985; Praetorius/Charalambous 2023). Dabei handelt es sich nicht um trennscharfe Cluster, sondern um Akzente in Bezug auf den primären Erkenntnismodus:

- *Empirische Forschung* lässt sich als analytisch oder erfahrungswissenschaftlich beschreiben und setzt z. B. Beobachtungen, Befragungen, Testverfahren, rekonstruktive sowie weitere quantitative und qualitative Methoden ein, um Daten zu erheben und auszuwerten. Relevant für die Hochschuldidaktik ist insbesondere die psychologische Lehr-Lernforschung, um die Wirksamkeit (daher auch der Begriff Wirkungsforschung) etwa von Lehrformaten und -methoden zu untersuchen (Schneider/Mustafić 2015). Zur empirischen Forschung gehört ebenso die Feldforschung als eine Form ethnografischen Forschens, mit der man beispielsweise die Lebenswelt von Studierenden, Lehrenden oder Forschenden an der Hochschule analysiert (Thielsch 2023). Auch Evaluationsforschung arbeitet empirisch, um zu erfassen und zu bewerten, inwieweit didaktische Maßnahmen ihre jeweils gesteckten Ziele erreichen (Rindermann 2003). Diese Aufzählung ist exemplarisch zu verstehen.
- *Theoretische Forschung* generiert wissenschaftliche Erkenntnisse über die Analyse und Deutung von Quellen, die Schärfung von Begriffen oder die Konstruktion von Systematiken; sie arbeitet argumentativ, hermeneutisch, historisch etc. Bedeutsam für die Hochschuldidaktik sind Theoriearbeit an didaktischen Modellen in Anlehnung an die Allgemeine Didaktik (Hericks et al. 2008), die Begründung von Bildungszielen, -inhalten oder ethischen Standards für die Lehre oder die Analyse und Nutzung philosophischer Werke für hochschuldidaktische Fragestellungen (Bellmann 2020). Weitgehend synonym zu theoretischem Forschen in der Hochschuldidaktik wird in der deutschsprachigen Literatur der Begriff Bildungstheorie verwendet; im Englischen firmiert dies meist unter der Bezeichnung *philosophy of higher education* (Barnett 2022).
- *Praxisforschung* eignet sich als Klammer für Ansätze, bei denen man zusammen mit oder direkt bezogen auf Bildungspraxis forschend tätig wird: etwa präskriptiv-pragmatische, gestaltende oder partizipative Ansätze (Moser 2018). Verbreitet sind Aktionsforschung (Bock/Heiny, 2019) als ein

³ Der Allgemeinen Didaktik wird im Hinblick auf Forschung seit Jahrzehnten ein eher schlechtes Zeugnis ausgestellt und in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung marginalisiert (Terhart 2019).

Beispiel für Ansätze, die Akteure der hochschulischen Bildungspraxis direkt an der Forschung beteiligen, sowie designbasierte Forschung (Euler 2021) als Beispiel für Ansätze, mit denen didaktische Konzepte entworfen und erprobt werden. Weitere Ansätze der Praxisforschung berufen sich auf eigene Praxistheorien ohne direkten didaktischen Bezug (Vieluf/Klieme 2023: 73). Praktische Forschungsansätze haben in der Regel auch empirische Anteile, generieren aber Befunde mit (nur) begrenzter Reichweite.

Distanzierte Forschung, responsive Forschung und Selbstbeforschung

Eine andere Perspektive ergibt sich mit Blick auf die (Art der) Relation von Subjekt(en) und Objekt(en) in der Forschung (Abd-Al-Majeed et al. 2021). Vor diesem Hintergrund kann man hochschuldidaktisch relevante Forschungsansätze auch danach ordnen, ob sie eher distanziert oder responsiv sind oder sich als Selbstbeforschung manifestieren:

- *Distanzierte Forschung* zeichnet sich dadurch aus, dass der Gegenstand von Forschung außerhalb der forschenden Person liegt und durch das Forschungshandeln nicht unkontrolliert beeinflusst wird: Beforscht werden Phänomene, Prozesse, Artefakte oder Handlungen im Kontext Studium und Lehre, die als Forschungsobjekte möglichst neutral beschrieben und/oder erklärt werden. Empirische Forschung in Form von Wirkungsforschung wie auch theoretische Forschung agieren in der Regel in diesem Sinne distanziert. Hochschuldidaktische Feld-, Evaluations- und Begleitforschung folgen ebenfalls nicht zwingend, aber häufig einer distanziert-forschenden Strategie. Ziel distanzierter Forschung ist es, für die hochschuldidaktische Praxis empirische oder argumentative Evidenz zu liefern (Scharlau 2019).
- *Responsive Forschung* versteht Wechselwirkungen zwischen dem zu Beforschenden und dem Forschungshandeln als konstituierendes Element der Erkenntnisgenerierung. Eine gegenseitige „Beeinflussung“ gilt als zulässig. Damit ist die Option verbunden, mit Forschung bewusst die im Fokus stehende Praxis zu verändern, wie das etwa bei designbasierter Forschung oder verschiedenen Formen partizipativer Forschung der Fall ist (Reinmann 2023): Forschende intervenieren in ihren Forschungsgegenstand, anstatt auf Distanz zu gehen. Zudem ist damit der Anspruch verknüpft, in die Forschung einbezogene Personen in ihrer Subjektrelle zu sehen und deren Erfahrung in den Forschungsprozess zu integrieren, wie es etwa im Rahmen responsiver Evaluationsforschung (Lamprecht 2012) oder responsiver Begleitforschung (Sloane 2005) praktiziert wird.
- *Selbstbeforschung* ist eine Besonderheit der hochschuldidaktischen Forschung (Rhein 2023: 423): Hier machen lehrende Fachwissenschaftlerinnen die eigene Lehre⁴ und damit auch die eigene Person zum Gegenstand der Forschung. Bezeichnet wird das im Deutschen oft als Lehrforschung, meist aber (ohne Übersetzung) als → II.1.3 Scholarship of Teaching and Learning. Methodisch ist diese Form der Selbstbeforschung nicht festgelegt: Empirisches, theoretisches und praktisches Forschen (will man diese Clusterbildung heranziehen) sind gleichermaßen und in allen Kombinationen und Gewichtungen anzutreffen. Selbstbeforschung erfordert ein hohes Maß an Selbstre-

⁴ Ergänzen lässt sich die Selbstbeforschung von Hochschuldidaktikern, was international als Scholarship of Academic Development (Eggins/Macdonald 2003) gilt und unter anderem für die → II.2.2 Professionalisierung (in) der Hochschullehre und Hochschuldidaktik relevant ist.

flexibilität und damit auch den Einsatz von Methoden (z. B. Autoethnografie), die dazu geeignet sind, implizite Aspekte des eigenen Denkens und Handelns in den Forschungsprozess reflektiert einzubeziehen (Huber 2018).

Hochschuldidaktische Erkenntnisse

Herausforderungen bei der Bestimmung einer hochschuldidaktischen Wissensbasis

Hochschuldidaktische Erkenntnisse stammen prinzipiell aus verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen: aus empirischer, theoretischer und praktischer Forschung bzw. aus distanzierter und responsiver Forschung sowie aus Selbstbeforschung durch Lehrende. Welche Erkenntnisse als „gesichert“ anerkannt sind, ist abhängig vom methodologischen Standpunkt. Enge Auslegungen dazu, was gesichertes Wissen ist, verlangen empirische Nachweise, die auf Metastudien beruhen. Das führt dazu, dass nur ein kleiner Teil empirischer und distanzierter Forschung als Evidenz für die Bildungspraxis anerkannt wird. Kritische Stimmen stellen allerdings in Frage, ob Evidenzbasierung in diesem Sinne für didaktische Fragestellungen überhaupt leistbar ist (Scharlau/Jenert 2023). Weite methodische Auslegungen akzeptieren hingegen jede Form von Evidenz, auch eine argumentative (Biesta 2020). Damit sind Erkenntnisse aus allen wissenschaftlichen Ansätzen zu berücksichtigen, was die Wissensbasis nahezu unüberschaubar macht. Rezipienten der Forschung benötigen ein hohes Maß an Urteilskraft, um ihre Praxis evidenz-informiert (so der dann bevorzugte Begriff) zu gestalten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, was zu hochschuldidaktischen Erkenntnissen gehört: Unter einer engen inhaltlichen Auslegung des Begriffs (Hochschul-)Didaktik sind dies Ergebnisse aus Forschung zum Lehren und Lernen bzw. zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Lehre, Prüfungen und Studiengängen und deren normative Begründung. Je weiter der Aufgabenbereich der Hochschuldidaktik ist, umso mehr Themen kommen hinzu: beispielsweise Studienreformen, Organisationsstrukturen, gesellschaftliche Entwicklungen. Diese können zwar didaktische Entscheidungen beeinflussen, sind aber nicht zwingend integraler Bestandteil der Didaktik. Die inhaltliche Bestimmung der Wissensbasis ist entsprechend offen.

Die hier getroffene Auswahl hochschuldidaktischer Erkenntnisse orientiert sich an einer weiten methodischen und einer engen inhaltlichen Auslegung dazu, was derzeit als (vorläufig) gesichertes Wissen gelten kann. Diese Auswahl gibt einen Einblick in die Erkenntnislage zur Hochschuldidaktik, ist aber nicht als erschöpfende Darstellung zu verstehen.

Exemplarische Auswahl an hochschuldidaktischen Erkenntnissen

Die exemplarisch ausgewählten Erkenntnisse zur Hochschuldidaktik werden in vier Kategorien eingegliedert: (1) methodische Gestaltung, (2) digitale Unterstützung, (3) inhaltliche Gestaltung und (4) normative Begründung von Hochschullehre. Diese Ordnung ist eine von vielen möglichen und dient vor allem der besseren Orientierung.

(1) Ein großer Teil des als gesichert geltenden Wissens für die Hochschuldidaktik bezieht sich auf die methodische Gestaltung von Lehre: Es ist vielfach belegt, dass sich *Kohärenz und Strukturiertheit* in Lehrangeboten lernförderlich auswirken. Dazu zählen zum einen klare Zielsetzungen, verständliche Inhaltaufbereitung und eine übersichtliche Organisation von Unterricht (Smith/Baik 2021). Zum anderen erhöht es die Qualität von Lehre, wenn Lernziele, geförderte Lernaktivitäten und Prüfungsformen aufeinander abgestimmt sind – bezeichnet als *Constructive Alignment* (Biggs 2014). Als zentral erweist sich zudem die *kognitive und emotional-motivationale Aktivierung der Studierenden*, um tiefes (versus oberflächliches) Lernen zu fördern. Zur kognitiven Aktivierung eignen sich Methoden, die Studierende dazu anregen, Fragen zu stellen und Probleme zu lösen (z. B. problemorientiertes Lernen), Wissen (z. B. an Fällen) zu erproben und anzuwenden oder selbst zu forschen (→ II.1.5 Forschendes Lernen). Emotional-motivationale Aktivierung lässt sich erreichen, indem man Interesse weckt, die Relevanz des zu Lernenden nachvollziehbar macht und vielfältige Herausforderungen anbietet (Ashwin et al. 2020). Die Wirksamkeit dieser Methoden ist davon abhängig, wie gut sie umgesetzt werden und auf welche personalen und situationalen Bedingungen sie treffen (Hattie 2015). Es gilt als solider Befund, dass Anleitung, Unterstützung und Feedback – abgestimmt auf das individuelle Vorwissen und Kompetenzniveau – Lernprozesse und -erfolge befördern. Ein solches *Scaffolding* bietet Studierenden, metaphorisch gesprochen, ein Gerüst, um das eigene Wissen und Können weiterzuentwickeln (Zengh 2016). Theoretisch gestützt wird diese Methodik vom Konzept der Zone proximaler Entwicklung (Vygotsky 1978). Es besagt, dass ein Lernzuwachs dann wahrscheinlich ist, wenn die jeweils neuen Anforderungen und Aufgaben leicht über dem bis dahin erreichten Niveau an Wissen und Können liegen. Zusätzlich haben *soziale Interaktionen und Beziehungen* einen hohen Einfluss auf die erlebte Qualität von Studium und Lehre (Smith/Baik 2021). Diese können über Prinzipien und Techniken zum kooperativen Lernen erreicht werden; wirksam sind auch (institutionelle) Maßnahmen, die beziehungsreiche Bildungserfahrungen ermöglichen (Felten/Lambert 2020).

(2) Medienentscheidungen sind seit jeher in allgemein-didaktische Modelle eingebunden und dort theoretisch-normativ begründet. Seit dem Aufkommen digitaler Technologien wird vor allem nach empirischen Belegen für deren Wirksamkeit gesucht. Die Befundlage ist allerdings höchst divers und schwer zu deuten. Frühe Medienvergleichsstudien haben sich als wenig ertragreich erwiesen, weil nur die *Kombination von Medium und Methode* eine sinnvolle Interpretation der Ergebnisse zulässt (Kerres 2018). Übersichtsarbeiten kommen vorwiegend zu dem Schluss, dass ein didaktisch gut begründeter Einsatz digitaler Medien positive Effekte auf das Lernen Studierender hat (Pinto/Leite 2020). Es lassen sich jedoch keine Aussagen dazu machen, welche technologiegestützten Lehr-Lernszenarien etwa der Präsenzlehre generell überlegen sind. Empirisch und theoretisch spricht hingegen vieles dafür, Lehre als *hybride Lehr-Lernräume* zu gestalten, die Präsenz-Elemente mit synchronen und asynchronen digitalen Elementen kombinieren oder miteinander verschmelzen (Gil et al. 2022). Nach heutigem Erkenntnisstand sind methodische Gestaltungsentscheidungen am besten von vornherein mit digitalen zu verknüpfen.

(3) Im Vergleich zum Einsatz von Methoden und Medien ist die inhaltliche Gestaltung von Lehre wenig untersucht: Woran Lehrpersonen inhaltliche Entscheidungen jenseits institutioneller Vorgaben festmachen und wie sie darin unterstützt werden können, ist kaum bekannt. Zugenommen haben Studien zur Studiengangsentwicklung und zur Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Curriculumgestaltung (Fung 2017). So zeigt sich etwa, dass es zum Aufbau einer fachlichen

Identität seitens der Studierenden unerlässlich ist, sich forschungsnah mit wissenschaftlichen Inhalten auseinanderzusetzen; dies wiederum gelingt eher, wenn nicht nur einzelne Veranstaltungen, sondern Studiengänge strukturell eine forschungsnahe Bildung durch Wissenschaft ermöglichen (Bastiaens, van Tilburg/Merriënboer 2017). Wie das konkret aussehen kann, lässt sich nur in der jeweiligen (Sub-)Disziplin aushandeln und bestimmen. Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung nehmen derzeit auch große gesellschaftliche Trends: So spielt die Digitalisierung nicht nur für die methodische Gestaltung von Hochschullehre eine Rolle, sondern auch als Treiber für die Förderung von digitalen und Daten-Kompetenzen; Bewegungen zur Klimakrise drängen auf Aufnahme von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in die Hochschullehre (Barth 2015), und postkoloniale Positionen mahnen die Dekolonialisierung von Curricula an (Dawson 2020).

(4) Die Gestaltung von Hochschullehre ist immer auch beeinflusst von individuellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Werten. Was eine Lehrperson neben fachlicher Expertise und didaktischer Kompetenz an Überzeugungen zu Lehren und Lernen sowie persönlichen Wertvorstellungen und Zielen in die Lehre einbringt, erweist sich in der didaktischen Forschung als essenziell für die Qualität von Hochschullehre (Schoenfeld 2023). Gleichesmaßen nehmen kollektive Normen, wie sie sich in disziplinären und fachlichen Kulturen etabliert haben, Einfluss auf das Lehren und Lernen (Becher/Trowler 2002). Überfachlich relevant sind Zielvorstellungen, die sich aus dem akademischen Bildungsverständnis heraus begründen lassen, wie z. B. die Befähigung Studierender, die eigene Kompetenzentwicklung selbst voranzutreiben und Verantwortung für ihren Bildungsprozess zu übernehmen. Aus der Lehr-Lernforschung liegen empirische Befunde vor, die zeigen, dass die dazu notwendige Selbstregulation und Metakognition erlernbar sind (Lajoie 2008). Verantwortungsübernahme aber geht darüber hinaus und wird unter anderem dadurch erleichtert, dass Studierende eine fachliche Identität aufbauen (Amundsen/Wilson 2012). Schließlich wirken gesellschaftlich relevante Themen wie Diversität, Nachhaltigkeit und Dekolonialisierung auf die Hochschullehre mindestens als Postulate ein und münden vor allem in Leitbilder oder Verordnungen. Ihr Einfluss auf die faktische Veränderung von Hochschullehre wird bislang aber als eher schwach bewertet (Tight 2022).

Einschätzung und Ausblick

Hochschuldidaktische Ratgeberliteratur und aktuelle Handbücher bemühen sich in der Regel um evidenz-informierte/-basierte Aussagen und greifen dabei vorzugsweise auf empirische Befunde der psychologischen Wirkungsforschung zurück. Erkenntnisse aus anderen Forschungszugängen sind verstreut publiziert, sodass sie kaum in gebündelter Form Eingang in hochschuldidaktische Werke finden. Das kann die Sicht auf die Wissensbasis der Hochschuldidaktik verzerren. Ändern ließe sich das, indem hochschuldidaktisch tätige Wissenschaftlerinnen und Praktiker Erkenntnisse auch jenseits der Lehr-Lernforschung rezipieren, gegebenenfalls aufbereiten und besser zugänglich machen – möglichst nicht nur in der eigenen Hochschule, sondern organisationsübergreifend. Eine weitere Option besteht darin, genuin didaktische Forschung auszuweiten, die neben der Analyse von Lehr-Lernmethoden auch Werte, Normen und Ziele der Hochschulbildung theoretisch wie auch praktisch untersucht. Die aktuell zu beobachtende Zunahme von normativen Themen in der internationalen Forschung zu *teaching and learning in higher education* ließe sich als Aufforderung deuten, Grundgedanken der

allgemeinen Didaktik zu reaktivieren, die hierzu theoretische Modelle und Verfahren vorhält (Klaßki 1991).

Ein Großteil des als gesichert geltenden hochschuldidaktischen Wissens informiert über Möglichkeiten der Verbesserung von Lehren und Lernen über alle Disziplinen und Fächer hinweg. Das ist zwar konsistent angesichts der Charakterisierung der Hochschuldidaktik als einer allgemeinen Didaktik, blendet aber die ebenfalls vorliegende Einsicht aus, dass es verschiedene disziplinäre und fachliche Kulturen gibt, die ihrerseits großen Einfluss auf die Hochschullehre nehmen. Vor diesem Hintergrund könnte es für die Hochschuldidaktik eine gewinnbringende Perspektive sein, sich (wieder) mehr den Lehr-Lerninhalten zuzuwenden und die Hochschuldidaktik *auch* fachspezifischer oder fachsen-sibler zu machen. Das Konzept der → II.1.2 Wissenschaftsdidaktik liefert hierzu einen theoretisch fruchtbaren Anker: Wissenschaftsdidaktik ist eine Didaktik, die nicht auf die Institution Hochschule beschränkt ist, fachspezifisch agiert und sich als Bestandteil wissenschaftlich-disziplinärer Arbeit versteht. Damit zusammenhängend könnte man für die deutschsprachige Hochschuldidaktik die Potenziale der Selbstbeforschung mehr als bisher nutzen und entsprechende Forschungsaktivitäten von Fachwissenschaftlern besser unterstützen (Fahr et al. 2022).

Die wechselhafte Geschichte der Hochschuldidaktik, ihre variable disziplinäre Verortung sowie Plastizität in der Aufnahme von Themen und Aufgaben erschweren einerseits die Entwicklung hin zu einer forschenden Disziplin. Andererseits lässt sich an diese Dynamik konstruktiv anknüpfen, um die Hochschuldidaktik weiterzuentwickeln und internationaler zu machen. Entscheiden müsste die hochschuldidaktische Fachgemeinschaft allerdings, ob sie eine weitere Ausdehnung vorantreiben oder sich auf den Kern der Didaktik konzentrieren will.

Literaturempfehlungen

Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta, 114–138. *Der Enzyklopädie-Artikel von Huber ist ein Klassiker für die Hochschuldidaktik und macht trotz seiner frühen Entstehungszeit in den 1980er Jahren nach wie vor aufmerksam auf relevante Aspekte der Geschichte der Hochschuldidaktik, Herausforderungen für die hochschuldidaktische Forschung sowie forschungsrelevante Spannungsfelder.*

Ashwin, Paul et al. (2020): Reflective teaching in higher education. London: Bloomsbury. *Die Monografie ist primär zur Unterstützung der Lehrpraxis an Hochschulen gedacht, liefert aber gleichzeitig einen praxisorientierten Überblick über relevante Erkenntnisse aus der internationalen Forschung zu teaching and learning in higher education.*

Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.) (2023): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript. *Der Herausgeberband ermöglicht mit seinen Artikeln eine Orientierung im weit verzweigten hochschuldidaktischen Diskurs, geht auf die wichtigsten Bezugsgesellschaften der Hochschuldidaktik ein und thematisiert verschiedene Forschungsstrategien.*

Literaturverzeichnis

- Abd-Al-Majeed, Raem/Daniel, Günther/Schuck, Frederic (2021): Zum Subjekt-Objekt-Verhältnis in partizipativen Forschungsansätzen. In: Flick, Sabine/Herold, Alexander (Hg.), Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim: Beltz, 65–89.
- Amundsen, Cheryl/Wilson, Mary (2012): Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. In: Review of Educational Research 82(1), 90–126.
- Ashwin, Paul et al. (2020): Reflective teaching in higher education. New York: Bloomsbury.
- Barnett, Ronald (2022): The philosophy of higher education: A critical introduction. London: Routledge.
- Barth, Matthias (2015): Implementing sustainability in higher education. Learning in an age of transformation. London: Routledge.
- Bastiaens, Ellen/van Tilburg, Jonathan/van Merriënboer, Jeroen (2017): *Research-based learning: Case studies from Maastricht University*. Cham: Springer.
- Becher, Tony/Trowler, Paul (2001): Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Bellmann, Johannes (2020): Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66(6), 788–806.
- Biesta, Gerd (2020): Educational research. An unorthodox introduction. London: Bloomsbury.
- Biggs, John B. (2014): Constructive alignment in university teaching. In: HERDSA Review of Higher Education 1, 5–22.
- Bock, Silke/Heiny, Jennifer (2019): Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hg.), Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Berlin: Springer VS, 185–205.
- Dawson, Marcelle (2020): Rehumanising the university for an alternative future: decolonisation, alternative epistemologies and cognitive justice. In: Identities: global studies in culture and power 27(1), 71–90.
- Eggins, Heather/Macdonald, Ranald (2003): The scholarship of academic development. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University.
- Eugster, Balthasar (2018): Hochschuldidaktik als Genealogie der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Bathasar/Futter, Kathrin (Hg.), Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus. Münster: Waxmann, 113–120.
- Euler, Dieter (2021): Gestaltungsorientierte Lehrforschung. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.), Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielfeld: transcript, 119–128.
- Fahr, Uwe/Kenner, Allesandra/Angenen, Holger/Eßer-Lüghausen, Alexandra (Hg.) (2022): Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning. Wiesbaden: Springer VS.
- Felten, Peter/Lambert, Leo M. (2020): Relationship-rich education. How human connections drive success in college. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Fung, Dilly (2017): A connected curriculum for higher education London: UCL Press, <http://discover.y.ucl.ac.uk/1558776/1/A-Connected-Curriculum-for-Higher-Education.pdf> (11.03.2024).
- Gil, Einat/Mor, Yishay/Dmitriadis, Yannis/Köppe, Christian (2022): Hybrid learning spaces. Cham: Springer.
- Hattie, John (2015): The applicability of Visible Learning to higher education. In: *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1(1), 79–91.

- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 747–778.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ders. (Hg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10), Stuttgart: Klett-Cotta, 114–138.
- Huber, L. (2018): SoTL weiterdenken. Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 1+2, 33–41.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin: De Gruyter.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Clauer, Karl Josef (1985): Framework for a theory of teaching. In: Teaching and Teacher Education 1, 5–17.
- Lajoie, Susanne P. (2008): Metacognition, self regulation, and self-regulated learning: A rose by any other name? In: *Educational Psychology Review* 20(4), 469–475.
- Lamprecht, Juliane (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenzen, Dieter (2015): Eine Hochschule der Welt. Wiesbaden: Springer: Fachmedien.
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Scholkmann, Anatonia (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 213–232.
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In: Knau, T. (Hg.), Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode, 449–478. München: kopaed.
- Pasternack, Peer (2019): Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Pasternack, Peer (2014): Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. Die Hochschule. In: Journal für Wissenschaft und Bildung 1, 6–24.
- Pinto, Marta/Leite, Carlinda (2020): Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. *Digital Education Review*.
- Praetorius, Anna-Katharina/Charalambous, Charalambous Y. (2023): Where are we on theorizing teaching? A literature overview. In: Praetorius, Anna-Katharina/Charalambous, Charalambous Y. (Hg.), Theorizing teaching. Cham: Springer, 1–22.
- Reinmann, Gabi (2023): Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (2023) (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 269–286.
- Rhein, Rüdiger (2023): Die Struktur des hochschuldidaktischen Diskursraume – Vorschlag für eine Bilanzierung. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (2023) (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 413–433.
- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation 2, 233–256.
- Scharlau, Ingrid/Jenert, Tobias (2023): Evidenzbasierte Hochschuldidaktik. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 251–268.
- Scharlau, Ingrid (2019): Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hg.), Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Berlin: Springer, 105–123.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2011): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 20(2), 25–40.

- Schneider, Michael/Mustafić, Maida (2015): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Berlin: Springer.
- Schoenfeld, Alan H. (2023): A theory of teaching. In: Praetorius, Anna-Katharina/Charalambous, Charalambous Y. (Hg.), *Theorizing teaching*. Cham: Springer, 159–187.
- Sloane, Peter F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 3, 321–348.
- Smith, Calvin D./Baik, Chi (2021): High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review. In: *Studies in Higher Education* 46(8), 1696–1713.
- Terhart, Ewald (2019): *Didaktik Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Thielsch, Angelika (2023): Handlungskontexte gemeinsam verstehen lernen: Feld. Und Interventionsforschung in der Hochschuldidaktik. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 287–304.
- Tight, Malcolm (2022): Decolonization and higher education: A critical review of a contemporary concern, policy and theory. In: *Higher Education Policy*, <https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-022-00296-8> (11.03.2024).
- Tremp, Peter (2023): Diskursives Doppel der akademischen Lehre. Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 45–61.
- Vieluf, Svenja/Klieme, Eckhard (2023): Teaching effectiveness revisited through the lens of practice theories. In: Praetorius, Anna-Katharina/Charalambous, Charalambous Y. (Hg.), *Theorizing teaching*. Cham: Springer, 57–95.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 27–57.
- Wildt, Johannes (2021): Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niclas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 27–41.
- Zheng, Lanqin (2016): The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. In: *Asia Pacific Education Review* 17(2), 187–202.