

# Studieren in der Gegenwart

## Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik im Vollzug

---

Sandra Hofhues

**Zusammenfassung:** *Der Beitrag wird geleitet von der Fragestellung: (Wie) Lässt sich Wissenschaft in der jeweiligen Gegenwart des Studierens vermitteln? Passagen aus Gruppendiskussionen mit Studierenden bilden Ausgangspunkte einer Beantwortung und sind zugleich empirische Eckpfeiler einer praxeologischen Erkundung des Studierens. Sukzessive schält sich ein Forschungsprogramm im Kontext des Doings heraus, das auch (begrenzende) Rahmenbedingungen an Hochschulen in den Blick nimmt. Entsprechend widmet sich das Fazit des vorliegenden Beitrags den Praktiken und Bedingungen des Studierens gleichermaßen.*

**Schlagworte:** *Studium, Studieren, Gegenwart, Doing, Digitalität*

### 1 Ausgangspunkte einer praxeologischen Erkundung des Studierens: (Wie) Lässt sich Wissenschaft vermitteln?

In den vorangehenden Jahren wurden innerhalb der Hochschuldidaktik vor allem die Inhalte von Lehrveranstaltungen und einzelner Module sowie die Ausrichtung von Studiengängen und/oder studienbegleitender Aktivitäten wie dem Studium Generale zum Thema (gemacht). Mithilfe eines kompetenzorientierten Verständnisses von Didaktik sollten ›die‹ Studierenden gegenüber ›den‹ Lehrenden in den Fokus rücken. So wandelten sich auch die hochschuldidaktischen Fragestellungen: Anstelle der Frage, ›was sollen wir behandeln‹, wurde danach gefragt, was Studierende *können* sollen. Begrifflich schrieb sich diese Transformation als Studierendenzentrierung erst in die Köpfe hochschuldidaktisch interessierter Menschen ein, und infolgedessen

sukzessive in den Diskurs. Einzelne didaktische Modelle erzielten in diesem Prozess eines bildungspolitisch angeleiteten Strukturwandels besondere Breitenwirkung – neben einer ausgeprägten, lehr-lerntheoretischen Orientierung ist rückblickend sicherlich das Constructive Alignment zu nennen (u.a. Reinmann, 2018). Was sich zunächst wie eine unhinterfragte Übernahme von Modellen und Verständnissen von (Hochschul-)Didaktik lesen lässt, dürfte wohl eher Ausdruck einer sich selbst verstärkenden Wechselwirkung sein, denn es wurden hier auch wissenschafts- und bildungspolitische Rahmungen ›nach Bologna‹ wirksam. Zunächst *sollten* sie Eingang in die konkrete Gestalt(ung) des Studiums finden, dann bestimmten sie viele hochschuldidaktisch orientierte Weiterbildungsveranstaltungen an Hochschulen und wurden schließlich mithilfe der über zehnjährigen Förderung des Qualitätspakts Lehre zu didaktischen Routinen, deren Gewordenheit kaum mehr hinterfragt wird. Hier bleiben allerdings die konkreten Lebensrealitäten Studierender ebenso wie ihre bisweilen eigensinnigen Aneignungen ihres Studiums in didaktischer Perspektive oft nahezu unberücksichtigt (Hofhues et al., 2020). Inwieweit ein Fokus auf Wissenschaftsdidaktik diese Routinen zu überwinden vermag, wird zu prüfen sein. Bei aller Studierendenorientierung und Anerkennung einer Diversität der Studierendenschaft scheint darin auch weiterhin das Interesse an einem (formal) zu planenden Studium auf, das sich erfolgsorientiert an der Figur des Normal- oder auch Idealstudenten messen lässt und männlich konstruiert ist (hierzu ausführlicher Hofhues, 2023/in Druck; Andresen et al., 2022, S. 16; Richter & Frieberthäuser, 2022, S. 72).

Dass aber auch Lebensrealitäten und damit die jeweilige Gegenwart als Rahmung für ein Studium von zentraler Bedeutung sind, wurde (und wird) zwar innerhalb hochschuldidaktischer Programme ver- und behandelt, kaum hingegen wird aber systematisch ausgelotet, wie die jeweilige Gegenwart Studieren (mit-)bestimmt – und was ein erfolgreiches Studium aus der Sicht Studierender bedeuten könnte. So attestiert auch Peter Tremp in Bezug auf ein heutiges Studium: »Zwar gehört die Wissenschaftsorientierung resp. -fundierung weiterhin zu den Selbstverständnissen dieser Bildungsstufe, die traditionelle Vorstellung von Studieren als Lebensphase und die Entbundenheit von weiteren Verpflichtungen wird indessen fraglich.« (Tremp, 2022, S. 193–194).

Damit gewinnt der Blick auf *das Studieren* an Bedeutung und wird zum Kulminationspunkt von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik (in) der Gegenwart. Dass studiert wird, ist demnach unbenommen – das *Wie* des Studierens lässt (mich) jedoch in diesem Kontext danach fragen, wie Lehrende, Studie-

rende und die jeweilige Organisation des Studiums vergleichsweise konkret Einfluss darauf nehmen, und (in)wie(fern) Studierende selbst über ihr(e) Sicht auf das Studium sprechen. Vor diesem Hintergrund weisen Hochschuldidaktik als Institutionendidaktik und Wissenschaftsdidaktik als allgemeine Fachdidaktik<sup>1</sup> bisweilen blinde Flecken auf, wird doch der Vollzug des Lehrens und Lernens innerhalb der formalen Bildungsinstitution Hochschule selten fokussiert. Ebenso wenig erschöpfen sich Blicke auf Studieren(de) in Blicken auf das Lehren. Auch deshalb folgt die vorliegende Erkundung der Annahme, dass sich die dem didaktischen Handeln zugrundeliegenden Routinen (selbst beim forschenden Lernen!) auf der Folie eines *Doings* zu sozio-materiellen Praktiken des Studierens verdichten lassen. Leitend wird also die Fragestellung: (Wie) lässt sich Wissenschaft in der jeweiligen Gegenwart des Studierens vermitteln?

## 2 »Ich glaub, [...] das Ziel von der Uni ist auch nicht, dass jeder alles lernen muss.« Das Studium aus studentischer Sicht

Wahrgenommene Unterschiede von Schul- und Hochschulbildung werden von Studierenden selbst angesprochen, wie das titelgebende Zitat zeigt. Es entstammt einer Gruppendiskussion mit Studierenden am 30.5.2018 und lautet vollständig:

»Ich glaub, [...] das Ziel von der Uni ist auch nicht, dass jeder alles lernen muss. Eh, ich denke, das ist halt auch das gute daran [...]. Wir sind ja hier nicht beim Zentralabi oder so [...]«

Während das Zitat als Verweis auf den studentischen Umgang mit Informationen bereits in einer Arbeit von Sabrina Pensel und mir (2020, S. 77) dokumentiert ist, dient es im vorliegenden Beitrag als Ausgangspunkt, das Studium aus studentischer Sicht besser zu verstehen und dabei solche Transformationen im Blick zu behalten, die gegenwärtiges Studieren auszeichnen könnten. Zu diesem Verständnis können Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *You(r) Study* beitragen, das zwischen 2017 und 2020 durch das Bundesministerium für

1 Gabi Reinmann betrachtet »Wissenschaftsdidaktik als fachsensible Didaktik« (Reinmann, 2022, S. 281). »In pädagogischer Auslegung ist Wissenschaftsdidaktik eine spezifische Instantiierung Allgemeiner Didaktik«, heißt es bei Rüdiger Rhein (2022, S. 24).

Bildung und Forschung gefördert wurde<sup>2</sup> und spezielle Einflüsse von Medien und Digitalisierung auf Studieren ausgelotet hat. Mit einem Fokus auf ›digitale Hochschulbildung‹ wurden Studierende innerhalb von Gruppendiskussionen miteinander ins Gespräch gebracht, es wurde also *mit* Studierenden und *nicht über sie* gesprochen. Im Zuge der Auswertung mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ergaben sich deutliche Hinweise, dass sich Studierende in einem stetigen und nicht bloß medienbezogenen Aushandlungsprozess mit ›traditionellen Vorstellungen‹ des Studiums befinden.

Die zugehörigen studentischen Orientierungen lassen sich daher noch einmal neu ›lesen‹ und zu Praktiken des Studierens verdichten. Im Folgenden werden daher jene Topoi näher beleuchtet, die von den Studierenden *selbst* herausgehoben wurden: das Sich-Informieren (Abschnitt 2.1), das Meistern des Studiums (Abschnitt 2.2) sowie schließlich das Eingebunden-Sein (Abschnitt 2.3).

## 2.1 Sich (über Wissenschaft) informieren

Das bereits eingeführte, titelgebende Zitat von Teilnehmer\_in T3 findet sich in einer Passage einer studentischen Gruppendiskussion, in der Studierende ihren Umgang mit Informationen umfangreich verhandeln. In dieser Passage dokumentiert ein\_e Teilnehmer\_in beispielsweise, dass einen als Student\_in niemand daran hindern würde,

»in die Bib zu gehen und zu sagen, okay, der Text hat mich interessiert, ich schau mir den an und da schau ich mir dann das Inhaltsverzeichnis und die Quellen von dem Text an und dann les ich halt [...] oder geb bei Google Scholar den Text mal ein und schau, was da kommt und wer den alles zitiert hat und les mir des dann durch. Da ist ja jeder selber für sich verantwortlich, [...] dann da weiter zu recherchieren.« (Auszug aus einer Gruppendiskussion am 30.5.2018, Z. 1163 ff.; Pensel & Hofhues, 2020, S. 78<sup>3</sup>)

Gleichwohl, so führt T3 weiter aus, müssten Studierende an einer Universität nicht alles lernen. Aus den Gruppendiskussionen schält sich heraus, dass Studierende ihren Umgang mit Informationen zwar sehr genau beschreiben

---

2 Förderkennzeichen: 16DHL1016-19. Zentrale Ergebnisse, Einblicke in Forschungsprozesse ebenso wie (didaktische) Implikationen dieses Projekts finden sich in der zugehörigen Publikation (Hofhues et al., 2020).

3 Alle weiteren Zitate stammen aus dieser Quelle.

können. Über alle Gruppendiskussionen hinweg lässt sich aber auch festhalten, dass Studierende sich letztlich einer Flut an Informationen gegenübersehen, die sie in besonderer Weise als Student\_in herausfordert. Mehr noch: Die mit der ›Flut‹ verbundene, prinzipielle Zugänglichkeit von Informationen sehen Studierende »weniger als Vorzug hinsichtlich der eigenen Informiertheit, sondern eher als Herausforderung oder gar als Problem« (S. 76). Studierende verbalisieren dieses Problem in Kenntnis medialer Selektion(smechanismen) ebenso wie mit Blick auf »die Bereitstellung von Inhalten durch die eigene Bildungsinstitution«. Zur methodischen Herangehensweise gehört, dass wir einerseits die ausgeprägte Befassung mit Informationen bei Studierenden festhalten konnten, andererseits daraus auch eine (zentrale) Orientierung Studierender rekonstruierten, wonach es *richtige oder falsche Inhalte* zu geben scheint. Solche machen Studierende nicht nur daran fest, wie Lehrende »in Lehrveranstaltungen bestimmte Themen wählen und basierend auf eigener Forschung Inhalte und Bezugsliteratur priorisieren«. Sie debattieren genauso über die Rolle der Universität, in der Studienschwerpunkte gesetzt werden und manche Forschungen mehr im Fokus stehen als andere. »Studiengänge und Fachrichtungen an unterschiedlichen Hochschulen lassen sich so, auch wenn sie gleich betitelt sind, von den Studierenden nur schwer vergleichen«. Für den vorliegenden Zusammenhang des ›sich Informierens‹ ist nun bedeutsam, dass sich ausgehend vom studentischen Umgang mit diesen Informationen *kontrastierende* Orientierungen heraus Schälen lassen, »die offenlegen, dass sowohl an sie selbst als auch an die Universität als Bildungsinstitution unterschiedliche Erwartungen und Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich der Bereitstellung und der Verarbeitung von Wissen und Informationen geknüpft sind« (Pensel & Hofhues, 2020, S. 77). Von Belang sind diese kontrastierenden Orientierungen insbesondere deswegen, weil Studierende die Inhalte ihres Studiums als das Ziel desselben ansehen. So gesehen, geht es Studierenden um den »qualifizierten Umgang« mit (›den richtigen‹) Informationen, weniger darum, sich über Wissenschaft zu informieren.

Wie sich Studierende informieren, lässt sich demnach allenfalls noch an den Grenzen einzelner technischer Anwendungen beschreiben. Immerhin sind Medien längst ubiquitär und sie verändern auch die Wissenschaftspraktiken selbst. In dem Sinne geben Praktiken des Sich-Informierens kaum losgelöst von einem lebensweltlichen Bezug Aufschluss darüber, wie sich die Vermittlung von Wissenschaft hier genau *vollzieht*. Im genannten *You(r) Study*-Forschungsprojekt ließe sich diese These mit Blick auf Learning Management Systeme (LMS) verfolgen, denn: So wissen wir um den Umstand,

dass Informationen in einem LMS mitunter nur von einer Person innerhalb einer Lehrveranstaltung heruntergeladen wurden, die diese dann an Kommiliton\_innen weitergegeben hat. Über Gründe lässt sich spekulieren. Auch die Erfahrungen der Pandemie lassen klar hervortreten, was bereits im Kontext der präpandemischen Gruppendiskussionen ersichtlich wurde und als Praxis beobachtet werden konnte, dass nämlich »Soziales und Materielles ... stets aufeinander bezogen [sind]« (Röhl, 2022, S. 195). Wie fruchtbar eine praxeologische Erkundung für weitere didaktische Forschung sein kann, zeigt Tobias Röhl (2022, S. 200) in seinen »Ethnografien hochschulischer Settings« exemplarisch an der Wandtafel: Sie würde sich »in die akademische Lehrpraxis« »in mehrfacher Hinsicht« einfügen als »Stichwortgeber«, »Fokus kollektiven Nachvollzugs« oder »als Wissensrepräsentation«. Damit, so betont Röhl (2022, S. 200), »setzen die Dozierenden Relevanzen, steuern Aufmerksamkeit oder geben gar den Takt einer Lehrveranstaltung vor«. In diesem tradierten Lehrverständnis werde »Erkenntnis vor allem aus der schauenden Distanz praktiziert«. Kommen wir zum LMS-Beispiel zurück, mag es nun naheliegend sein, routiniert auf die didaktische Organisation der einzelnen Lehrveranstaltung als Vorlesung bzw. »Input-orientierte Veranstaltung« zu schließen; gleichsam kann der genannte Umstand als Einladung verstanden werden, subversiven Praktiken forschend nachzugehen. Schließlich sind Routine und *Subversion* »zwei Seiten der ›Logik der Praxis‹« (Reckwitz, 2003, zitiert nach Wieser, 2003, S. 93), zeigen doch die zuvor skizzierten Ergebnisse deutlich, dass kaum eine Sicht auf das Sich-Informieren zum Tragen kommen dürfte.

## 2.2 Das Studium ›meistern‹

Dieser Beitrag bietet nicht genügend Raum, um alle studentischen Orientierungen näher vorzustellen, die im *You(r) Study*-Forschungsprojekt erarbeitet wurden. Deswegen soll eine zweite Orientierung vor allem deswegen herangezogen werden, weil sie verdeutlicht, wie Studierende ihr Studium erleben, worum es ihnen also geht, wenn sie studieren: um die Organisation und damit das ›Meistern‹ ihres Studiums. So stellen wir mit Blick auf die jeweils eingesetzten universitären Medienangebote einerseits fest, dass Studierende sie bereits vor der Pandemie als »alternativlos« (Pensel, Hofhues & Schiller, 2020, S. 49) bezeichnen. Es dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen etwa, dass ohne Prüfungsverwaltungssysteme und LMS das eigene Studium möglicherweise nicht bestanden werden könnte. Andererseits lassen sich an der übergeordneten Orientierung *das Studium meistern* (Becker et al., 2020, S. 102) um-

fangreiche »Praktiken des Ab-Arbeitens und Organisierens« festmachen, die Studieren in der Gegenwart kennzeichnen. Dabei zeigen sich wiederum ausgeprägte »Nähen« dieser Orientierung zur Frage des Umgangs mit Informationen. Michael Becker et al. (2020, S. 98 f.) bringen sie daher auch mit Aspekten von Wissensorganisation, Vernetzung und Serviceorientierung in Verbindung. Sie fassen zusammen, dass »[d]er Sinn des Studiums ... für die Studierenden ... im Meistern des Systems Universität, genauer im Bestehen von Prüfungen und dem Erlangen eines Abschlusses [besteht]« (Becker et al., 2020, S. 101). Hieran lässt sich geradezu ein Vermittlungsparadoxon anschließen, denn:

Mit Röhl (2022, S. 200) lassen sich solche Praktiken des Organisierens als »Taktgeber einer Organisation« verstehen.<sup>4</sup> Besonders Studien- und Stundenpläne, so heißt es bei Röhl, seien ein Instrument *kollektiver* Ordnungsbildung. Praktiken des Organisierens zeigen zugleich, dass Studierende performativ und durchaus subversiv an der Organisation (der) Hochschule beteiligt sind. Diese wiederum plant aber ihre (didaktischen und strukturellen) Angebote mit Blick auf einen Normalstudenten, den es schlicht nicht gibt – wie unsere Ergebnisse zeigen. Insofern gehört zu meinem Beitrag die noch weiter zu verfolgende These, dass es eben diese Ordnungen und übergeordneten Strukturen sind, die ein Studium und damit Studieren maßgeblich mit-bestimmen und möglicherweise weniger die Frage, wie sich Wissenschaft vermitteln lässt. Solange aus Gründen gelingenden Betriebs imaginierte Figuren wie jener des Normalstudenten die *eigentlichen* Planungsperspektiven bilden, könnten selbst ausgefeilte didaktische Bemühungen somit auch ins Leere laufen. So machen auch Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser (2022, S. 72) eine Figur des Idealstudenten aus, an dem sich Hochschule (in) der Gegenwart ausrichten würde, und Röhl (2022) gibt angesichts von Bildungsexpansion und zunehmender Akademisierung Folgendes zu bedenken:

»Mit der Bildungsexpansion und der zunehmenden Akademisierung vieler Berufsfelder gelangt ein immer größerer Anteil eines Jahrgangs an die Hochschulen und die – despektierliche – Rede von der »Massenuniversität« macht die Runde. Die Organisation Hochschule reagiert darauf, indem sie mit immer genaueren und über disziplinäre Grenzen hinweg koordinierten Studi-

4 Aufschlussreich könnten zugleich Arbeiten zum pädagogischen Takt (Burkhard & Zirfas, 2019) sein.

en- und Stundenplänen eine undifferenzierte Masse zu bearbeitenden Studierenden kategorisiert und damit segregiert [...].« (Röhl, 2022, S. 202).

Inwieweit präsenste Praktiken des Organisierens mit dem knapp skizzierten Planungshorizont des Normal- oder Idealstudenten antizipiert wurden, lässt sich an dieser Stelle lediglich kritisch (be-)fragen. Sie lassen sich allerdings schon jetzt – wenngleich exemplarisch – im Kontext forschenden Lernens im Format des Fernstudiums zeigen. Sie dürften auch Hoffnungen und Erwartungen in Richtung einer Transformation des Studiums mit bzw. durch Digitalisierung schmälern (Grüntjens et al., 2022) – angesichts von Finanzierungsdefiziten wohl auch auf längere Sicht. Mit Blick auf die formale Bildungsorganisation Schule fahren Herbert Kalthoff und Tobias Röhl (2019, S. 1) im Übrigen in ihrer Problemanalyse ähnlich fort: »Diese partiellen Revolutionen des schulischen Alltags werden nicht ausschließlich, aber doch auch wesentlich mit diesen und durch diese neuen didaktischen Objekte in Gang gesetzt.« Zu- vor halten sie fest, dass »Wirtschaftsorganisationen und beteiligte Fachwissenschaften« nicht nur Vorstellungen vom Lehren und Lernen, sondern gleich ganze Ontologien als Annahmen über die Bildungsorganisation »in ihre didaktischen Objekte und damit in sozio-materiellen bzw. sozio-technischen Innovationen ein[schreiben]« (Kalthoff & Röhl, 2019, S. 1). Auch diese Diskussion findet sich inzwischen im Diskursraum einer *Critical Educational Technology*, die neben standardisierbaren Routinen auch nach der (historischen) Gewordenheit – beispielsweise der Fokussierung Studierender auf das Meistern ihres Studiums – und der Subversion von Praxis fragt (hierzu auch MacGilchrist et al., 2020; siehe Abschnitt 3).

## 2.3 Eingebunden sein

Aus den quantitativen Befragungen des *You(r) Study*-Forschungsprojekts ist auch bekannt, dass mit 98 Prozent der Befragten zwar nahezu alle Studierende als Vollzeitstudierende in ihr jeweiliges Studium eingeschrieben sind, aber mit 67 Prozent ein gutes Drittel der befragten Studierenden »neben« dem Studium arbeitet (n=2.423, darunter 1.731 Bachelor-Studierende und 692 Master-Studierende; Pumpow & Brahm, 2020, S. 114). Vor dem Hintergrund der hier eingenommenen Perspektive bedeutet die Befassung mit dem Komplex des Eingebunden-Seins Studierender jedoch ebenso, die Formen der Einbindung aus studentischer Sicht kennenzulernen und Erwartungen der Hochschule an Studierende und ihr Studium zu reflektieren. So lässt sich nicht zuletzt

anhand der sich daran anschließenden, qualitativ-rekonstruktiven Arbeiten die Einschätzung ableiten, dass Studierende ihr Studium oft als Teil von Erwerbsarbeit lesen, Einbindungen somit in so vielfältiger Form üblich sind *wie in jedem anderen Beruf*. Eine Sonderauswertung der drei letzten Sozialerhebungen Deutscher Studierendenwerke kommt inmitten der Pandemie zu ähnlichen Schlüssen (Dohmen et al., 2021). In dieser Studie wird etwa ein (statistischer) Rückgang derjenigen Studierenden verzeichnet, die in Vollzeit und vor allem erstmals studieren – sie bilden zwar weiterhin die größte Gruppe an Hochschulen, aber ihr Anteil sinkt inzwischen auf etwa die Hälfte (Dohmen et al., 2021, S. 5). Allerdings fielen insbesondere zu Beginn der Pandemie nicht nur ›Studentenjobs‹ weg, sodass Studierende ihre Einkünfte verloren und aufgrund dessen mitunter sogar nach Hause zogen (auch Boden & Stendera, 2022); auch Notwendigkeiten und (neue) Erwartungen im Zusammenhang mit Care(arbeit) werden *offen* benannt (etwa Besa et al., 2021).<sup>5</sup>

Während sich hochschul- und wissenschaftsdidaktische Literatur umfangreich mit ihren *Vermittlungsroutinen und -strategien* befasst, wäre also längst auch danach zu fragen, wie sich ein Eingebunden-Sein didaktisch zu einer »produktiven Verwicklung« Studierender wenden ließe, entlang derer sie bestehende »Spielräume« ausnutzen – umgekehrt würde es dann darum gehen, auch Studierende ihre »Spielzüge« machen zu lassen (Allert & Assmussen, 2017, S. 60). Wenn es künftig darum gehen soll, die konkreten Lebensrealitäten Studierender ebenso wie ihre bisweilen eigensinnigen Aneignungen ihres Studiums in Hochschul- und/oder Wissenschaftsdidaktik zu berücksichtigen, müssten Fragen des Eingebunden-Seins auch unmittelbar mit den zeit-räumlichen Strukturen und daraus resultierenden Ordnungen des Studierens verkoppelt werden. Diese waren bislang dem Normal- bzw. Idealstudenten in Vollzeit vorbehalten und mündeten in der Gegenüberstellung traditioneller und nicht-traditioneller Studierender. Da diese sich aktuellen Analysen zufolge nun die Waage halten, geht es praxeologisch auch um ein Weiterdenken gegenwärtiger Organisationsformen des Studiums, denn: Sowohl Formen der Eingebundenheit in tradierte Erwerbsarbeit als auch in Care lassen die Befassung mit der Frage, wie sich Wissenschaft in

---

5 Aus einem sozio-ökonomischen Befund resultierte schließlich der Vorschlag, sich mit unterschiedlichen Gruppen von Studierenden („Fokusgruppen«) zu befassen, damit sich gesetzliche Bemessungsgrundlagen (etwa beim BaFöG) nicht weiter an Vollzeitstudierenden entlang tradierter Studienvorstellungen formen (Dohmen et al., 2021, S. 28).

*dieser* Gegenwart vermitteln lässt, noch komplexer und vielleicht auch in anderem Lichte (im Sinne von Bedeutsamkeit) erscheinen. Sukzessive schält sich so auch das bisweilen grundsätzliche Problem nicht nur hochschul- und wissenschaftsdidaktischer Überlegungen heraus, dass diese Eingebundenheit gleichermaßen theoretisch-konzeptionell zu (be-)greifen und empirisch zu erforschen ist. Zu einer praxeologischen Erkundung des Studierens könnte zugleich gehören, *im konkreten Vollzug*<sup>6</sup> nach den existenten Vorstellungen des Studierens zu suchen, also nach kontingenten *und* diskontingenten Formen und Formaten, unter denen sich Studierende tatsächlich in ihr Studium begeben. Ließen sich diese ›Studierrealitäten‹ nicht gar als Rückgrat künftiger didaktischer Betrachtungen mitführen, wie im Folgenden vorgeschlagen?

### 3 Vorschlag für eine praxeologisch inspirierte didaktische ›Kehrtwende‹: In Form von Tracks studieren

In den vorangegangenen Abschnitten konnte ich mithilfe eigener empirischer Befunde die Notwendigkeit untermauern, tradierte Figuren wie die des Normal- und/oder Idealstudenten im Rahmen pädagogischer Spekulationen zu hinterfragen, nach Möglichkeit sogar abzulösen.

*Allein* die Option, derart tradierte Denkweisen theoretisch ›auf den Kopf‹ zu stellen und ihre (historische) Gewordenheit zu hinterfragen, erweist sich dabei als ergiebig. Beispielsweise blicken Felicitas MacGilchrist, Heidrun Allert und Anne Bruch (2020) in ihrem Beitrag zu »Students and society in the 2020s« auf Zukunftserzählungen von Studierenden. Als »future ›histories‹ of education and technology« sind ihre Spekulationen über das Studieren für den vorliegenden Zusammenhang wichtig, weil sie ihren Ausgang bereits in der *Gegenwart* nehmen und damit (antizipierbare) Praktiken des Studierens beschreiben. Spekulationen wie diese knüpfen letztlich auch daran an, dass der (betrieblichen) Planungs- und Steuerungsmodellen zugrunde gelegte Normalstudent *praktisch* in der Minderheit ist (Hofhues, 2023/in Druck), obwohl

---

6 An dieser Stelle ist an die Arbeiten von Barbara Friebertshäuser (z.B. 1992) zu erinnern, die sich bereits in den 1990er Jahren mit dem (Status-)Übergang Studierender ins Studium befasst und insbesondere Initiationsrituale als »Vollzug der Statuspassage« (S. 28) untersucht hat. Was inzwischen mit Arbeiten rund um das Doing in Verbindung gebracht wird, hat sie in den 1980er und 1990er Jahren als ›handelnde Bekräftigung‹ ethnografisch untersucht.

dieser bis heute meist rahmengebend dafür wirkt, wie sich Studierende in ihrem Studium verstehen könn(t)en. Gewissermaßen als Kritik am Normal- und Idealstudenten sind ihre drei Zukunftsszenarien zu lesen: Verbunden mit je einer ›Vision‹ von Lehren, Lernen und Studieren kritisiert das erste Szenario die dem Normalstudenten inhärente Vorstellung der Option zu permanenter Befähigung<sup>7</sup> – unter der Überschrift »smooth users, competent subjects« (MacGilchrist et al., 2020, S. 77 ff.). In der zugehörigen *pädagogischen* Problemanalyse wird zudem geltend gemacht, dass Technologie soziale Ungleichheiten nicht zu schließen vermag. Das zweite Szenario ist geleitet von der Vision digitaler Nomaden, die als »digital nomads, exploiting digitalisation for individualism« (S. 80) mit einem tendenziell neo-liberalen Verständnis von Bildung in Verbindung gebracht werden. Im zweiten Szenario könnte formale Bildung zunehmend irrelevant werden, während »gleichzeitig ... die Steuereinnahmen [sinken], mit denen das öffentliche Bildungswesen finanziert wird« (S. 86, Übersetzung SH). Orientiert an »collective agents, in institutions as spaces for exploring new forms of living« (S. 82) zeichnet das dritte Szenario eine Zukunft kollektiver Subjekte. Indem MacGilchrist et al. (2020, S. 76) somit drei Zukunftserzählungen geltend machen, lassen sie plastisch werden, wie sich Visionen von Bildung selbst in Praxis – hier des Studierens – einschreiben. Sie machen deutlich, dass diesbezügliche Entscheidungen mit Blick auf »Technologien, Institutionen, Förderlinien, Forschung, Pädagogik/Didaktik, Beziehungen, Design etc.« (S. 87, Übersetzung SH) *heute* getroffen werden. »These decisions are being made today« (MacGilchrist et al., 2020, S. 87). Mit MacGilchrist et al. lässt sich somit festhalten, dass Entscheidungen über Studieren heute nicht nur getroffen, sondern auch ›gemacht‹ werden.

Ganz ohne einen programmatischen Vorschlag, was jene Gewordenheiten für die konkrete Gestalt(ung) des Studiums bedeuten könnten, komme ich allerdings auch nicht aus: So ist meiner Einschätzung nach nicht nur nach den praktischen Lehren aus der Covid19-Pandemie zu fragen, was im Einklang mit Tremp (2022, S. 195) beispielsweise bedeuten würde, darauf zu verweisen, dass zu einer konstitutiven Sicht auf Studierende auch »verschiedene Modi des Studierens und Erwartungen an die Studierenden«, sprich hybride Formate aus

---

7 Dies ist als Kritik an Kompetenzmodellen zu lesen. Ebenso ergeben sich enge Bezüge zum erziehungs- und sozialwissenschaftlich präsenten Optimierungsdiskurs.

Lehrendensicht<sup>8</sup> gehören sollten. Auch bereits die Vorstellungen von Lernwegen Studierender wären zu befragen (etwa Orr et al., 2019), solange sich diese konsequent am Normallebenslauf orientieren und die Unterscheidung in ›traditionelle‹ und ›nicht-traditionelle‹ Studierende zu weiterer Ver-Besonderung führt. So ließe sich Lehre doch längst im Modus eines Blended Learnings und anhand von ›Tracks‹ realisieren, die (dem Wortsinn nach) Spuren für *vielen* Wege durch *ein* Studium auslegen, in dieser Hinsicht also Studierenden nicht nur *unterschiedliche* Ein- und Ausgangspunkte in ihr Studium ermöglichen würden, sondern ihnen auch eine gewisse didaktische ›Wahlfreiheit‹ auf Ebene jeder Lehrveranstaltung gäben. Tracks könnten in *einer* Lehrveranstaltung beispielsweise die Umsetzung unterschiedlicher Ein- und Ausgangspunkte adressieren, für *unterschiedliche* Formen der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung in *einer* Lehrveranstaltung stehen, aber auf *eine* Prüfung fokussieren. Tracks, so gesehen, würden nicht nur individuelle Lernwege ermöglichen, sie würden vor allem unterschiedliche Visionen des Studierens aufnehmen sowie Studierende dergestalt ansprechen, dass sie jederzeit »wissenschaftlich Handelnde« (Rhein, 2022, S. 24) wären, aber mit unterschiedlichen Orientierungen und *aus ihrer Sicht* auf ihr Studium (vgl. Abschnitt 2). Ein paar mögliche Tracks werden exemplarisch in Tabelle 1 vorgestellt, wobei mich die weitere Ausdifferenzierung im Sinne des ohnehin erheblich symbolisch aufgeladenen didaktischen Dreiecks (zur Übernahme schulischer Vorstellungen kritisch Scheidig, 2016) hier weniger interessiert. Es geht mir auch nicht um die weiterführende Frage, wie Lehrende zu einer Auswahl von Tracks kommen. Zeigen möchte ich vielmehr, dass meine praxeologische Ermittlung längst in Planung und Steuerung von Hochschulen überführt werden könnte.

Mit einem solchen Vorschlag, der die skizzierte praxeologische Erkundung des Studierens ernst nähme, käme allerdings das Lehren gehörig *aus dem Takt*, denn: Angenommen, ein und dieselbe Lehrveranstaltung würde in drei Tracks dargebracht und somit vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Startpunkts und eines gemeinsamen Endpunkts (mindestens) drei Wege durch das Studium ermöglichen, würde dies auch (mindestens) dreimal so viel (Arbeits-)Aufwand für Lehrende mit sich bringen. Zugleich wäre auch im Falle einer solchen Studienorganisation wesentlich, dass Studierende in jedem Track in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Spielzüge zu machen (MacGilchrist et al., 2020). Zum Vorschlag für eine praxeologisch inspirierte, didaktische ›Kehrtwende‹

8 Zur Hybridität siehe auch den Blogbeitrag von Gabi Reinmann, <https://gabi-reinmann.de/?p=7493> (04.07.2023).

gehört demnach auch, danach zu fragen, was es für Lehrende und die Hochschulen selbst bedeuten würde, Studieren dieser Art zu ermöglichen, denn: *Rahmenbedingungen* an Hochschulen und damit betriebliche Beweggründe der Bildungsorganisation stehen der Umsetzung hybrider Modelle unter Aspekten von Ökonomisierung derzeit weitgehend entgegen. Ohne Ressourcen, so gesehen, auch keine Erneuerung von Didaktik und ihrer Visionen einer zu Studierenden passenden, *konkreten* und zugleich *vielfältigen* Gestalt(ung), wie sie als Tracks exemplarisch angeführt wurden.

| Titel einer Lehrveranstaltung |                                             |                                             |                                             |
|-------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                               | Track 01                                    | Track 02                                    | Track 03                                    |
| <b>Vermittlung</b>            | synchron                                    | (a-)synchron                                | asynchron                                   |
| <b>Aktivierung</b>            | individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit | individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit | individuelle und/oder gemeinsame Fallarbeit |
| <b>Betreuung</b>              | ›online‹ und ›offline‹                      | ›online‹ und ›offline‹                      | ›online‹ und ›offline‹                      |
| <b>Prüfung</b>                |                                             |                                             |                                             |

Tab. 1: In Form von Tracks studieren: Ausdifferenzierung auf Ebene einer Lehrveranstaltung

#### 4 Schlusspunkte (m)einer praxeologischen Erkundung: Zwischen Studieren und Bedingungen des Studierens

Ausgehend von der Fragestellung, wie sich Wissenschaft im Kontext des Studierens vermitteln lässt, wurden im Beitrag zwar einige erste und mitunter auch vorsichtige Antworten formuliert, im Kern aber doch mehr Fragen aufgeworfen, die die Praxis gegenwärtiger Hochschuldidaktik ebenso betreffen wie Perspektiven auf Wissenschaftsdidaktik, wie sie in dieser Reihe versammelt werden. Mit meinem Beitrag ging es mir zunächst einmal darum, das ohnehin bekannte Vermittlungsparadox unter Bezugnahmen auf empirisches Material einerseits zu ›erden‹. Andererseits wollte ich daran durchaus didaktische Überlegungen anschließen, etwa mit einem Verständnis *hybrider* Hoch-

schulbildung, das in der Lage sein könnte, Praktiken des Studierens sowohl aus Sicht von Hochschuldidaktik als auch aus Sicht einer Wissenschaftsdidaktik aufzunehmen. Bei aller notwendigen Befragung zentraler Grundannahme(n) sollte die Gewordenheit von Hochschul- und/oder Wissenschaftsdidaktik im Beitrag durchaus auch gewürdigt werden: *Erst* die Organisation von Bildung in dafür vorgesehenen ›Einrichtungen‹ machte die Befassung mit diesen didaktischen Fragen nötig und möglich. Und auch auf die damit zusammenhängenden Demokratisierungsprozesse von Bildung und Erziehung lässt sich nicht oft genug verweisen. Es wurde allerdings auch reflektiert, dass und *wie* Forschende mit dieser Gewordenheit auch kritisch ins Gericht gehen und beleuchten (sollten), dass »[d]iese bisweilen auch moralisierenden traditionellen Ansprüche an ein Studium und an Studierende in ihrer Überhöhung Universität als ›totale Institution‹ erscheinen [lassen], welche auf die ganze Person und ihr Leben zielt« (Trempe, 2022, S. 195). So führten insbesondere steigende Studierendenzahlen in den 1970er Jahren dazu, sich speziell mit dem Wie der Vermittlung *im didaktischen Sinne* zu befassen (siehe auch Scheidig, 2016; ebenfalls Röhl, 2022). Mit immer größer werdenden Studierendenzahlen zu planen, bedeutete für Hochschulen seither, z. B. explizit(er) nach den Voraussetzungen zu fragen, die Studierende in ihr Studium einbringen, aber auch Aspekte von Hochschulsozialisation als (Lebens-)Phase zu thematisieren, um wiederum Messgrößen für die Hochschulsteuerung abzuleiten.

Was im Beitrag theoretisch problematisiert wurde, bildet sich gleichsam empirisch ab: Gerade die in Abschnitt 2 aufgeführten exemplarischen Orientierungen der Studierenden laden zu weiterer Befassung mit der Verwobenheit von Sozialem und Materiellem ein. Von diesen Annahmen und Ergebnissen ausgehend ermöglichte meine praxeologische Erkundung des Studierens, bisweilen implizite Vorstellungen zu explizieren, wonach Orientierungen wie die an der Figur des Normal- oder Idealstudenten selbst erst (etwa im Zuge theoretischer und/oder didaktischer Konzeption) historisch geworden sind. Diese Figur trägt dazu bei, Praktiken des Sich-Informierens genauso zu untermauern wie Hoffnungen, Erwartungen, Wünsche etc., das *eigene* Studium zu meistern. Und diese Praktiken werden durch Digitalisierung nunmehr auch noch auf eine besondere Weise fortgeschrieben (auch Richter & Frieberthäuser, 2022; MacGilchrist et al., 2020). Zu meinem Beitrag gehört daher die (Gegenwarts-)Analyse, dass Hochschulen bis heute an einem Bild von Studierenden festhalten, in deren Rahmung dieser als *Normalstudent* konfiguriert wird und Eingang findet in die (betriebliche) Organisation von Wissen und Bildung. Immerhin basieren auch die »Relevanzdimensionen« des Studiums in Anleh-

nung an Rüdiger Rhein (2022, S. 34–36) primär auf idealisierten Annahmen von Studierenden und ihrer Sicht von einem Studium, welche bildungstheoretisch auch als Adressierungen an Subjekte zu lesen sind. Sie stellen Zuschreibungen dar, wonach Studieren bedeuten würde, sich Wissenschaft zu erschließen, darin handlungsfähig zu werden ebenso wie sich (wissenschaftliche) Fragestellungen zu eigen zu machen und in eine wissenschaftliche Gemeinschaft ›hineinzuwachsen‹, Wissenschaft damit *als* Praxis zu erleben. Hierauf müsste sich die (Bildungs-)Organisation Universität künftig genauso ›einstellen‹ wie die Studierenden selbst, denn: Empirisch zeichnet sich gleichsam ab, dass sich Adressierungen an Studierende in den knapp skizzierten Orientierungen zwar spiegeln, aber eben in den Praxis-Logiken von Routine *und* Subversion.

Innerhalb des dritten Abschnitts rück(t)en daher *mögliche* studentische Zukünfte in den Mittelpunkt. Als Vorstellungen von Zukunft repräsentieren sie einerseits pädagogische Spekulationen, andererseits explizieren sie übergeordnete Problemlagen der Organisation von Wissen und Bildung in Form von Hochschulen und weisen ausgesprochen konkrete Bezüge zu gegenwärtigen Vollzügen des Studiums nach. Sie unterstreichen zwar die Notwendigkeit ihrer didaktischen Bearbeitung, verdeutlichen jedoch gleichermaßen, dass vor allem Finanzierungsdefizite der Umsetzung beispielsweise von Tracks im Wege stehen. Dabei könnten gerade diese bei der Umsetzung jener Erwartung helfen, dass »[d]ie Studierenden eine Art Entgegenkommen hin zu *ihren* Handlungsgewohnheiten [erwarten]« (Becker et al., 2020, S. 98). Dass solche (didaktischen) Überlegungen schon jetzt möglich sind und umgesetzt werden *können*, dürfte geradezu einfordern, nach den Modi didaktischen Forschens zu fragen, um *eigentliche* Problemlagen offenzulegen – nicht nur unter Bezugnahme auf die Pandemie. So könnte bereits die Frage im Raum stehen, ob es überhaupt noch *eine* Idee von Universität geben kann.

Drei bis dato unbeantwortete Forschungsfragen schließen sich an meinen Beitrag ebenso wie an das *You(r)Study*-Projekt an: (1) Wie präfiguriert die fiktive und damit *imaginierte* Figur des Normalstudenten Studieren (in) der Gegenwart *genau*? (2) Welche widerständigen und bisweilen subversiven Praktiken des (sich) Organisierens zeigen sich vor diesem Hintergrund bei Studierenden – und (3) woran lassen sich diese festmachen? Zwar habe ich diese Fragen in meinem Beitrag ansatzweise aufgegriffen, aber (noch) nicht abschließend beantwortet. Als fruchtbar dürfte sich daher erweisen, Forschungsarbeiten des Doings, die in der Tradition machtkritischer, poststrukturalistischer und feministischer Theorie(n) zu sehen sind, für einen didaktischen Diskurs um die Situiertheit von Wissen (im Sinne Donna Haraways), aber auch von Lehren und

Lernen zu erschließen und sie als weitere Lesart von Universität der Wissenschaftsdidaktik noch hinzuzufügen.

Didaktisches Forschen, so gesehen, erfordert auch Blicke von außen: von Forschenden, die sich zu einem bestehenden Diskurs um Studierende und Universität auch positionieren *können* und ein sich ständig entwickelndes Repertoire an Theorien und Empirien einbringen, um mit ihren Forschungsarbeiten über das Studieren tradierte Blicke zu ergänzen und/oder aufflammende Beobachtungen weiter zu schärfen – etwa solche, die im Zusammenhang mit dem Scholarship of Teaching and Learning gegenwärtig sichtbar werden. In dieser ›Gemengelage‹ ist die Reflexion der jeweiligen (historischen) Gewordenheit einzelner Konzepte ein wichtiges Denkwerkzeug, hilft es doch dabei, nicht nur didaktische Figuren zu identifizieren, sondern zugleich ihre ›praxeologische Stabilisierung im Doing‹<sup>9</sup> zu rekonstruieren, um Kulminationspunkte von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik im Vollzug zu identifizieren und Konzepte auf reflektierter Basis zu entwickeln. Vor dem Hintergrund legten alle Ausführungen – seien es Problematisierungen, referierte empirische Ergebnisse oder auch erste Theoretisierungen – meine Blicke auf Studieren offen und trugen dazu bei, ein Forschungsprogramm zu entwickeln, das unter Bezugnahme auf inzwischen sehr viele Arbeiten zum *Doing* in der Lage wäre, Didaktik auch in ihrer Gewordenheit (macht-)kritisch zu befragen und dennoch nach möglichst konkreten Anschlüssen an die Praxis zu suchen.<sup>10</sup>

---

9 Diese Formulierung habe ich gerne direkt aus dem Herausgeber\_innen-Feedback übernommen.

10 Um selbst politisch zu sein, muss Wissenschaftsdidaktik zwangsläufig ihre eigene Gewordenheit auch mit Blick auf daran beteiligte Forscher\_innenpersönlichkeiten befragen. Dazu gehört einerseits, in Beiträgen, die auf die Gegenwart der Universitäten der 1970er Jahre rekurrieren, auch auf ihre Historizität zu verweisen (siehe Siegfried-Laferi, 2022, insbesondere S. 124–126). Andererseits ist dann zu dokumentieren, dass ein zentraler Akteur rund um das Konzept der Wissenschaftsdidaktik – Hartmut von Hentig – der Loyalität und damit der Mitwisserschaft im Zusammenhang sexueller Übergriffe seines Partners Gerold Becker an Schüler\_innen der Odenwaldschule bezichtigt wurde. Ihm wurde deswegen der Trapp-Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aberkannt, siehe: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.06\\_DGfE-Stellungnahme\\_Trapp-Preis-Aberkennung.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.06_DGfE-Stellungnahme_Trapp-Preis-Aberkennung.pdf) (04.07.2023). Die DGfE sieht sich seither »der wissenschaftlichen Aufarbeitung und Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten« in besonderem Maße verpflichtet.

## Danksagung

Für unterschiedliche Zuspitzungen danke ich den Herausgeber\_innen ebenso wie Carla Bohndick als ›Critical Friend‹ des vorliegenden Beitrags sehr herzlich. Jennifer Grüntjens danke ich für ihr Gegenlesen mit der Brille forschenden Lernens, mit der sich so manche hier verfolgte Überlegung sicherlich *didaktisch* ›kontern‹ ließe.

## 5 Literatur

- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst* (S. 27–68). Bielefeld: transcript.
- Andresen, S. et al. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 68, 15–31.
- Becker, M., Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Von Hoffnungen und Enttäuschungen gegenseitiger Erwartungen an Lehre. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 87–105). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. et al. (2022). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Boden, M. & Stendera, P. (2022). Einsam und verstummt: Studierende in der Pandemie. *Blätter*, 4(22).
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Burkhard, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt*. Weinheim: Beltz.
- Dohmen, D., Babyesiza, A., Tiedtke, J. & Bayreuther, T. (2021). *Entwicklung der Einnahmen von Studierenden. Eine Re-Analyse der 19., 20. und 21. Sozialerhebung (Auftragsstudie für das Deutsche Studentenwerk)*. Berlin: FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über die Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Grüntjens, J., Schaper, S. & Hofhues, S. (2022). FernUniversität in Hagen: Praktiken forschenden Lernens. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Digitale Lehr- und Lernangebote in Zeiten von Smart Devices und Online-Lehre* (S. 119–138). München: De Gruyter Oldenbourg.

- Hofhues, S. (2023a/in Druck). Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Felds unter Pandemie-Bedingungen. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen*. DGfE 2022 (weitere Daten noch nicht bekannt).
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S. & Brahm, T. (2020). *Studierende – Medien – Universität*. Münster: Waxmann.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2019). Bildungsorganisationen und ihre soziotechnischen Innovationen. In B. Blättel-Mink, I. Schulz-Schaeffer & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- MacGilchrist, F., Allert, H. & Bruch, A. (2020). Students and society in the 2020s. Three future ›histories‹ of education and technology. *Learning, Media and Technology*, 45:1, 76–89, DOI: 10.1080/17439884.2019.1656235
- Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner M. & Dohmen, D. (Hrsg.). (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 (Auftragsstudie für das Hochschulforum Digitalisierung)*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Pensel, S. & Hofhues, S. (2020). Studierende und Medien. Wissensproduktion und Informationsverarbeitung in der Kommunikations- und Wissensgesellschaft. In K. Gallner-Holzmann, T. Hug & G. Pallaver (Hrsg.), *Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus* (S. 71–84). Innsbruck: innsbruck university press.
- Pensel, S., Hofhues, S. & Schiller, J. (2020). »Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen«. Rekonstruktion der studentischen Sicht auf digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 41–64). Münster: Waxmann.
- Pumptow, M. & Brahm, T. (2020). Erkenntnisse zur medienbezogenen Selbstwirksamkeit von Studierenden. In S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, S. Aßmann & T. Brahm (Hrsg.), *Studierende – Medien – Universität* (S. 87–105). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, *Zeitschrift für Soziologie*. 32, 282–301.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact-Free*. 18, 1–11.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein

- (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Richter, S. & Frieberthshäuser, B. (2022). Einblicke und neue Perspektiven: Ethnografische Annäherungen an das Feld Hochschule. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 59–79). Bielefeld: transcript.
- Röhl, T. (2022). Überschneidungen und Grenzziehungen: Dinge der Hochschule im Schnittfeld sozialer Welten. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 193–209). Bielefeld: transcript.
- Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik und Hochschule*, 12–28.
- Siegfried-Laféri, M. (2022). Grundüberzeugungen wissenschaftsdidaktischer Beiträge um 1970. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 109–131). Bielefeld: transcript.
- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Wieser, M. (2003). Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.

