

Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik

Tobias Schmohl

Zusammenfassung: Der vorliegende Aufsatz ist der begrifflich-theoretischen Hochschulbildungsforschung zuzuordnen. Es wird ein konzeptioneller Theorierahmen für die moderne Hochschuldidaktik vorgeschlagen. Dieser kann zur Präzisierung von Erkenntnisweisen und zur Abgrenzung von Forschungsmethodiken herangezogen werden. Im Gegensatz zu bestehenden Ansätzen wird dabei nicht der Anschluss an eine oder mehrere etablierte Disziplinen gesucht. Ziel ist es vielmehr, Orientierungshypothesen für eine paradigmatische Neuausrichtung zu formulieren: In Rückbesinnung auf ihre ursprüngliche Programmatik im Zuge der Hochschulreformbewegung der 1960er Jahre wird hier ein integrativer Referenzrahmen aufgespannt, anhand dessen sich Hochschuldidaktik als ein Unterfangen beschreiben lässt, das seine interdisziplinäre Anlage zugunsten einer transdisziplinären Ausrichtung überwinden sollte.

Schlagworte: Hochschuldidaktik, Querschnittswissenschaft, Wissenschaftsdidaktik, Humanismus, Bildung durch Wissenschaft, Kritik

1 Einleitung

Die Hochschuldidaktik hat ein konzeptionelles Grundproblem, das bereits in der Gemengelage ihrer Anfänge angelegt ist: sie oszilliert zwischen dem normativen Anspruch einer *umfassenden Reform* der Universitäten und einer *utilitaristischen Engführung* auf methodisch-praxeologische oder unterrichtstechnologische Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung universitärer Lehre (Huber, 1984, S. 290).

Diese Doppelfunktion macht der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik im Laufe ihrer Geschichte zunehmend zu schaffen, und sie hat wesentlich zu ihrer Marginalisierung beigetragen (vgl. Abschnitt 2): Heute wird die Hochschuldidaktik nur noch in Teilen als ein Handlungsfeld mit wissenschaftlichen Zielsetzungen wahrgenommen. Gründe dafür liegen in der mangelhaften konzeptionellen Anbindung an etabliertere Disziplinen und einer teils einseitigen Forcierung auf Gestaltungsbemühungen zu Lasten ihrer forschenden Anteile. Damit läuft das, was heute unter diesem Schlagwort praktiziert wird, tendenziell der ursprünglichen Programmatik zuwider (vgl. Schmohl, 2022).

Schlimmer noch: Systematische Anschlüsse an die konzeptionellen Grundlagen finden heute allenfalls in Spezialdiskursen statt (bspw. Reinmann & Rhein, 2022). Die *Ent-historisierung der Hochschuldidaktik* geht durch ihre funktionale Differenzierung in Bereiche, die der unmittelbaren Problembearbeitung dienen, mit einer weitgreifenden *Ent-theoretisierung* einher (Schmohl, 2019). Der letzte umfassende Theoriebeitrag zur wissenschaftlichen Grundlegung der Hochschuldidaktik ist inzwischen fast 40 Jahre alt (vgl. Huber, 1983). Das Theoriedefizit der aktuellen Hochschuldidaktik wirkt sich auch auf die verstreuten empirischen Forschungsbemühungen aus, die zumeist Konzepte, Modelle und Paradigmen anderer Disziplinen entlehnern (bspw. Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012; Schneider & Mustafić, 2015).

Der vorliegende Beitrag unternimmt einen grundlagentheoretischen Rückbezug auf die ursprüngliche Intention der 1960er-Jahre-Hochschuldidaktik. Er argumentiert für einen systematischen Anschluss an die konzeptionelle Ausrichtung der Hochschul- und Studienreformbewegung und versucht den Übertrag auf aktuelle Anforderungen. Ziel ist es, eine Option zur aktuellen Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik aufzuzeigen, die dieses Handlungsfeld in seinem wissenschaftlichen Impetus ernst nimmt, ohne es in bestehenden disziplinären Ordnungen aufzulösen.

2 Analytische Rekonstruktion I: Kulturhistorische Grundlagen der Hochschuldidaktik

Die Geschichte der Hochschuldidaktik ist so alt wie die Geschichte der Universität. Anfänglich wurden unterrichts- und bildungsbezogene Fragen innerhalb der jeweiligen Fachlehre reflektiert.¹ Ab **Mitte des 18. Jahrhunderts** erschien es aber notwendig, den Studenten ein einheitliches Verständnis darüber zu vermitteln, was wissenschaftliches Denken bedeutet. Dazu dienten Schriften zur *Hodegetik* – das waren Unterrichtsbücher und Wissenskompendien zum Universitätsstudium, die Fragen »nach Wesen und Geschichte der Universität, nach dem Begriff der Wissenschaft« behandelten (Leitner, 1984, S. 88). Darin wurden etwa Maßgaben und Zielgrößen für die Anleitung zum Studium in einem Wissensgebiet behandelt, aber auch Aspekte der Wissenschaftspropädeutik und Heuristik (Huber, 1983, S. 120; Schmohl, 2021a, S. 278–281; Wildt, 2021, S. 28). Neben ihrer Hauptfrage »wie soll man studieren?« behandelte die Hodegetik auch Fragen einer akademischen Lebensführung. Den ganzheitlichen Ansatz, der dabei im Zentrum stand, formulierte etwa Karl Hermann Scheidler (1847 [1832], S. IV): Ziel der Hodegetik sei

1 Natürlich könnten auch Bezüge vor der Zeit der Universitätsgründungen herausgearbeitet werden – hier kamen Impulse zur Gestaltung und Reform der wissenschaftlichen Ausbildung meist ebenfalls aus einer kritischen Reflexion konkreter fachlicher Didaktiken heraus. Zu nennen wäre beispielsweise ein Aufsatz von G.W. Leibniz (2006) mit dem Titel *Nova Methodus discendae docendaeque Jurisprudenti* aus dem Jahr 1667, der didaktische Reformvorschläge für die Gestaltung des juristischen Studiums formulierte. Wichtige Bezüge für das Grundverständnis einer universitären Bildung stellen übergreifende didaktische Ansätze dieser Zeit dar, etwa Johann A. Comenius (2018, S. 1) aus dem Jahr 1657.

»eine gründliche, also wissenschaftliche Belehrung über das wahre Wesen der Wissenschaft und der Universität, somit richtige Begriffe und Grundsätze über das akademische Studium (die Benutzung der Vorlesungen, die Lectüre, eigne Arbeiten u. s. w.), so wie über das ganze akademische Leben«.

Hodegetik stand für die Einführung in eine »Ausbildung des Geistes zur Wissenschaft«. Damit sind bereits Anforderungen an etwas definiert, das heute unter den Schlagworten *Persönlichkeitsbildung* und *Metakompetenzen* wieder Einzug in akademische Curricula erhält: Hodegetik umfasst nämlich über die fachlich-wissenschaftliche Didaktik hinaus auch eine Didaktik zur Ausbildung von »Charakterfestigkeit« (ebd.) sowie eine Didaktik übergeordneter Schlüsselqualifikationen, durch die »der Studirende, den man hier doch einmal der Gefahr des Irrens und den Versuchungen mannichfacher Art aussetzen muß, zugleich so ausgerüstet und vorbereitet werde, daß er der Prüfung getrost entgegen gehen kann, und sich selber helfen lernt« (ebd.). Aufgrund der Eigentümlichkeit des Universitätswesens (die Universität wurde nicht als bloße Unterrichts- oder Lehranstalt, sondern insbesondere als Wissenschaftsstätte gesehen; vgl. Schmohl, 2021a, S. 278–281) wurden genuin hochschuldidaktische Problemfelder bereits in diesen frühen Schriften wissenschaftlich behandelt. Die Hodegetik lag als Wissenschaft im Fachgebiet der »praktischen Philosophie« (ebd., S. 23), die anfänglich noch eine Querschnittsfunktion innerhalb der Hochschule innehatte, diese aber im Zuge fortschreitender Fächerdifferenzierung ab der **zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts** an die Einzelwissenschaften abtrat. Mit dem Rückbau der Philosophie konnte auch die Hodegetik ihren Anspruch einer »fächerübergreifenden und -verbindenden, den ideellen universitären Überbau vermittelnden Universalwissenschaft« (Kern, 1996, Sp. 1452) nicht halten – obwohl die Tradition der fachspezifischen Einführung auch ohne Bezug zur Hodegetik fortgesetzt wurde (ebd., Sp. 1453).

Ab **Ende des 19. Jahrhunderts** wurden hochschuldidaktische Themen vorrangig im Rahmen der aufkommenden Hochschulpädagogik diskutiert (bspw. Schmidkunz, 1920, S. 414); besonders in der »Zeitschrift für Hochschulpädagogik« (22 Jahrgänge bis 1931). Hier liegt historisch ein »Shift from learning to teaching« vor: also von der Reflexion auf die Bedingungen und Methodiken des *Studierens* (Hodegetik) hin zu Fragen der wissenschaftlich-didaktischen Ausgestaltung von *Hochschullehre* (Hochschulpädagogik).

Geprägt wurde der Begriff *Hochschuldidaktik* erst wesentlich später – in einer Zeit des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs und der Wissenschaftskritik zwischen ca. **1965** und **1972**. Dabei wurden auch die Funktion der Hochschule, ihr Bildungsauftrag und die Wege, auf denen sie diesem Auftrag nachkommen sollte, grundlegend neu verhandelt (vgl. bspw. Spindler & Walther, 1971). Hochschulbildung sollte demnach insbesondere durch eine wissenschaftstheoretisch begründete Orientierung von Zielen und Inhalten neu ausgerichtet werden (Wildt, 2021, S. 31). Wichtige Impulse erhielt der Diskurs von Personen wie Jürgen Habermas, Helmut Schelsky oder Hartmut von Hentig.

Auslöser für Strukturveränderungen war aber erst die vehemente studentische Kritik, die Bezüge zu einer neuen Marx-Rezeption und der antiautoritären Bewegung suchte, und die sich in unterschiedlichen Gremien und hochschulpolitischen Einflussgruppen konstituierte (bspw. VDS, SDS). Auf diesem Nährboden keimte die Forderung nach

einer neuen Art, universitäre Lehre zu denken. Klüver & Wolf (1973, S. 11) rekapitulieren den Ausgangspunkt wie folgt:

»Daß der Student sich inhaltlich und formal den Verhaltenserwartungen der ihm als Autoritäten vorgesetzten Lehrpersonen anpassen muß, ist ebenso Resultat der sozialen und rechtlichen Verhältnisse an den Hochschulen wie Ergebnis ihrer traditionellen Rechtfertigungsästhetik. Die politische Praxis der Studentenbewegung bezog sich weitgehend auf diese tägliche Praxis und bestand daher größtenteils in einer Auseinandersetzung mit den Formen dieser Ausbildung und den in ihr fungierenden Autoritäten sowie den Strukturen dieser Ausbildungsstätte – der Universität. Dementsprechend hat sich die Theorie der Studentenbewegung stark auf die Kritik der in dieser Ausbildung vermittelten Inhalte und Methoden der Wissenschaften konzentriert. Die Wissenschaftskritik hat sich dabei inhaltlich an der Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen der Wissenschaften, methodisch an der Frage nach der Begründung der in den Wissenschaften verwandten methodischen Konventionen entzündet.«

Als Sammelbegriff für die vielfältigen Ausprägungen dieser Kritik am Bestehenden machte ab 1965 das Wort »Hochschuldidaktik« Karriere (vgl. Schmohl, 2022). Es verwies zunächst auf eine Reihe übergreifender, unterschiedlich motivierter Anstrengungen, die wesentlich zu einem ›Nachdenken der Hochschule über sich selbst‹ (Metz-Göckel, 1999, S. 258) beitragen sollten. Dieses ›Nachdenken‹ hatte insbesondere zum Ziel, die *Ausbildungsfunktion* der Hochschule im Ganzen wissenschaftlich zu reflektieren (bspw. DFG, 1980, Vorwort). Daraus leitete sich der Doppelauftag einer breit angelegten »Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform« ab (Webler & Wildt, 1979, S. 1). Um dem gerecht zu werden, musste die Hochschuldidaktik neben bildungswissenschaftlichen Aspekten auch Themen bearbeiten, die im Zuständigkeits- und Fachgebiet anderer Disziplinen lagen, und die operativ häufig durch administrative, manageriale oder dienstleistungsbezogene Funktionsfelder der Hochschulen besetzt waren. Die Bestrebungen zur Erneuerung wurden bald auf eine noch breiter angelegte Wissenschafts- und Gesellschaftsreform hin funktionalisiert (vgl. Meister, 1974).

Auf die Frage, wie Hochschuldidaktik strukturell in die Universitäten integriert werden könnte, gab es nun verschiedene Antworten. Neben dem Vorschlag von Hentigs (1967, S. 62), wissenschaftsdidaktische Ordinariate einzurichten (vgl. auch Spindler, 1968, S. 102), bestand ein konkurrierender Vorschlag in der Gründung einer BRD-weiten, übergreifenden Fachgesellschaft: So forderten etwa Studierendenvertretungen die Einrichtung einer über-institutionellen Service-Institution zur Förderung der Hochschulbildung in Gestalt einer »zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik« (AHD, 1971c), deren vordringliche Aufgabe es sein sollte, »die Durchdringung der Wissenschaft in Forschung und Lehre mit didaktischen Problemstellungen voranzutreiben« (AHD, 1971c, S. 18). In diesem Bemühen erhielten sie u.a. Zuspruch durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971). Ein ähnlicher Vorschlag wurde nahezu zeitgleich durch die AG Fachvorsitzende und Hochschulreferenten artikuliert: Diese schlugen die Einrichtung einer eigenen Gesellschaft für Hochschuldidaktik vor (»Ständiger Arbeitskreis für Hochschuldidaktik«, SAHD). Sie konstituierte sich am 7. Juli 1967 in Heidelberg; zunächst als Arbeitskreis ohne feste Organisation (Thieme, 1967), dann

als Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, später als Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die bis heute besteht.

Neben der Einrichtung einer übergreifenden Gesellschaft konzentrierten sich die Forderungen auf die Etablierung (interdisziplinärer) Hochschuldidaktik-Zentren (vgl. AHD, 1971a, S. 5, 1971b; Spindler, 1968, S. 102), die »in institutioneller Eigenständigkeit jeder Hochschule anzugliedern« seien (Regenbrecht, 1969, S. 42; s. auch VDS, 1968, S. 54). Ihre Aufgabe sollte in eigenständiger hochschuldidaktischer Forschung bestehen, aber auch in wissenschaftsgeleiteten Beratungen für das akademische Lehrpersonal sowie in der Bereitstellung eines umfassenden regelmäßigen Fortbildungsgangebots für alle, die an didaktischen Prozessen beteiligt sind. Tatsächlich wurde mit Einrichtung dieser Zentren eine »lebhafte Reformpraxis« in Gang gesetzt (Wildt, 2021, 31f.).

Im Zuge der antiautoritären Bewegung politisierte sich die Diskussion. Das Imperium der Fächer und der etablierten Hochschule ging zunächst auf die Kritik ein, sah sich aber zunehmend in die Defensive gedrängt. Dieses Imperium schlug **Mitte der 1970er** Jahre zurück, indem versucht wurde, der Diskussion ihre theoretische Grundlage zu entziehen, Prozesse der Entpolitisierung angestoßen wurden und auf die mangelhafte Umsetzbarkeit der Reformvorschläge verwiesen wurde. Die curriculare Frage wurde weitgehend aus den Hochschulen herausgezogen, sodass es zu einer »Stagnation« der ambitionierten, teils verwegenen Ansätze der frühen Hochschuldidaktik »unter den Bedingungen einer staatlich regulierten Studienreform« kam (Wildt, 2021, S. 3). Wenngleich die Strategien zur Implementierung und Institutionalisierung von Hochschuldidaktik an den verschiedenen Standorten variabel blieben, zeichnete sich doch nach und nach ein Konsens darüber ab, dass eine Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen als Teil der wissenschaftlichen Selbstreflexion zur Kernaufgabe der Universität gehören. So resümiert etwa die DFG mit Blick auf die Veränderungen des Lehrbetriebs an deutschen Universitäten (1980, S. 8):

»Unter den gewandelten Umständen wird Didaktik sowohl für die Zielbestimmung der einzelnen Ausbildungen wie auch für deren inhaltlichen Aufbau und methodische Vermittlung unerlässlich. Sie wird an Hochschulen jeder Art benötigt.«

Obwohl noch bis in die **1980er** Jahre hinein interdisziplinäre hochschuldidaktische Stellen mit wissenschaftlichen Anteilen geschaffen wurden (darunter ca. 20 Professuren mit Forschungsaufgaben; vgl. Wildt, 2021, S. 32), entwickelte sich ein starker Fokus auf Dienstleistungen und hochschulpädagogische Weiterbildung (vgl. Wildt, 1981b). In den **1990er** Jahren wird Hochschuldidaktik vorrangig in utilitaristischen »Service-Funktionen« aufgebaut und konzeptualisiert (bspw. Wissenschaftsrat, 2008, S. 45). Die damit verknüpften Aufgaben werden zu Ungunsten eigenständiger wissenschaftlicher Aufgaben in den **2000er** Jahren immer mehr priorisiert. Entsprechend praxeologisch ausgerichtete Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene verstärkten insbesondere in den **2010er** Jahren diese Tendenz noch. Das Ungleichgewicht von Service- und Forschungsaufgaben prägt **heute** weitgehend das Bild der (inzwischen fast allerorts institutionalisierten) Hochschuldidaktik.

3 Analytische Rekonstruktion II: Konzeptionelle Grundlagen der Hochschuldidaktik

Das Erkenntnisinteresse der Hochschuldidaktik adressiert vielfältige Handlungsebenen und Problemstellungen, die teils disparat nebeneinander bestehen – häufig, ohne dass sie miteinander in Bezug gesetzt würden. So postuliert etwa Reinmann (2012, S. 323) beim Versuch, Hochschuldidaktik als eine *Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft* zu begründen: »Es mangelt uns [...] sicher nicht an Spezialisierung und Differenzierung, sondern eher an Integrationskraft«. Allerdings lässt sich das Lehren und Lernen an Hochschulen in keiner der etablierten Disziplinen holistisch erfassen.

Anhand einer theoriebasierten Exploration wird im Folgenden ein wissenschaftstheoretischer Rahmen für die Hochschuldidaktik vorgeschlagen, mit dem sich dieses Handlungsfeld grundlagentheoretisch eindeutig positionieren lässt. Dafür werden zunächst aus zentralen Theoriebeiträgen Basisprämissen einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik herausgearbeitet. Es werden Paradigmen unterschiedlicher disziplinärer Provenienz zugrunde gelegt und gezeigt, dass weder eine *disziplinäre wissenschaftstheoretische Anlage* im herkömmlichen Sinn, noch eine genuin *interdisziplinäre Anlage* zur Grundlegung der Hochschuldidaktik hinreichend ist: Um ihr volles explikatives Potential zu erschließen, ist stattdessen eine Überwindung etablierter disziplinärer Ordnungen notwendig (*transdisziplinäre Anlage*).

3.1 Hochschuldidaktische Systemebenen

Gegenüber anderen Didaktiken des postsekundären oder tertiären Bildungsbereichs besteht das Proprium der Didaktik für den Hochschulsektor in der Fokussierung auf eine Bildung durch Teilnahme an Wissenschaft. Hochschuldidaktik lässt sich insofern auch als *Wissenschaftsdidaktik* kennzeichnen (Reinmann & Rhein, 2022; s. auch Abschnitt 4.3). Sie befasst sich wissenschaftlich mit dem gesamten hochschulischen Lehren und Lernen. Ihr Erkenntnisinteresse ist dabei (a) auf die Analyse der Bedingungen universitäter Bildung ausgerichtet, wobei sie besonders Lernziele und Lehrinhalte der Wissenschaften sowie ihre theoretische Grundlage berücksichtigt (von Hentig, 1969b, S. 87). Neben einer kritischen Analyse dieser Bedingungen nimmt Hochschuldidaktik auch (b) die Strukturen der Vermittlung (von Wissenschaft) (Reinmann, 2012; 2021), (c) einzelne Formen und Aspekte des »unterrichtlichen Geschehens« (der Lehr- und Lernwirklichkeit) (Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann, 2015) sowie (d) organisationale Aspekte der »Institution Hochschule« (Brahm, Jenert & Euler, 2016) in den Blick.

Im Laufe ihrer Geschichte wurden unterschiedliche »Handlungsebenen« (Flechsig, 1975, S. 39) eingeteilt, auf denen hochschuldidaktische Reflexion und Theoriebildung für die Praxis des universitären Lehrens und Lernens wirksam werden können. Für Flechsig (1975, S. 1) hat hochschuldidaktisches Handeln die »systematisch[e] Einflußnahme auf Lernprozesse« zum Ziel, setzt also an der konkreten Lehr- und Lernwirklichkeit an. Flechsig teilt fünf Ebenen ein, auf denen die Hochschuldidaktik intervenieren kann:

Tab. 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik nach Flechsig (1975)

1 organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der Hochschule
2 Entwicklung von Studiengängen und Studienmodellen
3 Entwicklung einzelner Phasen von Studiengängen oder Teilbereichen
4 Planung und Durchführung einzelner Lehrveranstaltungen
5 Planung und Gestaltung von Lernsituationen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen

Diese Einteilung wird (mit leicht geänderter Terminologie) noch in aktuellen hochschuldidaktischen Theoriebeiträgen als Forschungsrahmen zugrunde gelegt (zuletzt bspw. in Lübecke, Reinmann & Heudorfer, 2017; Rein & Wildt, 2022a, S. 12; oder Wildt, 2022, S. 496). Die Ebenen 1–5 lassen sich zu einem dreidimensionalen Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung nach Brahm, Jenert & Euler (2016) zusammenfassen.

Tab. 2: Zusammenführung der Handlungsebenen mit einem dreidimensionalen Bezugsrahmen nach Brahm, Jenert & Euler (2016)

1	Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen
2	Ebene der Studienprogramme: Gestaltung des Profils und der Kohärenz eines Studiengangs
3	
4	Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung und didaktisches Design
5	

Flechsig's Ebenen 1–5 wurden durch Johannes Wildt bereits in seiner Dissertation (Wildt, 1981a) weiterentwickelt und um eine Ebene erweitert, die »das Hochschulsystem im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang« adressiert (vgl. auch Webler & Wildt, 1979, S. 8–12). Diese zusätzliche Ebene ist von großer Bedeutung, um aktuelle hochschuldidaktische Initiativen und Tätigkeitsfelder einzuordnen (bspw. Schmohl & Philipp, 2021; Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]), sie wurde bislang aber kaum aufgegriffen.

Folgt man dieser Einteilung, so ist **in der Praxis** jede Lehrperson, die Lernsituationen plant und gestaltet, auch Hochschuldidaktiker:in (Ebenen 5 und 4). Zillober (1984, S. 11) spricht hier von hochschuldidaktischer Kompetenz »aufgrund von Betroffenheit« bzw. »aufgrund von Sachkunde«. Je nachdem, wie reflektiert die Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischem Wissen erfolgt, reichen diese Kompetenzausprägungen von unsystematisch-konformistischen Formen (»Vulgärdidaktik«: s. Schmohl, 2019) bis hin zu einer »durch Theorie geläuterten Praxis« (vgl. auch Tremp, in diesem Band, dort Abschn. 3.2). Ebenso ließen sich im Anschluss an Flechsig Hochschulplaner:innen und Curriculumentwickler:innen als praktizierende Hochschuldidaktiker:innen kennzeichnen (Ebenen 3 und 2). Schließlich findet Hochschuldidaktik im sogenannten ›Third Space‹ statt (Wildt, 2021, S. 35–36; vgl. auch Salden & Volk, in diesem Band). Kennzeichnend

ist hier die Angliederung an Hochschulverwaltungen: Ihre Akteur:innen sind dann Personen, die etwa im Auftrag von Studiendekan:innen oder Prorektor:innen Lehre an Rahmenbedingungen von Studium und Lehre beteiligt sind (*Ebene 1*). Aktuell wird die Verschränkung von Hochschulbildung mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verstärkt diskutiert (bspw. Rein & Wildt, 2022b; Schmohl & Philipp, 2021; Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]).

Die Praxis der Hochschuldidaktik lässt sich von einer wissenschaftlich-forschenden Auseinandersetzung mit den Ebenen 1–5 in einem realwissenschaftlichen Sinn unterscheiden. Eine Realwissenschaft wird hier definiert als ein System von synthetischen Aussagen – in Abgrenzung zu den Formalwissenschaften, die ausschließlich analytische Aussagen enthalten (Carnap, 1935, S. 32; Rhein, 2010, 47–50). **Hochschuldidaktik als (Real-)Wissenschaft** zielt darauf ab, didaktisches Handeln empirisch zu untersuchen und handlungsleitende Empfehlungen abzuleiten, die explorativ erprobt, angepasst und weiter ausgearbeitet werden können. Für diese Form hochschuldidaktischer Begleitforschung bietet sich ein entwicklungs- oder gestaltungsorientierter Forschungszugriff an (vgl. bspw. Design-Based Research Collective, 2003; vgl. auch Reinmann, in diesem Band). Dabei wird die Praxis unter Bezug auf theoretisches Wissen verändert. Anhand wiederholter Implementierungen hochschuldidaktischer Lösungen wird Erfahrungswissen gewonnen, das sich generalisieren und auf andere Kontexte übertragen lässt (didaktische »Design-Prinzipien«). Als eine Realwissenschaft mit praxisgestaltendem Interesse setzt Hochschuldidaktik stets an einer konkreten Lehr-Lernwirklichkeit an, wählt hier jedoch einen eng umgrenzten Teil-Fokus aus (Problemorientierung): »Die hochschuldidaktische Forschung muß direkt am virulenten Problem bzw. Prozeß der Hochschule orientiert sein; sie darf dabei nicht vorschnell in traditionell-disziplinäre Perspektiven abgleiten« (Ulbricht, 1984, S. 61). Zu Aussagen über diese Lehr-Lernwirklichkeit gelangt die Hochschuldidaktik, indem sie etablierte qualitative oder quantitative Methodiken der systematischen Datenerhebung und -auswertung anwendet.

Als eine **Theorie** formuliert die Hochschuldidaktik normative Aussagen (z.B.: »so sollte es sein/nicht sein«), axiomatische Aussagen (z.B.: »dieses gilt/gilt nicht«) oder evaluative Aussagen (z.B.: »dieses ist gut/schlecht«) über die Grundlagen und Voraussetzungen, die (Veränderung der) Wirklichkeit oder die Folgen des akademischen Lehrens und Lernens.

Schließlich formuliert die Hochschuldidaktik als eine **Metatheorie** deskriptive oder begründende Aussagen über ihre Aufgabe als eine Wissenschaft sowie über die Gültigkeit, Reichweite und Grenzen ihrer Erkenntnisse.

3.2 Gegenstand der Hochschuldidaktik

Im Folgenden wird der Gegenstand hochschuldidaktischer Reflexion im Anschluss an bestehende grundlagentheoretische Überlegungen genauer abgegrenzt. Dieser Gegenstand unterscheidet sich je nach fokussierter Systemebene (s. Abschnitt 3.1). Um den Vorwurf eines unreflektierten methodischen Eklektizismus zu vermeiden, ist ein einheitliches und systematisch abgegrenztes begriffliches Repertoire notwendig (Ulbricht, 1984, S. 62; Zierer, 2009, S. 929).

Allgemein kann Hochschuldidaktik wissenschaftliche (und handlungspraktische) Antworten auf die Frage formulieren, inwiefern diese Systemebenen das akademische

Lehren und Lernen konstituieren. Es geht der Hochschuldidaktik also darum, »wie die verschiedenen Größen in den [akademischen, T.S.] Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können)« (von Hentig, 1969a, S. 252; s. auch Zillober, 1984, S. 15). Hochschuldidaktik befasst sich in dieser (weiten) Bestimmung ihres Gegenstands mit dem gesamten Lehren und Lernen an der Institution »wissenschaftliche Hochschule«, einschließlich der Grundlagen und Folgen dieses Lehrens und Lernens.

In einer engeren Fassung des Begriffs kann eine der Systemebenen gewählt und es können einzelne Teilgrößen des lehr-lernbezogenen Handelns herausgegriffen werden.

Zunächst sollen die Handlungsebenen nach Flechsig (1975) und der Bezugsrahmen nach Brahm, Jenert & Euler (2016) als Heuristik dienen, um für jede Ebene zentrale Gegenstandsbereiche, Leitbegriffe und Forschungsebenen zu definieren.

Tab. 3: Gegenstandsbereiche, Leitbegriffe und exemplarische Forschungsperspektiven der Hochschuldidaktik

Handlungs-ebene	Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung	Gegenstands-bereich	Leitbegriffe	Forschungs-perspektive etablierter Disziplinen (exemplarisch)
/	/	Bildungs-system	Gesetzgebung, Demokratisierung, »Employability«	makrosozial bzw. politikwissenschaftlich
1	Ebene der Organisation (strukturelle/kulturelle Rahmenbedingungen)	Institution	Enkulturation, Sozialisation	mesosozial bzw. kulturpsychologisch
2	Ebene der Studienprogramme (Studiengangs-Profil und -Kohärenz)	Curriculum	Studienorganisation, Lernziele (<i>Intended/Actual/ Observed Learning Outcomes</i>)	mesosozial bzw. sozialpsychologisch
3		Modul	Studieninhalte, Kompetenz, Performanz	mesosozial bzw. sozialpsychologisch
4	Ebene der Lernumgebungen (Kompetenzentwicklung/didaktisches Design)	Lehr/ Lernsetting	Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen	mikrosozial bzw. kommunikations-psychologisch
5		Lehr/ Lernformen	Handeln, Kommunikation, Interaktion	mikrosozial bzw. individualpsychologisch

Für die Theoriebildung der Hochschuldidaktik, aus der sie domänen spezifisches, handlungsleitendes Wissen ableitet, ist neben ihrer multiparadigmatischen Anlage

traditionell die Verschränkung der Lehr-Lernprozesse (4, 5) mit institutionellen und organisationalen Strukturveränderungen (1–3) zentral:

»Die individuelle Lehr- und Lerntätigkeit, so ein Axiom und konsensueller Befund der Hochschuldidaktik, kann nicht isoliert betrachtet und verbessert werden, sondern muß in die Strukturen der Hochschulen und Studiengänge eingebettet sein« (Metz-Göckel, 1999, S. 259).

Neben der Analyse individueller didaktischer Interaktionen zielen hochschuldidaktische Forschungsprojekte vor diesem Hintergrund in der Regel auch auf curriculare und institutionelle Veränderungen. Dabei leiten sie Aussagen über die strukturelle Organisation der Studienbedingungen (Curricula, Institutionen) ab, formulieren Empfehlungen zur Ausgestaltung von Lehre in diesen Strukturen oder zur Entwicklung und Förderung einer akademischen *Lehrkultur* (bspw. Wildt, Welbers, Szczyrba & Schneider, 2009). Nur im Grenzfall versucht die Hochschuldidaktik, Veränderungen außerhalb einzelner Institutionen anzustoßen (etwa hochschulpolitische Einflussnahme, Veränderung des Bildungssystems).

Mit Blick auf die *Bildungsinhalte* setzt sie an konkreten lebensweltlichen Lehr-Lernsituationen an. Zu ihrer theoretischen Rahmung gehört dabei auch die Beschäftigung mit Normen, Werten und Zielvorstellungen – etwa zur Ordnung und Bewertung von Lernzielen (*Learning Outcomes*), zur Klärung des Rollenverständnisses der didaktisch Tätigen (Weniger, 1962) oder zur Orientierung ethischer und moralischer Fragen hochschuldidaktischer Praxis und Forschung (Dietrich, 2007).

Im Gegensatz zu den meisten anderen Forschungsansätzen zeichnet die Hochschuldidaktik überdies aus, dass sie selbst ein Teil der Prozesse ist, die sie zu ihrem Gegenstand hat: Forschung und Bildung an Hochschulen (vgl. AHD, 1971b, S. 1). Ihre methodische Nähe zur Feld- und Interventionsforschung sowie insbesondere zu ethnografischen Ansätzen begründet sich somit bereits aus ihrer erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Anlage heraus (vgl. Thielsch, in diesem Band).

4 Arbeitsweisen der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik wurde bis hierhin als akademisches »Fach« mit Hilfe historischer Zugänge (Abschnitt 2) rekonstruiert und es wurden anhand theoriebasierter Exploration Systemebenen sowie Gegenstand der Hochschuldidaktik aus bisherigen Theoriebeiträgen abgeleitet (Abschnitt 3). Im Folgenden ist zu klären, welche Stellung ihr im Verhältnis zu etablierten Fächern zukommt. Angesichts der vielfältigen Kooperationsformen zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Akteur:innen, von denen die Hochschulbildung heute in der Praxis zunehmend geprägt ist (Schmohl & Philipp, 2021), sowie der Folgen, die dies auf das akademische Lernen hat (Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]), wird die begrenzte Reichweite aktueller Beiträge zur theoretischen Abgrenzung der Hochschuldidaktik ersichtlich. Weder das historisch-programmatische Konzept einer *Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik*, noch aktuelle Orientierungsversuche sind in der Lage, diese Praxis begrifflich und konzeptionell hinreichend zu erfassen. Daher

wird im Folgenden für eine systematische Erweiterung des hochschuldidaktischen Theorierahmens um den Problemkomplex transdisziplinärer Kooperationen plädiert.

4.1 Hochschuldidaktik als interdisziplinärer Forschungszugang?

Hochschuldidaktische Probleme sind insofern komplexe Probleme, als sie nicht sinnvoll mit Theorien, Methoden und Konzepten eines einzelnen Forschungsansatzes bearbeitet werden können (Reinmann, 2017; 2021). Sie fordern mithin zur interdisziplinären Kooperation heraus. Auch der Gegenstand selbst kann seinerseits interdisziplinär gestaltet sein, sofern bspw. im Rahmen von Projektstudium oder Co-Teaching mehrere Fächer miteinander kooperieren (Gandt, Schmohl, Zinger & Zitzmann, 2023 [i.E.]).

Interdisziplinarität ist aber keine »Banalität des wissenschaftlichen Alltags« (Spoun, 2017, S. 207), die nur aufgrund der fachlichen Berührungspunkte verschiedener an einer komplexen Fragestellung beteiligten Disziplinen gegeben wäre. Als eine Form der wissenschaftlichen Zusammenarbeit ist sie grundsätzlich auf einen konkreten Zweck ausgerichtet, der es den beteiligten Fachrichtungen zumutet, über die Grenzen des eigenen disziplinären Feldes hinauszublicken: Wissenschaftliche Interdisziplinarität bedeutet, den Erkenntniszugang zu einem bestimmten wissenschaftlichen Phänomen zumindest anhand einer zweiten Disziplin systematisch zu erweitern. Dabei ist es zentral, dass der »Startpunkt« der Beschäftigung mit diesem Phänomen in einem definierten Fachgebiet liegt, dessen Forschungszugänge im Zuge der interdisziplinären Zusammenarbeit überschritten werden.

Der Unterschied zur »banalen« Definition von Interdisziplinarität besteht darin, dass das wissenschaftliche Phänomen aus exakt definierten und systematisch verschränkten disziplinären Zugängen heraus fokussiert wird,² die für sich genommen nicht hinreichend sind, um »ganzheitliche« Erkenntnisse abzuleiten oder effektiveres Handeln zu ermöglichen.

Interdisziplinäre Kooperationen ermöglichen somit für die Beteiligten per definitionem ein stets nur näherungsweises Erfassen des Problems »außerhalb« der eigenen Disziplin. Dieses Argument führt schon Max Weber zu einer insgesamt eher skeptischen Bewertung dieser Art von Forschung:

»Alle Arbeiten, welche auf Nachbargebiete übergreifen, [...] sind mit dem resignierten Bewußtsein belastet: daß man allenfalls dem Fachmann nützliche *Fragestellungen* liefert, auf die dieser von seinen Fachgesichtspunkten aus nicht so leicht verfällt, daß aber die eigene Arbeit unvermeidlich höchst unvollkommen bleiben muß« (Weber, 1992, S. 80).

Auch interdisziplinäre Forschungskooperationen zu hochschuldidaktischen Fragestellungen sind in aller Regel so gestaltet, dass jede der beteiligten Disziplinen ihr eigenes »Profil« sowie jeweils in ihr etablierte Forschungszugänge beibehält. Ein Beispiel ist der Ansatz »Decoding the disciplines« (Pace, 2004). Leitend ist hier die Vorstellung einer

² Es gilt die Grundregel: »Wer von Disziplinarität nicht sprechen möchte, sollte über Interdisziplinarität schweigen« (Sukopp, 2010, S. 26).

fachlich-disziplinären »Betriebsblindheit« (im Sinne von implizitem Wissen), die hermeneutisch offengelegt und für Studierende »übersetzt« werden kann.

Diese Sonderform der bildungswissenschaftlich-interdisziplinären Forschung steht metonymisch für das Programm der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik: Sie ist multiparadigmatisch angelegt, greift methodisch auf bestehende Formen der Erkenntnisgewinnung zurück und orientiert diese auf den Erkenntnisgegenstand hochschulischen Lehrens und Lernens.³

4.2 Subordination der Hochschuldidaktik unter etablierte Disziplinen?

Im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Ausrichtung definiert bereits die DFG (1980, S. 109) Hochschuldidaktik als eine »Metadisziplin [...], in der sich Fachwissen mit Wissenschaftstheorie, aber auch mit Soziologie, Lernpsychologie und verwandten Disziplinen verbinden soll«. Reinmann (2021; 2012) oder Tremp (2009) beschreiben sie im Anschluss an Huber (1984, S. 295) als eine »Querschnittswissenschaft«, die sich unterschiedlicher »Referenzdisziplinen« bediene, beispielsweise:

- (Wissens-)Soziologie
- (Lern-)Psychologie
- Kommunikations-, Medien- und Sprachwissenschaft
- Ethnologie
- Wirtschaftswissenschaften

Die hier zusammengeführten Auflistungen Tremps (2009, S. 212) und Reinmanns (2012, S. 337; 2021, S. 44) wie auch der DFG (1980, S. 10) bleiben allerdings jeweils pauschal und ohne nähere Erläuterung, wie die Schnittstellen zu diesen Fächern exakt modelliert werden könnten.

Auch bleibt unklar, wie eine Hochschuldidaktik als »Meta-« oder »Querschnittsdisziplin« sich angesichts der »Gefahr« positioniert, »daß ihre Probleme durch einseitige Perspektiven verzerrt werden, daß Hochschuldidaktik also in die einzelnen traditionellen Disziplinen zurückfällt« (Ulbricht, 1984, S. 62) – indem etwa genuin soziologisch, psychologisch, philologisch, ethnologisch oder ökonomisch ausgerichtete Forschung ihren »intradisziplinären Standpunkt a priori der Sache aufzwingt« (ebd., S. 63).

Die größte Gefahr eines solchen »Rückfalls« geht derzeit von der *Pädagogik* aus. Semantisch mag es zunächst naheliegend erscheinen, die Hochschuldidaktik als Subdisziplin der *Allgemeinen Didaktik* und somit als ein Teilgebiet der Pädagogik zu definieren (Coriand, 2015, S. 32f.; Scheidig, 2016; Zierer & Seel, 2012). Dies wird jedoch durch die wichtigsten Vertreter:innen hochschuldidaktischer Theorieansätze in der Regel mit Verweis auf eine »Sonderstellung« oder den historischen Entstehungskontext der Hochschuldidaktik abgelehnt (bspw. Huber, 1984, S. 290; Reinmann, 2017; vgl. auch die Beiträge von Nieke und Tremp, in diesem Band). Coriand (2015, S. 34) führt diese Sonder-

³ Manfred Stöckler (2017, S. 25) weist zurecht darauf hin, dass »auch innerhalb einer Disziplin meistens kein Methoden-Monismus besteht« – wodurch eine eindeutige Identifikation genuin disziplinärer Erkenntnisweisen problematisch wird.

stellung auf die unterschiedlichen Systemebenen zurück, an denen das hochschuldidaktische Erkenntnisinteresse angesiedelt ist:

»Hochschuldidaktik braucht die gegenstandsspezifische Konkretisierung (Fachdidaktik) der allgemeindidaktischen Grundfragen im institutionellen (Universität/Hochschule) und gesellschaftlichen (z.B. Demokratie) Bedingungsgefüge.«

Demgegenüber befasst sich die Allgemeine Didaktik traditionell vorrangig mit dem Lernen im primären und sekundären Bildungskontext. Ihre Aussagen und Konzepte zur Unterrichtsforschung, Bildungstheorie, Lern- und Sozialpsychologie sind auf das Lehren und Lernen an Hochschulen trotz wechselseitiger Resonanzpotentiale nicht ohne Weiteres übertragbar (Scheidig, 2016).

Bislang konnten sich auch weiterführende Versuche einer Integration der Hochschuldidaktik in pädagogische Ordnungssysteme nicht durchsetzen – trotz einiger interessanter Versuche der letzten Jahre, sie v.a. an die erziehungswissenschaftliche Erwachsenenbildung anzuschließen (Rhein, 2015, S. 2). Zu nennen wären hier etwa neuere Versuche, das »didaktische Dreieck« für die Hochschuldidaktik anschlussfähig zu machen (Reinmann, 2018; s. bereits Wildt, 2002; vgl. auch Wildt, in diesem Band).

Gründe dafür liegen u.a. in der pädagogischen Leitdifferenz von Expert:in vs. Noviz:in sowie der oft auf »erzieherische« Fragen eng geführten Perspektivierung. Beides läuft dem Selbstverständnis der Universität, der akademischen Auffassung von Wissenschaftsvermittlung und den Rollenkonzepten ihrer Akteur:innen zuwider. Umgekehrt wurde die Institution »Hochschule« in der Pädagogik lange Zeit marginalisiert. So erläutert Huber (1999, S. 27) noch vor der Jahrtausendwende: »die Erziehungswissenschaft hat Lehre und Studium an der Hochschule nicht zu ihrem Gegenstand gemacht«. Diesen Befund erneuern Huber & Reiber (2017, S. 86) im Anschluss an eine systematische Auswertung der Zeitschrift für Pädagogik, dem Verzeichnis der erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationen und maßgeblichen Kompendien, Enzyklopädien und Fachwörterbücher der Erziehungswissenschaft. Inzwischen muss dieses Urteil zwar relativiert werden, nicht aber der Befund der Marginalisierung (Scheidig, 2016, S. 25; Schmohl, 2022, S. 90).

4.3 Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik?

Um pädagogische oder allgemein-didaktische Subordinationen zu vermeiden und die notwendige Sonderstellung der Hochschuldidaktik herauszustreichen, wird aktuell wieder stärker auf das Konzept der *Wissenschaftsdidaktik* verwiesen (Reinmann & Rhein, 2022): Dieser von von Hentig (1966)⁴ geprägte Begriff öffnet die Didaktik für erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch anspruchsvolle Fragen der »Vermittlung« als einem jeder Wissenschaft inhärenten Prinzip (von Hentig, 1966, S. 163, 1971, S. 857):

4 Bei diesem Text handelt es sich um den wichtigsten und ersten Beitrag von Hentigs zu seinem späteren Programm der Wissenschaftsdidaktik. Obwohl von Hentig hier nicht explizit von »Wissenschaftsdidaktik« spricht, sondern noch die Wendungen »Didaktik der Wissenschaft« und »das didaktische Prinzip der Wissenschaft« gebraucht, ist dieser Aufsatz als einschlägig für seine Konzeption von Wissenschaftsdidaktik zu bewerten.

»Wissenschaftsdidaktik ist die systematische Reflexion und Erforschung der Ziele und Bedingungen sowie der Strukturierung der Wissenschaften im Hinblick auf ihre verschiedenen Funktionen, denen sie dienen; sie untersucht im besonderen die Rückwirkung der Vermittlungsstrukturen auf die Orientierung und Strukturierung der Forschung selbst und die Möglichkeiten der Verständigung der Wissenschaften untereinander.« (Huber, 1974, S. 3).

Wissenschaftsdidaktik steht für den Versuch, Fragen der Hochschulbildung aus der Besonderheit der Universität als einer Bildungseinrichtung heraus abzuleiten: dass Lehre hier stets in Verbindung mit Forschung gedacht werden muss. Ihr geht es um die Wissenschafts-Vermittlung »an ein und mit einem Klientel im Rahmen und unter den Bedingungen einer besonderen Institution, der Hochschule« (Huber, 1999, S. 30). Der Begriff steht somit für »eine wissenschaftliche Lehre vom Lehren der Wissenschaft« (von Hentig, 1966, S. 162). Das »Lehren der Wissenschaft« wird in dieser Perspektive allerdings lediglich als eine von vielen Formen der kommunikativen Verständlichmachung verstanden, die nur dann sinnvoll betrieben werden kann, wenn ihr eine »Erkenntnis-theoretische Selbstreflexion der Wissenschaft« vorausgegangen ist (Huber, 1984, S. 290).

Diese idealisierende Vorstellung von Didaktik wird in neueren wissenschaftstheoretischen Beiträgen kritisch betrachtet. So weist etwa Langemeyer (2022, S. 47) darauf hin, es sei »mit Blick auf den Gegenstand [...] unzulässig, wenn man ›die Wissenschaftsdidaktisch bloß auf ein leicht nachzumachendes Verfahren reduziere«. Zentrale Fragen der Enkulturation und Sozialisation von Wissenschaftler:innen werden durch die Einführung von Hochschuldidaktik (als einer umfassenden Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen) zu Wissenschaftsdidaktik (als einer Metatheorie des Vermittelns wissenschaftlicher Lerninhalte) obsolet, und auch die ›Bindung‹ an die Hochschulpolitik entfiel in dieser Perspektive weitgehend (was zumindest noch im Jahr 1980 ein zentrales Argument für die Förderung durch die DFG war; vgl. DFG, 1980). Problematisch ist darüber hinaus der durch Wissenschaftsdidaktik implizierte Essenzialismus: die jeweiligen Gegenstände wissenschaftsdidaktischer Vermittlung werden hier als invariante Größen (›Essenzen‹) betrachtet. Eine so verstandene Wissenschaftsdidaktik läuft entweder Gefahr, dem dynamisch-prozesshaften Geschehen universitärer Bildung nicht hinreichend gerecht zu werden, oder sich letztlich nicht sinnvoll von den wissenschaftlichen Fachdidaktiken abgrenzen zu können. Schließlich beabsichtigt das Programm der Wissenschaftsdidaktik (zumindest in dem Zuschnitt, den ihr von Hentig gab) »letztlich eine radikale wissenschaftstheoretische Neukonzipierung der Fachdisziplinen unter einem einheitlichen Gesichtspunkt« sowie »eine Rückkehr zu dem Gedanken der Einheit der Wissenschaft(en), wie er etwa in der Epoche des Deutschen Idealismus konzipiert worden ist« (Ulbricht, 1984, S. 118) – und ist damit als reduktionistisch zu bewerten.

4.4 Überwindung der Interdisziplinarität

Wenn ein Forschungsfeld sich genuin interdisziplinär positioniert, ohne disziplinär verankert zu sein, läuft es Gefahr, sein Spezifikum an den Aufgabenbereich einer etablierteren Disziplin zu verlieren: sein Erkenntnisinteresse wird durch interdisziplinäre Kooperation auf einen Teilbereich eingeschränkt, um diesen für die jeweils aktivierten Be-

zugsdisziplinen »bearbeitbar« zu machen. Deshalb läuft eine ausschließlich interdisziplinär operierende Hochschuldidaktik ohne eigenständiges wissenschaftstheoretisches Fundament mittelfristig darauf hinaus, unter »fremdem« Fachgebiet abgehandelt und dort anhand der disziplinären Unterscheidungen ausdifferenziert zu werden (etwa als eine weitere »Bindestrich-Soziologie«; s. bereits DFG, 1980, S. 21).

Neben interdisziplinären Kooperationsformen zeichnen sich sogenannte *transdisziplinäre* wissenschaftliche Ansätze dadurch aus, dass die Beteiligten auch in ihren jeweiligen Forschungszugängen neue Wege einschlagen. Während die lateinische Vorsilbe »inter« auf ein Problem »zwischen« Disziplinen rekurriert, deren Integrität im Rahmen der Zusammenarbeit erhalten bleibt, deutet die Vorsilbe »trans« an, dass auch die disziplinären Ordnungen überschritten werden, um das Problem zufriedenstellend zu erfassen. Kennzeichnend für transdisziplinäre Kooperationen ist darüber hinaus, dass mit Akteurinnen und Akteuren zusammengearbeitet wird, die nicht als Teil einer disziplinär abgesicherten Community angesehen werden, das heißt, die zum »Establishment« einer intersubjektiv akzeptierten fachlichen Domäne zählen. Typischerweise sind dies Akteurinnen und Akteure, die abseits des institutionalisierten Forschungsbetriebs eines Fachs tätig sind, beispielsweise in Zivilgesellschaft, Kultur, Politik, Wirtschaft.

Transdisziplinäre Zusammenarbeit ist so anspruchsvoll, dass sie das Attribut einer *wissenschaftlichen* Kooperation erhält, ohne einer bestimmten *Fachlichkeit* zugeordnet werden zu können (Schmohl & Schmitz, 2021). Im Gegensatz zu interdisziplinären Kooperationen wird es hier möglich, neue gemeinsame Konzepte, Theorien und Methoden zu erarbeiten, die ihrerseits wieder zur Entwicklung neuer disziplinärer Ordnungen führen können (Schmohl & Philipp, 2021).

Transdisziplinäre Forschung ist grundlegend ausgerichtet auf konkrete (in aller Regel gesellschaftlich relevante und am Gemeinwohl orientierte) Problemstellungen, zu deren Lösung sie einen Beitrag leisten kann. Hier wird ein normatives Programm erkennbar, das transdisziplinärer Forschung inhärent ist: Sie »will Verantwortung übernehmen und geht dabei ein hohes Risiko ein« (Spoun, 2017, S. 212). Denn indem sie ausgetretene Pfade verlässt, macht sie sich angreifbar gegenüber einer vermeintlich übermächtigen wissenschaftlichen Konkurrenz, deren Methodiken, Verfahren und Formen der Wissensgenerierung über einen langen Zeitraum ausgehandelt wurden und als disziplinär legitimiert gelten. Gleichzeitig ist sie durch ihre Ausrichtung auf unmittelbare Problemlösung und »verwertbare« Ergebnisse stets dem Verdacht des Solutionismus oder zumindest tendenziöser »Auftragsforschung« ausgesetzt.

5 Emanzipation der Hochschuldidaktik von bestehenden disziplinären Ordnungen

Das in Abschnitt 2 historisch und in Abschnitt 3 systematisch abgeleitete Arbeitskonzept der Hochschuldidaktik wurde in Abschnitt 4 auf seine inter- und transdisziplinäre Anlage hin hinterfragt. Im Folgenden werden Orientierungshypothesen für eine mögliche Neuformulierung der hochschuldidaktischen Basisprämissen formuliert und Anschlussstellen für eine systematische begrifflich-theoretische Erweiterung aufgezeigt. Dabei handelt es sich um einen offenen Vorschlag, der hier zur Diskussion gestellt wer-

den soll. Die im Folgenden getroffenen theoretischen Entscheidungen sind dabei nicht als normative Setzungen zu verstehen – meine Intention ist es, eine *mögliche* Richtung aufzuzeigen und zu begründen, die hoffentlich durch weiterführende Überlegungen aufgegriffen, korrigiert oder revidiert wird.

5.1 Ableitung eines integrativen Referenzrahmens

Um nun einen umfassenden Referenzrahmen der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik aufzuspannen, erscheint es notwendig, die bislang vorliegende hochschuldidaktische Theoriearchitektur in eine »Mehrebenenarchitektur« zu transformieren, mit der einzelne der etablierten Ebenen-Unterscheidungen selbst in Frage gestellt werden. Hochschuldidaktik kann nicht hinreichend erklärt oder konzipiert werden, wenn sie rein interdisziplinär verstanden wird. Anstelle sie als Querschnitts- oder Metadisziplin zu deklarieren, soll sie im Folgenden als eine »Integrationswissenschaft« (Schmohl, 2019, S. 163) beschrieben werden, die verschiedene Aspekte angrenzender Wissenschaften auf neuartige Weise verbindet und auf eine eigene Erkenntnisperspektive hin ausrichtet.

Im Anschluss an Huber (1984, S. 292–294), Flechsig (1975, S. 6–9) und Wildt (1981a) sowie unter Rückbezug auf die oben (Abschnitt 3.2) eingeteilten Bereiche wird im Folgenden eine einheitliche Systematisierung hochschuldidaktischer Ansätze vorgeschlagen. Diese setzen an jeweils unterschiedlichen Problemstellungen an und können als Vorstufen für hochschuldidaktische Paradigmen heuristisch zugrunde gelegt werden. Ein Großteil der aktuellen wissenschaftlichen Beiträge zum akademischen Lehren und Lernen lässt sich diesen Ansätzen zuordnen. Der nachfolgende Vorschlag zur Zuordnung ist aber keinesfalls abschließend, sondern vielmehr als eine erste probeweise Zuordnung zu verstehen, die mit einer Einladung zur kritischen Diskussion und Weiterarbeit einhergeht:

Tab. 4: Integrativer Referenzrahmen hochschuldidaktischer Paradigmen

	Ausgangspunkt	Erkenntnisinteresse	Methodischer Zugang	Exemplarische Forschungszüge	Bezugsdisziplinen
Interventionistisches Paradigma	Defizite in konkreten Lehr-Lern- und Prüfungsprozessen	Anhand welcher didaktischen Mittel lässt sich akademische Lehre effizienter gestalten?	(Wissenschafts-)Didaktische Prozessanalyse und Interventionen	Pädagogische Handlungs- und Praxisforschung, Aktionsforschung, Wirkungsforschung	Pädagogische Interventionsforschung

Sozialpsychologisches Paradigma	Soziale Kognition, soziale Interaktion und Wechselbeziehung von sozialen Situationen und Persönlichkeitsunterschieden	Wie erleben Lehrende und Lernende konkrete didaktische Sozialformen? Welche Einstellungen bilden sie aus? Wie verhalten sie sich?	Experiment, Ethnografie, Interaktionsanalyse	Lehr-Lernforschung, Rollentheorie, Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie	Pädagogische Psychologie
Curriculares Paradigma	Sequenzierung von Lehr-Lernsituationen (zu Studiengängen und -programmen, aber auch bspw. innerhalb eines Projekts)	Wie lassen sich Bildungsangebote unter Berücksichtigung von Zielen und Inhalten zielgerichtet sequenzieren und evaluieren?	Befragungs- und Interviewtechniken, Delphi-Methode	Design-Based Research, Evaluationsforschung	Curriculum Studies, Lernfelddidaktik
Wissenschaftstheoretisches Paradigma	Bedingungen und Grundlagen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens	Welches sind die epistemologischen Voraussetzungen der Vermittlung von Wissenschaft? Wie lassen sich wissenschaftliche Inhalte auf einen Zweck hin darstellen?	Analyse von Vorannahmen, Modellen, Konzepten, Definitionen, Klassifikationen, Gesetzmäßigkeiten, Propositionen, Korrelationen und methodologischen Annahmen	Deduktiv-nomologische Erklärung, explorative Hypothesengenerierung, Abduktion	Logik, theoretische Philosophie

Professions-theoretisches Paradigma	Didaktik als professionaliertes Handeln	Wie lässt sich das Lehrhandeln professionalisieren? Wie lässt es sich an konkreten Berufsbildern ausrichten?	Berufs- und Tätigkeitsfeld-analyse, Decoding-Interviews	Kasuistik, berufsbiografi sche Analyse, Habitustheorie, Expertisefor schung	Hochschulforschung, Berufsbildungsfor schung, Wirtschaftspädagogik, Professi onssozio logie
Enkulturations-Paradigma	Praxisfor men, Rollen und Werte in didakti schen Kontexten	Welche Rolle spielen die Gemein schaft und die alltägliche Praxis, in der Lehren und Lernen situiert stattfinden?	Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Programm forschung	Situated Learning Theory	Kultur psycholo gie, Kultur anthropo logie

6 Fazit

»Sind erst die Grundlinien einer Sache vorhanden, so kann jeder daran weiter arbeiten und das einzelne nachtragen« (Aristoteles, NE VI, 2, 1139a).

Dieser Aufsatz versteht sich als ein Beitrag dazu, das vorherrschende Theoriedefizit der Hochschuldidaktik zu bearbeiten und Unterscheidungen zur wissenschaftlichen Fundierung vorzuschlagen. Dabei wird explizit keine nomologische Festlegung angestrebt – die vorgestellten Aussagen sind das Ergebnis einer theoretischen Exploration und als Hypothesen zu bewerten: Sie können sich vor dem Hintergrund weiterer Theoriearbeit bewähren, eventuell müssen sie adaptiert oder verworfen werden.

Hier liegt nun also eine Einladung zum kritischen Diskurs über die konzeptionellen Grundlagen der Hochschuldidaktik vor. Eine Festlegung ihres Gegenstands und ein Konsens zur präzisen Umgrenzung ihres Theoriesystems sollte im Zuge des weiteren Diskussionsprozesses unbedingt angestrebt werden: Denn beides sind Voraussetzungen dafür, dass sich die Hochschuldidaktik zu einem wissenschaftlichen Fach entwickeln kann (Schmohl, 2021b). Aufgrund der notwendigen Abstraktion wirkt der hier entwickelte theoretische Bezugsrahmen für weiterführende Arbeiten zunächst »abschreckend un anschaulich«, er bietet aber meiner Einschätzung nach gegenüber herkömmlichen Modellbildungen, das größere Konstruktionspotential (vgl. Schmohl, 2016, S. 52). Dieses Konstruktionspotential gilt es nun systematisch zu nutzen und den Bezugsrahmen weiter auszudifferenzieren, um die Hochschuldidaktik in ihrer Orientierung *novarum rerum*

cupidus zu stärken und gegen akademisches Establishment sowie universitären Konservatismus ins Feld zu führen.

Dazu könnte in einem nächsten Schritt das vorgeschlagene Forschungsprofil der Hochschuldidaktik (Tab. 3) mit dem abgeleiteten Referenzrahmen (Tab. 4) systematisch in Bezug gesetzt werden. Sobald sich in der weiteren Theoriearbeit ein erster Konsens abzeichnet, sollte der theoretische Referenzrahmen empirisch überprüft werden. Die Paradigmen sind in diesem Zuge systematisch zur Klärung aktueller hochschuldidaktischer Forschungsfragen anzuwenden, etwa zur Beobachtung konkreter Lehr-Lernsituationen, -formen oder -methoden, zur wissenschaftlichen Begleitung von Initiativen der Curriculum- und/oder Hochschulentwicklung, zur Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Methodenrepertoires (in Forschung und Praxis) oder zur kritischen Reflexion von Hochschulbildung im Anschluss an Diskurse zu einzelnen Teilaufgaben.

Bereits vor über 100 Jahren (nota bene!) hielt der Hochschulpädagoge Schmidkunz optimistisch fest: »So sind denn Teile eines großen Gebietes und auch solche von Nachbargebieten skizziert; fehlt nur noch die Zusammenfassung des Ganzen« (Schmidkunz, 1920, S. 414). Es wäre doch langsam an der Zeit, hier weiterzukommen. Dazu wäre die Hochschuldidaktik als emanzipiert von bestehenden disziplinären Ordnungen systematisch zu beschreiben und als eine eigenständige, transformative Wissenschaft auszurufen: darin liegt heute ihr großes Entwicklungspotenzial.

Literatur

AHD (1971a). Empfehlungen zur Errichtung von interdisziplinären Hochschuldidaktikzentren bei den Universitäten. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 5–11). Hamburg: Lüdke.

AHD (1971b). Rissener Memorandum vom 31.1.1970. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 1–4). Hamburg: Lüdke.

AHD (1971c). Vorschlag für eine zentrale Informationsstelle für Hochschuldidaktik (ZIHD). In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 12–19). Hamburg: Lüdke.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer.

Carnap, R. (1935). Formalwissenschaft und Realwissenschaft. *Erkenntnis*, 5(1), 30–37.

Comenius, J.A. (2018). *Große Didaktik* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research. An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.

DFG. (1980). *Die Lage der Hochschuldidaktik. Bericht und Materialien* (Hochschuldidaktische Materialien 74). Hamburg: Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik.

Dietrich, J. (2007). Die Vermittlung Angewandter Ethik an der Hochschule. Ein integratives Forschungsprogramm. In J. Rohbeck (Hg.), *Hochschuldidaktik Philosophie* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 8, S. 106–136). Dresden: Thelem.

Flechsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, (3), 1–14.

Gandt, S., Schmohl, T., Zinger, B. & Zitzmann, C. (Hg.). (2023 [i.E.]). *Disruptionen in der Hochschulbildung. Co-Kreatives Lernen und Lehren* (TeachingXchange, Bd. 7). Bielefeld: wbv media.

Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern: ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. *Neue Sammlung*, 14(1), 2–33.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (1984). Hochschuldidaktik. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (7. Aufl., S. 289–297). München: Piper.

Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 25–44.

Huber, L. & Reiber, K. (2017). Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 85–94.

Kern, M. (1996). Hodegetik. In G. Ueding (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Euphōr* (HWRh, Bd. 3, Sp. 1450–1454). Tübingen: Niemeyer.

Klüver, J. & Wolf, F.O. (1973). Einleitung: Theorie und Praxis der Studentenbewegung. Gesichtspunkte zur Analyse ihrer Wissenschaftskritik. In J. Klüver & F.O. Wolf (Hg.), *Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 43–64). Bielefeld: transcript.

Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I. (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hg.), *Epistemic and learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.

Leibniz, G.W. (2006). *Nova Methodus Discendaeque Jurisprudentiae*. 1667. In W. Kabitz (Hg.), *Gottfried Wilhelm Leibniz. Sämtliche Schriften und Briefe* (Verkleinerter Reprint des 2., durchges. Nachdr. d. Erstausg. von 1930, II. Frankfurt und Mainz 1667–1672. Erste Hälfte, A. *Jurisprudentia Rationalis*, 10, S. 257–364). Berlin: Akad.-Verl.

Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800 – 1968* (Studien zur Hochschulbildung, Bd. 4). Zugl.: Klagenfurt, Univ., Habil.-Schr., 1983. Frankfurt a.M.: Lang.

Lübecke, E., Reinmann, G. & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 12(3), 191–216.

Meister, H. (1974). *Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Experimentelle Bedingungsanalyse eines hochschuldidaktischen Projektes zur problemorientierten Einführung in die pädagogische Psychologie* (Studien zur Lehrforschung, Bd. 7). Düsseldorf: Schwann.

Metz-Göckel, S. (1999). Hochschuldidaktik. In G. Reinhold, H. Heim & G. Pollak (Hg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 258–264). München: Oldenbourg; de Gruyter.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232.

Pace, D. (2004). *Decoding the disciplines. Helping students learn disciplinary ways of thinking* (New directions for teaching and learning, vol. 98). San Francisco: Jossey-Bass.

Philipp, T. & Schmohl, T. (2023, i.E.). *Handbook Transdisciplinary Learning*. (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 6). Bielefeld: transcript.

Regenbrecht, A. (1969). Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen. In H. Stock (Hg.), *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 8, S. 41–56). Weinheim u.a.: Beltz.

Rein, V. & Wildt, J. (2022a). Introduction. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 11–31). Leverkusen: Budrich.

Rein, V. & Wildt, J. (Eds.). (2022b). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice*. Leverkusen: Budrich.

Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 23(3), 323–340.

Reinmann, G. (2017). *Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik*. Keynote auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2017 an der TH Köln am 9. März 2017. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf>

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free*, 18, 1–7.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba, R. Krempkow & P. Salden (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: UTB.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.

Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 5(3), 29–56.

Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (ZfW)*, 38(3), 347–363.

Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016: Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 12–28). Baltmannsweiler: Schneider.

Scheidler, K.H. (1847 [1832]. *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens* (Dritte sehr vermehrte und verbesserte Ausgabe). Jena: Cröker. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:9-g-4894950>

Schmidkunz, H. (1920). Einleitung in die akademische Pädagogik und andere Schriften. *Kant-Studien*, 24(1).

Schmohl, T. (2016). *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik- und Systemtheorie*. Wiesbaden: Springer.

Schmohl, T. (2019). Wider die Vulgärdidaktik. In T. Schmohl & K.-A. To (Hg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (TeachingX-change, Bd. 1, S. 149–169). Bielefeld: wbv media.

Schmohl, T. (2021a). Seminar. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 277–288). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. (2021b). Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 395–405). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. (2022). Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 87–108). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. & Schmitz, D. (2021). Transprofessionalität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 357–367). Bielefeld: transcript.

Schneider, M. & Mustafić, M. (Hg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer.

Spindler, D. (1968). Hochschuldidaktik als Strukturproblem. In D. Spindler (Hg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 101–106). Bonn: Verl. Studentenschaft.

Spindler, D. & Walther, M. (Hg.). (1971). *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18). Hamburg: Lüdke.

Spoun, S. (2017). Sieben Thesen zu Inter- und Transdisziplinarität und was daraus für das Studium folgt. In G.M. Hoff & N. Korber (Hg.), *Interdisziplinäre Forschung? Annäherungen an einen strapazierten Begriff* (Grenzfragen, Band 43, S. 207–222). Freiburg: Verlag Karl Alber.

Stöckler, M. (2017). Ziele, Vielfalt und Einheit der Wissenschaften in Theorie und Praxis. Wissenschaftsphilosophische Klärungsversuche zur Interdisziplinarität. In G.M. Hoff & N. Korber (Hg.), *Interdisziplinäre Forschung? Annäherungen an einen strapazierten Begriff* (Grenzfragen, Band 43, S. 19–58). Freiburg: Verlag Karl Alber.

Sukopp, T. (2010). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität: Definition und Konzepte. In M. Jungert, T. Sukopp, E. Romfeld & U. Voigt (Hg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 13–29). Darmstadt: WBG. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/3346>

Thieme, W. (1967). Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. *Didactica*, 2, 146–149.

Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Eds.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.

Ulbricht, K. (1984). Überlegungen zur Lage und Aufgabe der Hochschuldidaktik. In E. Leitner, K. Ulbricht, E.A. von Trotsenburg & K. Zillober (Hg.), *Grundlagen der Hochschulbildung* (Studien zur Hochschulbildung, Bd. 1, S. 56–81). Frankfurt a.M.: Lang.

VDS (1968). Hochschuldidaktik und Hochschulreform. Beschuß der 19. o. MV des vds, März 1967 in Göttingen. In D. Spindler (Hg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 54–55). Bonn: Verl. Studentenschaft.

von Hentig, H. (1966). Das Lehren der Wissenschaft. *Frankfurter Hefte: Zeitschrift für Kultur und Politik*, (1), 162–170.

von Hentig, H. (1967). *Universität und Höhere Schule* (Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik – Wissenschaftsgeschichte, Bd. 2). Gütersloh: Bertelsmann.

von Hentig, H. (1969a). *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.

von Hentig, H. (1969b). Studieren als politischer Vorgang oder: Schule ohne Abschluß – Universität ohne Anfang. In A. Schwan & K. Sontheimer (Hg.), *Reform als Alternative: Hochschullehrer antworten auf die Herausforderung der Studenten* (S. 84–113). Köln: Westdt. Verl.

von Hentig, H. (1971). Interdisziplinarität, Wissenschaftsdidaktik, Wissenschaftspropädeutik. *MERKUR*, 25(281), 855–871.

Weber, M. (1992). *Wissenschaft als Beruf. 1917/1919* (Gesamtausgabe/Max Weber. Im Auftr. der Kommission für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften hg. von Horst Baier Abt. 1, Schriften und Reden, Bd. 17). Tübingen: Mohr.

Webler, W.-D. & Wildt, J. (Hg.). (1979). *Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 52). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Weniger, E. (1962). *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (Didaktik als Bildungslehre, Bd. 1, 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971). Aufgabe der Hochschuldidaktik. Zur Errichtung von Instituten für Hochschuldidaktik und einer zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 21–23). Hamburg: Lüdke.

Wildt, J. (1981a). Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformarbeit. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1979. In J. Wildt (Hg.), *Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Trans-*

formation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von »oben« nach »unten« (Materialien und Berichte/Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Bd. 13). Bielefeld: IZHD.

Wildt, J. (1981b). Die Gefahr des hochschulpädagogischen Reduktionismus in der Hochschuldidaktik. In U. Branahl (Hg.), *Didaktik für Hochschullehrer. Notwendigkeit, Stellenwert, Beispiele* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 65, S. 95–100). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. Griffmarke A.1.1. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–10). Stuttgart: Raabe.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba, R. Krempkow & P. Salden (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld: UTB.

Wildt, J. (2022). Scientific and Learning Structures in Higher Education. From Research- and Project-Learning to Transformative Learning. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 493–522). Leverkusen: Budrich.

Wildt, J., Welbers, U., Szczyrba, B. & Schneider, R. (Hg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (EBL-Schweitzer, Bd. 120, Online-Ausg.). Bielefeld: wbv media.

Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin, DRS 8639-08. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 928–944.

Zierer, K. & Seel, N.M. (2012). General didactics and instructional design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1(15), 1–22.

Zillober, K. (1984). *Einführung in Hochschuldidaktik*. Darmstadt: WBG