

Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte

Entwurf einer erweiterten Architektur

Gabi Reinmann & Frank Vohle

Zusammenfassung: Die etablierten Strategien der Hochschuldidaktik zur Qualifizierung von Lehrpersonen orientieren sich größtenteils an der Auffassung, dass Lehrpraxis vor allem fachübergreifendes Wissen braucht; im besten Fall stammt dieses Wissen aus der bildungswissenschaftlichen Forschung. Demgegenüber ist das Potential der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis selbst weniger Blick; und doch kann diese die Ausbildung von Könnerschaft befördern und zudem praktisch relevante Theorie hervorbringen. Um diese Lücke zu schließen, formuliert der Beitrag die These, dass die Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung durch wissenschaftsdidaktische Strategien zu erweitern ist. Mit einem Gedankenexperiment werden Merkmale eines wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehrlabors exploriert, um als Laborstruktur die hochschuldidaktische Architektur zu ergänzen.

Schlagworte: Könnerschaft, Theorie-Praxis-Verhältnis, Lehrlabor, Tätigkeitstheorie

1 Ausgangslage: Hochschuldidaktik und ihre Fachwissenschaftsferne

Neben Forschung gehört Lehre zum Kerngeschäft von Universitäten. Aus wissenschaftsdidaktischer Sicht sind Vermittlung und Mitteilung im Kontext der Lehre integraler Bestandteil von Wissenschaft (vgl. Rhein & Reinmann, 2022). Dennoch hat es Lehre im Vergleich zur Forschung nach wie vor schwer, sich

als wissenschaftliches Feld und Bestandteil von Scholarship¹ (Kern, Mettetal, Dixson & Morgan, 2015) zu behaupten. Infolge großer Förderprogramme ist immerhin der praktische Stellenwert von Lehre in den letzten 20 Jahren gestiegen (z.B. Andersson, Besch, Heinzelmann, Schmidt & Schulze, 2020). Parallel dazu hat die Bedeutung der Hochschuldidaktik zur Qualifizierung und Unterstützung von Lehrpersonen zugenommen und, verglichen mit den Jahrzehnten davor, eine gewisse Renaissance erlebt (Wildt, 2021).

Die aktuelle Situation der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum ist an anderen Stellen bereits ausführlich beschrieben worden (z.B. Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba, 2021). Dort zeigt sich unter anderem, dass hochschuldidaktische Angebote allmählich vielfältiger werden: Lehrpersonen können wählen zwischen Information und Workshops, Beratung und Coaching sowie Zertifikatsprogrammen; Hochschuldidaktik initiiert und moderiert Austausch und Vernetzung unter Lehrpersonen und integriert vereinzelt Scholarship of Teaching and Learning² (vgl. Kreber, 2022) in ihr Portfolio; ebenso entstehen derzeit hochschuldidaktische Netzwerke zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Hochschulen mit dem Ziel, Innovationen besser zu verbreiten (Barnat, 2021, S. 503 ff.).

Der Großteil der Lehrpersonen dürfte Hochschuldidaktik allerdings nach wie vor als Serviceangebot für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen kennen und nutzen, hinter dem – aus Angebots- wie Nachfragesicht – der klassische Transfergedanke steht: Hochschuldidaktisches Wissen (in der Regel allgemein-didaktische und pädagogisch-psychologische Inhalte) wird in verschiedenen Formaten an Personen in der fachwissenschaftlichen Lehre vermittelt, die über dieses Wissen (noch) nicht (ausreichend) verfügen. Organisiert werden die auf Wissenstransfer ausgerichteten Angebote meist von zentralen Organisationseinheiten und räumlich distanziert zum didaktischen Handeln in den Fachwissenschaften. Damit verhält sich hochschuldidaktische Qualifizierung – notwendigerweise – weitgehend abstinert gegenüber fachwissenschaftlichen Inhalten und Formen des Forschens als Gegenstand von Lehre und entsprechend unspezifisch gegenüber den Sprach- und Denkstilen der verschiedenen Fachwissenschaften (vgl. auch van Dijk, Geertsema, van der Schaaf, van Tartwijk & Kluijtmans, 2022). Fast zwangsläufig wird auf diese Weise eine Homogenisierung von Lehre über verschiedene Disziplinen

1 Der Begriff lässt sich kaum sinnvoll übersetzen, spielt aber in der Hochschuldidaktik eine zunehmend wichtige Rolle und wird daher in englischer Sprache beibehalten.

2 Im Deutschen häufig als Lehrforschung bezeichnet.

und Fächer hinweg vorangetrieben. Dahinter steht in der Regel die Annahme, dass das aus der Bildungswissenschaft stammende theoretische Wissen für den Aufbau von Können in der Hochschullehre zu bevorzugen ist gegenüber dem Wissen, das die fachwissenschaftliche Lehrpraxis selbst hervorbringen kann. Als stützendes Argument für dieses Vorgehen wird gerne angeführt, dass sich auf diese Weise eine Evidenzbasierung der Lehrpraxis erreichen oder erhöhen ließe, und das wiederum gilt prinzipiell als wünschenswert, obschon Zweifel am Umgang mit dem Konzept der Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik angebracht sind (vgl. Scharlau & Jenert, 2023).

Wir vermuten, dass diese Fachwissenschaftsferne zumindest mit dafür verantwortlich ist, dass Lehrpersonen die Hochschuldidaktik als von ihnen selbst abgekoppelt, jedenfalls nicht in das eigene Handeln integriert, wahrnehmen und als Serviceangebot oder eine Art »Nachhilfeunterricht«³ nutzen, um akute Hindernisse zu überwinden. Eine forschende Haltung gegenüber der Lehre und Wissensgenese aus der Lehrpraxis heraus (Scholarship) bleibt in diesem Zusammenhang ebenso randständig wie der genuin wissenschafts-didaktische Gedanke, dass der Wissenschaft selbst ein didaktisches bzw. mitteilendes Moment innewohnt.

Diese Ausgangslage aufnehmend, wollen wir im Folgenden zunächst das komplexe Verhältnis zwischen didaktischem *Wissen* aus verschiedenen Quellen und didaktischem *Können* von Lehrpersonen in den Fachwissenschaften theoretisch beleuchten.

2 Theoretische Betrachtung: Wissen und Können in der Hochschullehre

In kaum einem anderen bildungswissenschaftlichen Bereich werden das komplexe Geflecht von Wissen und Können und die Beziehung zwischen Theorie und Praxis so intensiv beforscht und diskutiert wie in der Lehrerbildung. Neuweg (2022, S. 30 ff.) bündelt die Ansätze, die sich vor diesem Hintergrund die Frage stellen, wie man sich die Entwicklung von Könnerschaft⁴ in Lehrberu-

3 so die Formulierung eines Fachwissenschaftlers in einer hochschuldidaktischen Veranstaltung im Oktober 2022

4 Eine ausführliche Herleitung und Darstellung des Konstrukts Könnerschaft auf der Grundlage der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis findet sich bei Neuweg (2020). An dieser Stelle soll der Hinweis genügen, dass »Könnerschaft« ein kontextsensitives und fluides Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln auf Experten-

fen vorstellen kann, zu Integrations- und Differenzansätzen: Erstere suchen nach einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, indem sie (in der Ausbildung) Theorie der Praxis voranstellen oder umgekehrt, Praxis im Anschluss mit Theorie beleuchten, in beiden Fällen aber Theorie als höherwertig einstufen; letztere gehen davon aus, dass Wissen und Können je eine Eigenlogik haben und Theoretisieren und Praktizieren zwei Praxen mit eigener Dignität bilden, die nicht zwingend verknüpft werden müssen. Dieser Grundgedanke, so unsere Einschätzung, lässt sich auch auf die Hochschullehre und das Bemühen der Hochschuldidaktik anwenden, die Praxis mit Theorie zu versorgen. In (schwacher) Anlehnung an Neuweg (2022, S. 18 ff.) visualisiert Abbildung 1 einerseits bestehende anzunehmende Beziehungen zwischen Theorie (die sich im besten Fall in personalem Wissen niederschlägt) und Praxis (als dem konkreten didaktischen Handeln) bezogen auf die fachwissenschaftliche Lehre und ist entsprechend *deskriptiv* gemeint; andererseits bezieht sie die potenzielle Rolle der – noch nicht ausgereiften – Wissenschaftsdidaktik mit ein und ist folglich auch *prospektiv* zu verstehen.⁵

Orientiert man sich an den Zahlen in der Abbildung, ist das Modell wie folgt zu lesen:

(1) Im Fokus steht die Lehrpraxis in den Fachwissenschaften, die es (weiter) zu entwickeln und zu verbessern gilt. Zentral sind hierfür das didaktische Können und Handeln von Lehrpersonen. Die Lehrpraxis ist hier also Zielgröße und Ausgangspunkt zugleich. (2) Fachwissenschaftlerinnen nutzen in ihrem Lehrhandeln primär ihr fachwissenschaftliches Wissen wie auch das Können aus der fachspezifischen Forschungspraxis, denn: Sie wollen Studierenden fachwissenschaftliches Wissen vermitteln und in fachwissenschaftliches Denken und Handeln inklusive Forschen einführen. Der Einfluss aus der eigenen Forschungspraxis auf die Lehrpraxis ist entsprechend groß. (3) Darüber hinaus haben Lehrpersonen in der Regel eine Idee von Universität und akademischem Studium aus der eigenen Fachsozialisation, die Einfluss auf die eigene Lehrpraxis nimmt; teilweise deckt sich das vermutlich auch mit Ideen, die andere Lehrpersonen wie auch die Hochschuldidaktik von Universität haben. (4) Die Hochschuldidaktik kommt gewissermaßen von außen hinzu und

niveau meint, das erfahrungsbasiert entsteht und schwer zu verbalisieren ist (Neuweg, 2020, S. 30 ff.).

5 Sowohl der Theorie- als auch der Praxisbegriff ließen sich natürlich ausführlich diskutieren, was hier allerdings nicht als Ziel verfolgt wird.

stellt Lehrpersonen fachübergreifendes Wissen zur Verbesserung der Hochschullehre zur Verfügung: in Form von hochschuldidaktischen Theorien, Modellen, Befunden, Empfehlungen. (5) Anders als das eigene fachwissenschaftliche Wissen und Können kann dieses Didaktik-Wissen vermutlich nicht direkt auf die Lehrpraxis wirken: Lehrpersonen müssen es zunächst rezipieren, wählen dabei selektiv aus, deuten es vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien etc. und bilden eigene mentale Strukturen aus, mit denen sie in die Lehrpraxis gehen. (6) Eine Lücke klafft derzeit – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen – zwischen dem hochschuldidaktischen (fachübergreifenden) Wissen einerseits und der fachwissenschaftlichen Praxis andererseits, denn: Anders als für die Schule existieren kaum hochschulische Fachdidaktiken.⁶ Spezifisches (auf einzelne Fächer hin ausdifferenziertes) *wissenschaftsdidaktisches* Wissen ist also noch weitgehend ein Desiderat. (7) Im Idealfall entsteht dieses Wissen vorrangig aus der fachwissenschaftlichen Lehr- und Forschungspraxis, angereichert, ausgewählt und/oder transformiert durch dazu passendes allgemein-didaktisches Wissen, und ist dann – als Brücke zwischen didaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen – prospektiv eine weitere Wissensquelle zur Verbesserung der Lehrpraxis in den Fachwissenschaften.

Führt man sich dieses komplexe Geflecht aus Wissen und Können (man könnte auch sagen: aus verschiedenen Arten von Theorie und Praxis) vor Augen und fragt nach angemessenen und wirkungsvollen Möglichkeiten, Lehrpersonen in der (Weiter-)Entwicklung und Verbesserung ihrer Lehre zu unterstützen, wird schnell klar, dass es nicht den *einen* Weg geben kann. Wiederum in Anlehnung an Neuweg (2022), der für das »Spannungsfeld von Wissen und Können« im Rahmen der Lehrerbildung zwölf Denkfiguren entwirft, werden im Folgenden drei hochschuldidaktische Strategien vorgeschlagen und begründet, die sowohl die bestehenden hochschuldidaktischen Angebote als auch die angedeuteten Leerstellen aufgreifen.

6 Band II der Reihe Wissenschaftsdidaktik (Reinmann & Rhein, 2023), zu der auch der vorliegende Band gehört, widmet sich exemplarisch der Wissenschaftsdidaktik in einzelnen Disziplinen und kann als Versuch gelesen werden, den Diskurs zu spezifischen Wissenschaftsdidaktiken anzustoßen.

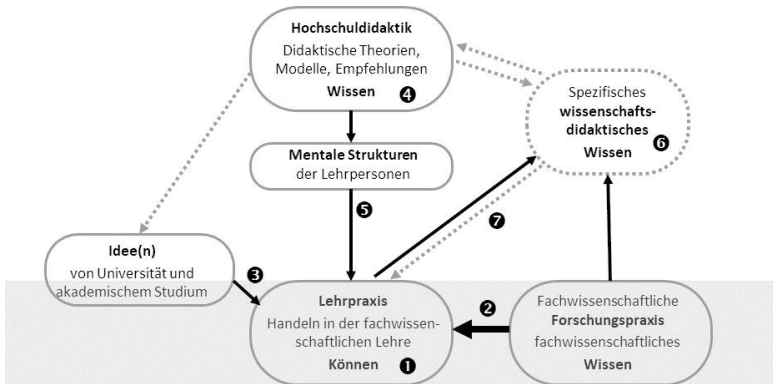


Abb. 1: Modellierung des Beziehungsgeflechts zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können im Kontext von Hochschullehre und Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)

3 Herausforderungen für die Hochschuldidaktik: Umgang mit Theorie und Praxis

3.1 Hochschuldidaktische Strategien

Die zwölf Denkfiguren zum Verhältnis von Theorie und Praxis von Neuweg (2022) lassen sich *nicht* eins-zu-eins auf Könnerschaft in der Hochschullehre übertragen. Wir verwenden sie als Inspiration und nach eigener Bearbeitung als Grundlage für einen Vorschlag zur Formulierung hochschuldidaktischer Strategien.⁷ | Wie Neuweg (2022, S. 265 f.) gehen wir davon aus, dass sich Könnerschaft von Lehrpersonen an der Universität aus *mehreren* Quellen speist, die allesamt wichtig sind und zur Verbesserung der Hochschullehre beitragen können. Es kommt entsprechend darauf an, die hinter diesen Quellen liegenden Denkfiguren gleichberechtigt aufzunehmen und zu orchestrieren, was uns durch verschiedene Strategien möglich scheint. Wir schlagen drei solcher Strategien vor, die, bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Abschnitt

7 Auf die von Neuweg (2022) gewählten Begriffe/Cluster greifen wir in diesem Zusammenhang so gut wie nicht zurück, sondern versuchen, die jeweiligen Inhalte mit eigenen Termini an die *Hochschuldidaktik* anzupassen.

2), *Akzente* setzen, also keineswegs überschneidungsfrei sind, aber richtungsweisend für die Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten an Lehrpersonen sein können. Wir verstehen diese Strategien als größere Cluster, die sich weiter ausdifferenzieren lassen, indem man zum Beispiel konkrete Ziele formuliert, die sich damit jeweils erreichen ließen.

Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis. Die Strategie »Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis« geht davon aus, dass es hinter dem Besonderen und Einmaligen einer jeden Lehrpraxis etwas Allgemeines (in Form von didaktischen Theorien) gibt, das Orientierung ermöglicht (Neuweg, 2022, S. 43). Auch wenn weder Rezeptwissen für didaktisches Handeln existiert noch eine evidenzbasierte Lehrpraxis (im Sinne eines eng verstandenen Evidenzbegriffs) erwartet werden kann, sind auf der Grundlage von Forschung (verschiedenster Art) zur Hochschullehre dennoch Tendenzaussagen möglich, die sich mit hochschuldidaktischen Angeboten vermitteln lassen. Diese Strategie lässt sich über folgende Ziele hochschuldidaktischer Angebote an Lehrpersonen weiter entfalten:

- *Lehrpersonen nutzen Theorie für Entscheidungen in der Praxis.* Theorienutzung für Entscheidungen in der Praxis läuft auf die Vermittlung wissenschaftlich begründeter Handlungsregeln und empirisch untersuchtem Wissen, »was wirken kann«, hinaus. In Grenzen können Lehrpersonen mit diesem didaktischen Wissen die eigene Handlungspraxis verbessern, indem sie es bei Bedarf zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen.
- *Lehrpersonen nehmen Praxis theoriegeleitet wahr.* Theoriegeleitete Praxiswahrnehmung setzt die Vermittlung didaktischer Theorien, Modelle und begrifflicher Instrumentarien voraus. Mit diesem Wissen können Lehrpersonen Situationen und Probleme so wahrnehmen und deuten, dass potentiell bessere didaktische Entscheidungen resultieren.
- *Lehrpersonen machen Theorie zum integralen Bestandteil ihres Handelns in der Praxis.* Die Integration von Theorie in die eigene Praxis verlangt nach Kontextualisierung theoretischen Wissens in Form von Fällen und Lehrbeispielen, in denen das Verallgemeinerte besonders wird: Lehrpersonen können damit Urteilskraft und die Kompetenz ausbilden, Theorie situativ und kontextsensibel anzuwenden.

Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie direkt an. Der Strategie »Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie direkt an« liegt die Annahme zugrunde, dass sich bewährte und theoretisch begründete Handlungssequenzen und

Fertigkeiten für die Lehre trainieren sowie ungünstige didaktische Vorstellungen aufklären und korrigieren lassen. Damit sind zwei Theorie-Praxis-Verhältnisse angesprochen, die Hochschuldidaktik für Lehrpersonen und deren Entwicklung von Könnerschaft fruchtbar machen kann. Formuliert als Ziele für hochschuldidaktische Angebote an Lehrpersonen bedeutet das:

- *Lehrpersonen üben Theorie für die Praxis ein.* Einüben von Theorie für die Praxis erfordert Möglichkeiten, außerhalb der Lehrpraxis Lehraktivitäten in Standardsituationen auszuprobieren und zu trainieren. Lehrpersonen lernen, wie sie wiederkehrende Herausforderungen und typische Situationen beherrschen und flexibel damit umgehen können.
- *Lehrpersonen ändern subjektive Theorien über Praxis.* Theoretisch begründetes Ändern von Auffassungen über Praxis macht es notwendig, dass Lehrpersonen Raum und Unterstützung dafür erhalten, die eigene Lehre zu reflektieren sowie zugrundeliegende subjektive Theorien zu explizieren und zu hinterfragen. Lehrpersonen können ihr praktisches Handeln selbst beobachten, um ihren Auffassungen auf den Grund zu gehen und umzulernen.

Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung. Mit der Strategie »Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung« ist die Annahme verbunden, dass jede fachkulturelle Lehrpraxis auch unabhängig von hochschuldidaktischem Wissen eigene Handlungsroutrinen und -kulturen sowie fachspezifisches Handlungswissen ausbildet (vgl. Neuweg, 2022, S. 147 ff.). Hier kommen die spezifischen Wissenschaftsdidaktiken ins Spiel, wie sie in Abbildung 1 aufgenommen sind. Diese führen nicht primär oder zwingend zu kodifiziertem Wissen, sondern bilden tendenziell ein in die Praxis eingebettetes Wissen aus, das nicht selten implizit bleibt. Die Lehrpraxis wird entsprechend zum Ausgangspunkt für Theorie, die das Besondere fach- und kontextspezifisch verallgemeinert. Hochschuldidaktik kann hier dennoch tätig werden, nämlich kooperativ (auf Augenhöhe) mit den Fachwissenschaften, moderierend und unterstützend (versus vermittelnd) sowie selbst lernend. Wiederum aus der Sicht der Lehrperson formuliert ließen sich hier etwa folgende Theorie-Praxis-Verhältnisse heranziehen:

- *Lehrpersonen nehmen Theorien aus der Praxisgemeinschaft auf.* Die Aufnahme von Theorien aus der Gemeinschaft praktisch tätiger Lehrpersonen setzt voraus, dass Lehrpersonen untereinander (implizites) Wissen und Können durch Kommunikation und gegenseitige Beobachtung weitergeben und

- dabei das Besondere fachspezifisch verallgemeinern. In einem Prozess der Enkulturation treffen sie auf das Wissen anderer und übernehmen es.
- *Lehrpersonen bilden handelnd Theorie über Praxis.* Theoriebildung über Praxis durch eigenes Handeln wird möglich, wenn Lehrpersonen ihre praktischen Erfahrungen explizieren, reflektieren und kommunikativ validieren. Lehrpersonen sind praktisch tätig und verändern die Wirklichkeit, machen dabei spezifische Erfahrungen und verallgemeinern diese zu Erkenntnissen über künftige Möglichkeiten in der Lehre.
 - *Lehrpersonen generieren forschend praxisrelevante Theorien.* Die Generierung praxisrelevanter Theorien durch Forschung hat zur Bedingung, dass Lehrpersonen ihre eigene Lehre mit wissenschaftlichen Methoden beforschen. Lehrpersonen nutzen empirische und/oder theoretische Verfahren, um Lehrpraxis zu untersuchen und machen ihre Ergebnisse öffentlich zugänglich und kritisierbar.

3.2 Hochschuldidaktische Leistungen und Leerstellen

Bisherige hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote decken aus unserer Sicht die ersten beiden Strategien (Hochschuldidaktik vermittelt Theorie für die Praxis und Hochschuldidaktik leitet Praxis mit Theorie an) relativ gut ab: Verbreitete Formate wie Selbstlernmaterialien (auch in Form von guten Beispielen aus der Lehre), Informationsveranstaltungen und Workshops in unterschiedlicher Ausgestaltung stehen in der Regel dafür, dass hochschuldidaktisches Wissen so für die Praxis aufbereitet und vermittelt wird, dass Lehrpersonen das, was sie lernen, in der Praxis einsetzen und (im besten Fall) dauerhaft in ihr didaktisches Handeln integrieren. Coachings, Beratung und kollegiale (bzw. Peer-) Formate legen darüber hinaus Wert darauf, dass Lehrpersonen mit Hilfe neuen Wissens Praxis anders (theoriegeleitet) wahrnehmen und/oder subjektive Theorien über Praxis ändern und auf dieser Basis bessere didaktische Entscheidungen treffen. Trainings und beispielsweise Angebote wie Micro Teaching⁸ ermöglichen Lehrpersonen, Theorie für die Praxis auch konkret einzuüben.

Demgegenüber zeigt sich die Hochschuldidaktik deutlich schwächer darin, die fachwissenschaftliche Lehrpraxis als eigenes Feld der Entwicklung von

8 Beim Micro Teaching führen Lehrpersonen in einem kollegialen Setting einen zeitlich begrenzten Ausschnitt aus ihrer »echten« Lehre aus, erhalten Feedback und reflektieren ihr Handeln (vgl. Sommer, 2021).

Könnerschaft wie auch der Generierung von (wissenschaftsdidaktisch relevanter) Theorie zu erkennen und vor diesem Hintergrund eine Strategie zu verfolgen, die wir als »Hochschuldidaktik moderiert Praxis und Theoriebildung« bezeichnet haben. Austausch- und Vernetzungsformate sind Beispiele dafür, wie Hochschuldidaktik stellenweise versucht, Lehrpersonen darin zu unterstützen, Erfahrungen, seltener aber wohl daraus entstehende Theorien, aus der Praxisgemeinschaft (disziplinär oder interdisziplinär) untereinander zu teilen. Lehrforschung bzw. Scholarship of Teaching and Learning, wie sie (unter anderem) durch hochschuldidaktische Einrichtungen angestoßen und begleitet werden, stehen am deutlichsten für den Versuch, Lehrpersonen aus den Fachwissenschaften darin zu unterstützen, handelnd Theorie über Praxis zu bilden und/oder forschend praxisrelevante Theorien zu generieren (vgl. Reinmann, 2022). Insgesamt betrachtet aber folgern wir aus unserer theoretischen Analyse ein wissenschaftsdidaktisches Defizit in dem Sinne, dass die fachkulturelle Lehrpraxis mit ihren eigenen Handlungsrouninen und -kulturen sowie ihrem Potenzial, fachspezifisches Handlungswissen und eigene Theorien auszubilden, derzeit noch zu wenig gesehen, genutzt und gefördert wird.

Zu ergänzen wäre, dass sich diese Folgerung nicht nur theoretisch begründen lässt. Auch Beobachtungen aus der hochschuldidaktischen Praxis legen die Vermutung nahe, dass es an der Zeit ist, den wissenschaftsdidaktischen Part möglicher Qualifizierungsangebote auszubauen: Entwicklungen wie die Digitalisierung und Ereignisse wie die COVID-19-Pandemie und deren Auswirkungen auf die Lehre haben den etablierten hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten zunächst einen neuen Schub gegeben (z.B. Dittler & Kreidl, 2021). Diese Angebote erweisen sich offenbar als gut darin, zu helfen, akute Problemlagen in der Hochschullehre zu mildern; deren Strategie, Theorie für die Praxis zu vermitteln und Praxis mit Theorie anzuleiten) »funktionieren« in diesem Sinne. Mit der »Normalisierung« des Lehrbetriebs an Präsenzhochschulen nach dem Corona-Lockdown erleben viele etablierte hochschuldidaktische Einrichtungen nun allerdings ein verändertes Teilnahmeverhalten (z.B. kurzfristige Entscheidungen) sowie eine deutlich sinkende Nachfrage an Qualifizierung.⁹ Man kann davon ausgehen, dass es vielfältige Gründe für diese Veränderung gibt, die empirisch genauer zu ermitteln wären. Jedenfalls erweist sich diese Beobachtung als konsistent zu unserer

9 Zu dieser Einschätzung kommen wir auf der Grundlage mehrerer Veranstaltungen, in denen sich Vertreterinnen hochschuldidaktischer Einrichtungen im deutschsprachigen Raum ausgetauscht haben.

theoretischen Analyse hochschuldidaktischer Strategien vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen Wissen und Können in der Hochschullehre und dient uns daher als zusätzliches Argument.

Als Zwischenfazit halten wir folgende These fest: Die etablierten fachübergreifend ausgerichteten Strategien in der hochschuldidaktischen Qualifizierung verfahren größtenteils nach der Auffassung, dass Lehrpraxis vor allem fachübergreifendes Wissen braucht, das durch bildungswissenschaftliche Forschung zu generieren ist; weitgehend ignoriert wird das Potential der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis dafür, sowohl die Ausbildung von Könnerschaft zu befördern als auch praktisch relevante Theorie hervorzubringen. Um diese Lücke zu füllen, ist die Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung mit der *wissenschaftsdidaktischen* Strategie zu erweitern, welche das Wissen und Können in der fachwissenschaftlichen Lehrpraxis als eine bislang vernachlässigte Quelle für Qualifizierung und Lehrentwicklung anerkennt, in die Angebotsstruktur integriert und eine (zusätzliche) *kooperative* Beziehung zwischen Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft aufzubauen hilft. Als einen möglichen Ansatzpunkt für eine wissenschaftsdidaktische Erweiterung der Architektur hochschuldidaktischer Qualifizierung schlagen wir im Folgenden das Konzept des Lehlabor vor und führen es genauer aus.

4 Lösungsansatz: Das Lehlabor als wissenschaftsdidaktische Strategie

Lehre ist eine Kernaufgabe an Universitäten; das Entwerfen von Lehrangeboten sowie deren Umsetzung und kontinuierliche Weiterentwicklung sind als Lehre ein integraler Bestandteil der Tätigkeit von Fachwissenschaftlerinnen an einer Universität. Im Zuge der eingangs genannten Fördermaßnahmen sowie wachsender Ansprüche an die Hochschullehre setzt man allerdings zunehmend auch auf Lehrprojekte, um in einem begrenzten Zeitraum Neuerungen auf den Weg zu bringen. Zur Förderung solcher Lehrprojekte ist in der Hochschuldidaktik der Begriff des *Lehlabor* bereits bekannt (vgl. Kenter, 2016), wird aber nicht konsistent verwendet; andere Bezeichnungen für das, worum es uns hier geht, sind derzeit auch *Lehrefond*¹⁰ oder *Lehrkolleg*.¹¹

10 Z.B. <https://www.fau.de/education/lehre-an-der-fau/foerderprogramme-fuer-die-lehre/innovationsfonds-lehre/>

11 Z.B. <https://www.glk.uni-mainz.de>

Bevor man sich konkrete Lehlabor-Realisierungen und damit zusammenhängende Erfahrungen genauer ansieht, lohnt sich ein Blick auf das Wort selbst: Zunächst einmal ist nämlich Labor die Kurzform von Laboratorium und bezeichnet in der Regel Arbeits- und Forschungsstätten für biologische, chemische, technische Experimente und Erprobungen. Daneben gibt es seit einiger Zeit das Wort Reallabor (Parodi & Steglich, 2021, S. 255 f.) – eine Wortneuschöpfung, welche die Begriffe Realität und Labor verknüpft und verwendet wird, wenn der Alltag zu einem Ort wissenschaftlichen Ausprobierens wird.

Ein Lehlabor im Sinne eines »Labors für die Lehre« ist also – von der Wortbedeutung ausgehend – erst einmal metaphorisch zu verstehen: Analog zum Labor drückt der Begriff Lehlabor aus, dass es hier um einen (*Frei-*)Raum dafür geht, in der Lehre etwas auszuprobieren und mit (neuen) Lehrkonzepten zu experimentieren. Analog zum Reallabor verknüpft das Lehlabor zudem den Lehralltag mit Lehexperimenten und bringt damit eine *forschende* Haltung in die Lehrpraxis. Schließlich ist der Begriff des Lehlabors meist noch mit der Erwartung assoziiert, dass sich darin *kreatives* Handeln entfaltet: In diesem Sinne wird das Labor zum Werkraum. Kreative Ideen für Lehrentwürfe und -experimente können aus der Hochschuldidaktik kommen oder direkt aus der fachwissenschaftlichen Lehre erwachsen und hängen dann mehr oder weniger stark mit der fachwissenschaftlichen Forschung zusammen, die Gegenstand der Lehre ist.

4.1 Wettbewerblich organisierte Lehlabore

Lehlabore zur Förderung von Lehrprojekten wurden und werden meist als wettbewerbliche Instrumente konzipiert, um Neuerungen in der Lehre analog zur Forschungsförderung zu gestalten.¹² Die Funktionsweise von wettbewerblich organisierten Lehlaboren lässt sich so zusammenfassen: Ausschreibungen für die Förderung von Lehrprojekten schaffen einen Anlass zur Reflexion der Lehre, stoßen Ideen zur Verbesserung oder Erneuerung der eigenen Lehre an und motivieren im Idealfall zur Antragstellung, in der Ideen ausformuliert

12 Beispielhaft sei auf die teils abgeschlossenen, teils laufenden Lehlabore an der Universität Hamburg verwiesen: <https://www.profale.uni-hamburg.de/lehre/lehlabor.html>; <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/ueber-uns/projektbereich/lehlabor.html>; <https://www.isa.uni-hamburg.de/ddlitlab/data-literacy-lehlabor.html>

werden. Die in Aussicht gestellten Ressourcen versprechen einen möglichen Freiraum: Der Freiraum wirkt als Motivator, sich nicht nur reflektierend, sondern konkret experimentierend mit der eigenen Lehre zu befassen; im Falle eines Antragserfolgs trägt der Freiraum dazu bei, Zeit- und Ressourcenprobleme zu reduzieren, die Lehrexperimente im Hochschulalltag behindern. Unterstützt werden die ausgewählten Projektpersonen oder -teams üblicherweise, indem man sie didaktisch berät und gegenseitigen Austausch anregt und moderiert.

Lehrlabore dieser Art haben als Ergänzung zu klassischen hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten mehrere Vorzüge: Sie ermöglichen den geförderten Lehrpersonen einen besonderen fachdidaktischen Kompetenzzuwachs; zudem werden praktisch unmittelbar wirksame Lehrkonzepte entwickelt und erprobt. Kompetenzen und Konzepte sind in der Regel fachwissenschaftlich verwurzelt: In der Folge wird die Verknüpfung von Forschung und Lehre erleichtert. Schließlich leisten die experimentierenden Lehrpersonen in ihrem Fach oft Überzeugungsarbeit und wirken als Vorbilder oder Multiplikatorinnen. Allerdings gehen mit dem Wettbewerbscharakter, analog zur Forschung, mehrere Probleme einher: (a) Wettbewerbe für die Lehre verursachen relativ hohe Kosten mit der Folge, dass Universitäten ihrerseits (etwa bei Stiftungen) Geld einwerben müssen und Lehrlabore entsprechend nicht dauerhaft halten können. (b) Werden Wettbewerbe für die Beantragung zusätzlicher Ressourcen ausgeschrieben, um neue Lehrvorhaben zu realisieren, übersteigt die Anzahl der Anträge an einer Universität in der Regel die möglichen Förderungen. Lehrpersonen, die Ideen generiert und Zeit investiert haben, werden frustriert und demotiviert, wenn sie nicht zum Zuge kommen. Zudem bleibt viel Potenzial für die Hochschullehre infolge der Selektion ungenutzt. (c) Reviews und Auswahlverfahren im Wettbewerbsprozess haben im Vergleich zur Forschungsförderung ähnliche, oft sogar größere Probleme, sodass kaum sichergestellt werden kann, die jeweils »besten« Vorhaben zu identifizieren: Es mangelt an validen Auswahlkriterien und es ist schwer, erfahrene Reviewer zu finden; letztere müssen ebenfalls viel Zeit aufwenden, die im Falle des Selektierens von Lehrvorhaben keinen unmittelbaren Ertrag für die Entwicklung der Hochschullehre hat. (d) Schließlich kurbeln wettbewerblich organisierte Lehrlabore den ohnehin schon multiplen Wettbewerb im Wissenschaftssystem (Krücken et al., 2021) zusätzlich an.

Die Leitidee des Wettbewerbs ist unter den aktuell gegebenen Bedingungen aus unserer Sicht wenig geeignet, die Grundidee des Lehrlabors als (Frei-)Raum für kreative Lehrexperimente *strukturell* in der Universität zu

verankern und als wissenschaftsdidaktische Strategie die klassischen Qualifizierungsangebote zu ergänzen. An die Stelle der auf Selektion ausgelegten Lehrprojektförderung, die ausschließlich nach wettbewerblichen Prinzipien funktioniert, müsste eine »echte« Laborstruktur mit einer anderen Leitidee treten, die Lehren als designbasierte Praxis (vgl. Reinmann, 2022, S. 276 f.) versteht, deren Weiterentwicklung stärker intrinsisch motiviert ist. Der folgende Abschnitt erörtert Merkmale eines wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehlabors, das als *Laborstruktur* eine solche andere Leitidee realisieren und die hochschuldidaktische Architektur erweitern könnte.

4.2 Wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehlabore

Geht man noch einmal zurück auf die ursprüngliche Bedeutung eines Labors *ohne* die bislang verfolgte wettbewerbliche Umsetzung, dann müsste ein Lehlabor Lehrpersonen an der Universität dauerhaft und selbstverständlich die Möglichkeit bieten, Lehrexperimente durchzuführen und dafür einen entsprechende (Frei-)Raum bereitstellen. An die Stelle des Mottos »Besser-sein-als-andere«, um sich in einem Wettbewerb durchzusetzen, müsste die Leitidee treten: »Selber-besser-werden-wollen« – im Sinne einer Exzellenz in der Lehre, wie man sie an Universitäten auch in der Forschung anstrebt. Als wissenschaftsdidaktische Strategie würde ein Lehlabor mit einer »echten« Laborstruktur *nicht primär* auf externe Anreize in Form von Ressourcen und temporäre Anerkennung setzen, sondern darauf, dass Lehrpersonen an eigenen Lehrideen arbeiten *wollen*, von anderen lernen, im besten Fall auch gemeinsam mit anderen Lehrentwürfe entwickeln, diese gedanklich durchspielen und dann auch real erproben, mit Erfahrungen und Beobachtungen aus Erprobungen wieder ins Labor zurückzukehren und diese sozial eingebunden reflektieren und in Re-Designs einfließen lassen.¹³ Eine solche Laborstruktur müsste zusätzlich unterstützend wirken: (a) mit didaktischer Beratung, um unter anderem Erfahrungen aus Gedanken- und Realexperimenten eine geeignete Sprache zu geben und Verständigung zu erleichtern, (b) mit Moderation, wenn sich Gruppen bilden oder Vernetzung zu fördern ist, und (c) mit zusätzlichen Ressourcen, sofern diese im Prozess erforderlich werden und deren Einsatz ei-

13 Die hier zugrundeliegende Auffassung von Lehren als einer Entwurfshandlung bzw. von »Teaching as Design« wird unter anderem von Laurillard (2012), Goodyear (2015) und Ashwin et al. (2020) vertreten.

nen übergreifenden Mehrwert verspricht (z. B. bei Lehrkonzepten, die für eine größere Gruppe von Lehrpersonen interessant bzw. wichtig sein können).

Besondere Aufmerksamkeit verdient schließlich die Akteurskonstellation in wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehlaboren:

- Ein Lehlabor sollte primär *lehrende Fachwissenschaftlerinnen* zusammenbringen, die gemeinsam – auch zusammen mit Studierenden – Ideen zur Verbesserung der Lehre entfalten, Lehrentwürfe gestalten und ausprobieren. Nicht zwangsläufig, aber häufig und mit gutem Grund können sich Lehrpersonen aus gleichen oder verwandten (Sub-)Disziplinen gegenseitig unterstützen und inspirieren, weil sie ähnliche Erfahrungen teilen, unter vergleichbaren fachkulturellen Bedingungen lehren, sich dann auch relativ gut untereinander verständigen und somit leichter temporäre Interessensgruppen unter dem Dach eines Lehlabors bilden können.
- Weitere Akteure sind *Bildungsforscherinnen aus der Hochschuldidaktik*, die ihr fachübergreifendes Wissen und Können in fachwissenschaftlich motivierte Lehrexperimente einbringen und die didaktische Arbeit an Lehrentwürfen und deren Erprobung beratend und / oder moderierend unterstützen können. Weitere Funktionen der Hochschuldidaktiker im Lehlabor würden darin bestehen, die Bildung von Interessensgruppen zu unterstützen, Gruppen bei Bedarf zu vernetzen und zwischen verschiedenen Fächern Beziehungen herzustellen, um etwa Erkenntnisse aus Lehrexperimenten für andere Kontexte zu öffnen.
- Eine dritte, prospektiv zu fördernde, Akteursgruppe sind lehrende Fachwissenschaftlerinnen, die sich nicht nur punktuell in Lehrexperimenten engagieren, sondern sich längerfristig und mit reflexiv-forschendem Anspruch der Gestaltung von Lehre in ihrer Fachwissenschaft widmen und dabei fachdidaktische Könnerschaft entwickeln; sie würden als *Scholars of Teaching* (Kreber, 2002, p. 16 f.) agieren. Diese Gruppe könnte im Lehlabor multiple Übersetzungen zwischen Fachwissenschaften und Hochschuldidaktik leisten, ist aber noch kein weit verbreitetes Phänomen und stellt damit eher ein Ziel für die Lehlabor-Arbeit dar.

Lehlabore als wissenschaftsdidaktische Strategie vernetzen im Idealfall die skizzierten Akteursgruppen, befördern in der Vernetzung die Entwicklung spezifischer Wissenschaftsdidaktiken (vgl. Rhein in diesem Band) und stärken die Verankerung des Engagements für die Lehre in den Fachwissenschaften selbst. Abbildung 2 visualisiert die Akteurskonstellation im

wissenschaftsdidaktisch konzipierten Lehlabor exemplarisch am Beispiel einer Interessensgruppe.¹⁴

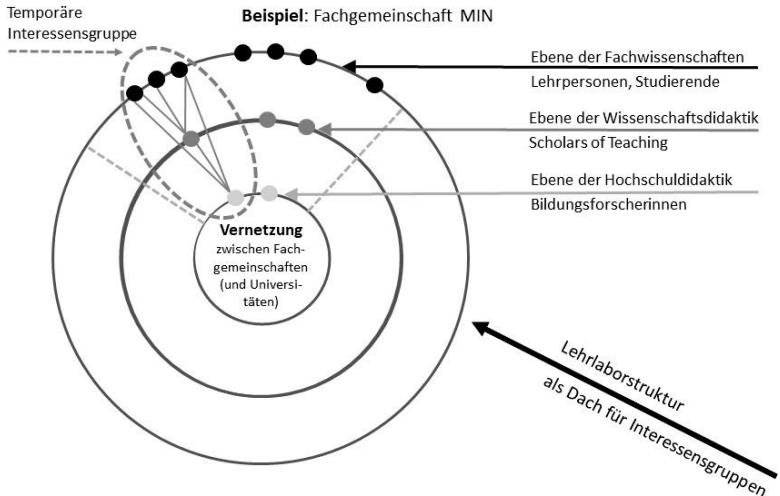


Abb. 2: Mögliche Akteurskonstellation im Lehlabor

Labore generell sind soziale Einheiten mit eigenen Denk- und Handlungsstilen. Auch Lehlabore beruhen auf sozialer Interaktion und sind darauf angewiesen, dass sich die beteiligten Akteure koordinieren, auf ein jeweils gemeinsames Ziel hin (Lehrentwürfe und deren Erprobung in Lehrexperimenten) zusammenarbeiten und dabei über gemeinsame Regeln und Instrumente (Sprache, Abläufe) verfügen bzw. diese aushandeln. Das ist nicht trivial, wenn man berücksichtigt, dass insbesondere an großen Volluniversitäten zahlreiche, höchst verschiedene, Lehrkulturen nebeneinander existieren; selbst innerhalb einer Fakultät gibt es unterschiedliche Forschungsparadigmen, die heterogene Anforderungen und Bedingungen für die Lehre darstellen. So gesehen kann ein Lehlabor nur ein *vernetztes* Labor in mehrfachem Sinne sein: Vernetzung der skizzierten Akteursgruppen, Vernetzung engagierter Lehrpersonen gleicher oder ähnlicher Fachwissenschaften, Vernetzung zweier

¹⁴ In der Abbildung ist exemplarisch die Fachgemeinschaft Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften (MIN) ausgewiesen.

oder mehrerer fachwissenschaftlich geprägter Interessensgruppen, Vernetzung interdisziplinär interessierter Lehrpersonen etc. Schließlich könnten Lehlabore auch mehrere Universitäten vernetzen und fachwissenschaftliche Lehrexperimente über Organisationsgrenzen hinweg anstoßen und fördern.

4.3 Gedankenexperiment zu einer möglichen Lehlabor-Praxis

Um zu prüfen, wie Lehrpersonen aus den Fachwissenschaften ein wissenschaftsdidaktisch konzipiertes Lehlabor nutzen *könnten* und was eine Laborstruktur an einer Universität dafür bieten müsste, spielen wir an dieser Stelle gedanklich ein mögliches bzw. *beispielhaftes* Szenario durch. Wir formulieren das Gedankenexperiment¹⁵ in der ersten Person aus der Sicht einer Fachwissenschaftlerin in der Lehre als Entscheidungs- und Handlungssequenz und ergänzen (*kursiv*) die von einem Lehlabor bereitzustellenden Bedingungen.¹⁶

- a) Ich habe eine Idee, die meine Lehre verbessert, in eine neue Richtung lenkt oder ein bisher ungelöstes Problem angeht und vermutlich auch für einige meiner Kolleginnen interessant ist. *Die Lehrperson trifft mit ihrem Anliegen auf Wertschätzung der Lehre, eine experimentierfreudige Atmosphäre und erlebt, dass Forschung und Lehre als gleichwertig gelten.*
- b) Ich stelle meine Idee ohne allzu großen Aufwand (z.B. in einem Bild, einem kurzen Text, einem kleinen Video) online vor, um Partner zu finden, nämlich: Peers, die sich an der Entfaltung der Idee beteiligen, oder interessierte Kolleginnen, die sich als kritische Dialogpartner einbringen, und Studierende, die mitarbeiten wollen. *Die Lehrperson findet geeignete Räume vor Ort, eine förderliche digitale Infrastruktur, technische Unterstützung und eine Koordination zur Bildung temporärer Interessensgruppen vor.*
- c) Ich hole mir Unterstützung, um mich mit Gleichgesinnten und Interessierten online oder vor Ort zu treffen und zu entscheiden, ob es in der aktuellen Konstellation oder nach weiterer Akquise losgehen kann mit einem

15 Unter einem Gedankenexperiment (zur Anwendung und Geschichte, siehe Kühne, 2005) verstehen wir eine mentale Simulation eines Szenarios und deren Prüfung via Vorstellungskraft, wobei es nicht um Entscheidungen über wahr oder falsch, sondern über möglich oder notwendig geht.

16 Das exemplarische Szenario ist inspiriert von einem authentischen Fall (außerhalb einer Lehlaborstruktur), der von Reinmann, Schmidt und Vohle (2022) in Gesprächsform festgehalten worden ist.

Lehrentwurf und Lehrexperiment, oder ob sich die Idee nach gemeinsamer Prüfung dafür als (noch) nicht tauglich erweist. *Die Lehrperson wird bei der Durchführung von gemeinsamen Treffen und Arbeitssitzungen professionell begleitet.*

- d) Wir sind nun eine kleine Gruppe und begeben uns selbstorganisiert und begleitet von Wissenschafts- und/oder Hochschuldidaktikerinnen in einen Entwurfsprozess zur Entfaltung der Lehridee (ohne weitere formale Vorgaben) inklusive der Erprobung. Wir arbeiten mit einer Kombination aus Gedanken- und Realexperimenten. *Die Lehrpersonen können auf Didaktik-Expertise (Hochschuldidaktik, Wissenschaftsdidaktik) und personale Begleitung im didaktischen Entwurfshandeln und Erproben zurückgreifen.*
- e) Wir beantragen für besondere Ausgaben unbürokratisch Mittel (z.B. für Technik, Werkvertrag, Lehrauftrag), weil sich dieser Bedarf im Prozess ergibt und der Ertrag des erarbeiteten didaktischen Prototyps (auch für andere) bereits deutlich wird. *Die Lehrpersonen finden einen finanziellen Fonds für kleinere Sonderausgaben bei Lehrexperimenten vor und treffen bei der Mittelbeantragung auf einen schlanken Verwaltungsprozess.*
- f) Wir bekommen Hilfe bei der Dokumentation und Verbreitung der Ergebnisse für die eigenen Fachkollegen, über die eigene Universität oder die eigene Fachgemeinschaft hinaus. *Die Lehrperson kann sich technische Unterstützung zur gezielten Dokumentation einholen und dabei geeignete digitale Wege zur Veröffentlichung und Verbreitung nutzen.*
- g) Ich partizipiere weiter am Lehlabor, engagiere mich erneut in einer Interessensgruppe und entwickle mich vielleicht zum Scholar of Teaching in meinem Fach. *Die Lehrperson wird unterstützt, ihrerseits zu einer experimentierfreudigen Atmosphäre und dazu beizutragen, dass Forschung und Lehre als gleichwertig gelten, was die Wertschätzung der Lehre erhöht.*

Das fiktive Szenario legt nahe, dass Lehlabore prinzipiell funktionieren könnten, dabei allerdings nicht umsonst zu haben sind, gleichzeitig aber mit deutlich weniger Kostenaufwand realisiert werden könnten als dies mit den derzeit favorisierten wettbewerblich organisierten Lehlaboren der Fall ist. Offen muss an dieser Stelle die Frage bleiben, ob das intrinsische Motivationspotential lehrender Fachwissenschaftlerinnen für eine Lehlabor-Praxis ausreichend ist.

5 Ausblick: Entwurf einer erweiterten Architektur aus theoretischer Sicht

Die Ausführungen in diesem Text sollten zeigen, inwiefern sich Hochschuldidaktik, wie sie heute vorzugsweise praktiziert wird, zu wenig dafür eignet und sich derzeit noch zu zögerlich darum bemüht, auf der fachwissenschaftlichen Ebene Forschung und Lehre als aufeinander verweisende und miteinander verkoppelte Systeme zu verstehen und zu nutzen. Diese fehlende Koppelung haben wir in diesem Beitrag über den Vorschlag einer wissenschaftsdidaktischen Strategie in Form von Lehrlaboren herzustellen versucht und auf konzeptioneller Ebene dargelegt, wie eine entsprechende Laborstruktur aussehen könnte. Wir haben das vorrangig abgrenzend zu bestehenden hochschuldidaktischen Initiativen gemacht, die Lehrlabore bereits nutzen, aber als wettbewerbliche Instrumente organisieren. Im Zuge dieses Vorgehens ist uns bewusst geworden, dass sich auch ein theoretischer Weg dafür anbietet, wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehrlabore und deren Arbeit sowohl zu begründen als auch – theoriegeleitet – weiter auszudifferenzieren, worauf wir abschließend in aller Kürze eingehen möchten.

Die skizzierte Grundidee wissenschaftsdidaktisch konzipierter Lehrlabore ähnelt dem Konzept der Change Laboratories – einer ursprünglich von Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja und Poikela (1996) entwickelten partizipativen Methode zur Unterstützung von Veränderungsprozessen in der Praxis auf Grundlage der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie. Die kulturhistorische Tätigkeitstheorie (im Englischen Cultural-Historical Activity Theory, kurz: CHAT) wiederum hat ihren Ursprung im Konzept des kulturhistorisch-vermittelnden Handelns von Lev Vygotsky. Im Kern besagt dieses Konzept zum einen, dass die psychische Entwicklung des Menschen wesentlich darauf beruht, dass sich Individuen austauschen und in soziale Gefüge eingebunden sind. Zum anderen geht man davon aus, dass das Handeln einer Person oder Gruppe auf einen (materiellen oder immateriellen) Gegenstand gerichtet und durch Artefakte (Werkzeuge und Zeichen) vermittelt ist; Artefakte wiederum gelten als sozial ausgehandelt. Handlungen in diesem Sinne haben Ziele und sind als Phänomene im Prinzip beobachtbar (Geithner, 2014, S. 8). Aufbauend auf dieser ersten Generation der Tätigkeitstheorie hat unter anderem Alexei Leont'ev den Blick von der Handlung (*action*) eines Individuums oder einer Gruppe auf eine größere soziale Einheit, die Gemeinschaft, ausgeweitet: Damit rücken Tätigkeiten (*activities*) ins Zentrum des Interesses, die stets kollektiv sind und nach Regeln sowie arbeitsteilig funktionieren. Tätigkeiten

zeichnen sich durch ein gemeinsam geteiltes Motiv aus, das sich im Gegenstand der Tätigkeit materialisiert. Als analytisches Konstrukt ist eine Tätigkeit nicht direkt zu beobachten; Tätigkeiten werden konkret, indem Individuen oder Gruppen handeln (Geithner, 2014, S. 8). Diese zweite Generation von Tätigkeitstheorie hat Engeström (1987) zu einer Theorie der Tätigkeitssysteme (*activity systems*) ausgebaut – die dritte Generation von Tätigkeitstheorie, bekannt unter dem oben eingeführten Kürzel CHAT. Tätigkeitssysteme sind als interagierende Systeme zu verstehen.

Change Laboratories sehen eine schrittweise Co-Produktion von Wissen zwischen Forscherinnen und Praktikern aus verschiedenen Tätigkeitssystemen vor und bringen diese in einen (expansiven) Lernzyklus (Siljebo, 2022, p. 138 ff.). Im Kontext der Hochschullehre werden diese Art von Laboren (international) erst vereinzelt eingesetzt und erforscht (Englund, 2018): Die wenigen (auch digital umgesetzten) Beispiele aber zeigen bereits, dass Change Laboratories das Potential haben, die (in der Hochschuldidaktik dominante) Ebene der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen zu überschreiten und kollektive Tätigkeiten anzustoßen, die sich um einen gemeinsamen Gegenstand herum, nämlich die Lehre, koordinieren, indem sie wechselseitig darauf Bezug nehmen und auf diese Weise in größeren sozialen Einheiten Kohärenz bilden.

Dabei erweist sich der zugrundeliegende Rahmen CHAT als theoretisch geeignet, um die fachwissenschaftlichen und fachkulturellen Unterschiede in der Lehre und Lehrentwicklung konstruktiv aufzunehmen (vgl. Englund, Olofsson & Price, 2018, p. 1053). Dieser Einschätzung schließen wir uns an, denn: Bereits die obige Kurzdarstellung der dritten Generation von Tätigkeitstheorie legt nahe, dass sich diese als Heuristik zur theoretischen Ausarbeitung von Lehrlaboren anbietet. Mit anderen Worten: Man könnte wissenschaftsdidaktisch konzipierte Lehrlabore unter Rückgriff auf die Cultural-Historical Activity Theory als eine Form von Change Laboratories analysieren und gestalten – ein Vorhaben, dem wir in einem eigenen (weiteren Beitrag) nachgehen wollen.

6 Literatur

Ahswini, P. et al. (2020). *Reflective teaching in higher education*. London. Bloomsbury.

- Andersson, M., Besch, C., Heinzelmann, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre* (»Qualitätspakt Lehre«). Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020. Herausgegeben vom BMBF. URL: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf
- Barnat, M. (2021). Hochschuldidaktische Netzwerke innerhalb und zwischen Hochschulen. Die Bedeutung von Netzwerkstrukturen für Lehrinnovationen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba, (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 499–512). Bielefeld: wbv.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Englund, C. (2018). Exploring interdisciplinary academic development: The change laboratory as an approach to team-based practice. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 698–714.
- Englund, C., Olofsson, A.D. & Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education*, 76, 1051–1069.
- Geithner, S. (2014). Arbeit als Tätigkeit: Ein Plädoyer zur tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von »Arbeit«. In J. Sydow, D. Sadowski & P. Conrad (Hrsg.), *Arbeit – eine Neubestimmung* (S. 1–32). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HRDSA Review of Higher Education*, 2, 27–50.
- Kenter, M. (2016). Lehlabor in Deutschland – Blick über den Tellerrand. In C. Gaigl, M. Kenter & K. Siemonsen (Hrsg.), *Das Lehlabor. Förderung von Lehrinnovationen in der Studieneingangsphase – eine Bilanz* (S. 23–27). Universitätskolleg-Schriften Band 16. URL: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-016.pdf>
- Kern, B., Mettetal, G., Dixon, M. D. & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's scholarship reconsidered. *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, 15(3), 1–14.

- Kordts-Freudinger, R. Schaper, N. Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–3.
- Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 221–243). Bielefeld: transcript.
- Krücken, G. et al. (2021). Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem – interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen. *Das Hochschulwesen*, 69(3+4), 90–95.
- Kühne, U. (2005). *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
- Neuweg, G.H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Parodi, O. & Steglich, A. (2021). Reallabor. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 255–265). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Eine Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G., Schmidt, M. & Vohle, F. (2022). Hochschullehre in der Mathematik – ein wissenschaftsdidaktisches Gespräch. *Impact Free* 48. Hamburg. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/09/Impact_Free_48.pdf
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.) (2022), *Wissenschaftsdidaktik. Eine Einführung* (S. 9–20). Bielefeld: transcript.
- Scharlau, I. & Jenert, T. (2023). Evidenzbasierte Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 251–268). Bielefeld: transcript.

- Siljebo, J. (2022). A methodological blueprint for developing interventionist educational e-research: the case of the digital change laboratory. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(2), 135–145.
- Sommer, A. (2021). Microteaching in der Qualifizierung von Hochschullehrenden. Wie und warum es wirkt. In V. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Teil L: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Veranstaltungskonzepte und -modelle (S. 83–108). Berlin: DUZ.
- van Dijk, E.E., Geertsema, J., van der Schaaf, M.F., van Tartwijk, J. & Kluijtmans, M. (2022). Connecting academics' disciplinary knowledge to their professional development as university teachers: a conceptual analysis of teacher expertise and teacher knowledge. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00953-2>
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). Bielefeld: wbv.

