

Die Struktur des hochschulidaktischen Diskursraumes – Vorschlag für eine Bilanzierung

Rüdiger Rhein

Zusammenfassung: *In diesem abschließenden Beitrag wird der Versuch unternommen, den hochschulidaktischen Diskursraum unter systematischen Gesichtspunkten zu skizzieren und seine disziplinäre Eigenstruktur auszuweisen. In einem zweiten Schritt werden die Innenverhältnisse und die Außenbeziehungen von Hochschulidaktik als Wissenschaft umrissen.*

Schlagworte: *Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Hochschulidaktik im Kontext*

1 Einleitung

Eine Reflexion des wissenschaftlichen Blicks auf hochschulisches Lehren und akademisches Studium bedeutet mindestens

- a) die metatheoretische Explikation sowohl des Wissenschaftscharakters von Hochschulidaktik (einschließlich ihrer Multiparadigmatizität) als auch der pluridisziplinären Eigenstrukturen des Diskursraumes sowie eine Reflexion auf diese Explikation (Ausweis der Bedingungen der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Hochschulidaktik),
- b) die Explikation der Multidimensionalität des Sachverhaltes hochschulisches Lehren und Studieren und seiner Thematisierungshinsichten sowie eine Kartierung der hochschulidaktischen Fragehorizonte, der theoretisch-analytischen und konzeptionellen Modelle und der empirisch gewonnenen Wissensbestände,
- c) die Rekonstruktion von Entwicklungslinien der Hochschulidaktik als Wissenschaft – endogen als Fach- und Ideengeschichte der Thematisierungshorizonte, der hochschulidaktischen Diskurslinien und Argumentationen und der fokussierten Relevanzfaktoren, sowie exogen als Ausweis von Verkoppelungen hochschulidaktischen Denkens mit zeitgeschichtlichen, gesellschafts-, hochschul- und bildungspolitischen Kontexten,

- d) die Konzeptualisierung der Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Beobachtungsperspektiven einerseits und Akteurperspektiven im Handlungsfeld andererseits.

Die Entfaltung dieser Perspektiven ist gerahmt durch das hinterlegte Erkenntnisinteresse der Hochschuldidaktik selbst und das Erkenntnisinteresse *an* der Hochschuldidaktik und an der Reflexion auf den wissenschaftlichen Blick auf hochschulisches Lehren und Lernen. Veranschlagen lässt sich

- ein epistemisches (empirisches, analytisches und theoretisches) Erkenntnisinteresse in einer beobachtungswissenschaftlichen Perspektive,
- ein poietisch-technisch-instrumentelles Erkenntnisinteresse an Handlungs- und Gestaltungsoptionen und deren Gelingensbedingungen,
- ein kritisches Erkenntnisinteresse an Hochschulbildung und ihren Funktionen.

Diese Erkenntnisinteressen schließen einander nicht aus, sie können aber unterschiedlich prämiert werden.

2 Die disziplinären Eigenstrukturen des hochschuldidaktischen Diskursraums

In der wissenschaftlichen Bearbeitung hochschuldidaktischer Fragestellungen artikulieren sich unterschiedliche Konfigurationen, wie sich verschiedene Disziplinen aufeinander beziehen können, wie sie dabei integriert und transformiert werden, und wie umgekehrt Hochschuldidaktik einheimische Fragestellungen sowohl unter Bezugnahme auf vorfindliche Disziplinen als auch mit eigenen Zugängen zu beantworten sucht.

Hochschulisches Lehren und Lernen ist ausgehend von der rezenten Disziplinenstruktur ein Querschnittsthema, das in der Perspektive unterschiedlicher *Fachbezüge* einen multi- und interdisziplinären Fragehorizont eröffnet, in der Perspektive der *Sachbezüge* auf einen transdisziplinären Problemhorizont referiert und in der Perspektive *originär wissenschaftlich-disziplinärer Arbeit* infradisziplinär als genuiner Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit selbst aufgefasst werden kann.

2.1 Multidisziplinarität

Hochschulisches Lehren und Lernen kann unter verschiedenen einzeldisziplinären Perspektiven thematisiert werden. Sofern sich einzelne Disziplinen für hochschulisches Lehren und Lernen interessieren, behandeln sie den Gegenstand vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen disziplinären Erkenntnisinteressen. Die Ergebnisse dieser Gegenstandsbehandlungen können dann innerdisziplinär Anschlussoptionen für weitere Forschung eröffnen.

Diese einzeldisziplinären Perspektivierungen konfigurieren einen multidisziplinären¹ *Fragehorizont*, ohne dass eine einzelne dieser Disziplinen eine Alleinzuständigkeit für die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Feldes reklamieren könnte. Beiträge zur empirischen und theoretischen Beforschung von Lehren und Lernen an der Hochschule können u.a. die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Psychologie, Mediendidaktik, Soziologie, Kulturwissenschaften, Philosophie oder Geschichtswissenschaft leisten, und diese Liste lässt sich verlängern, etwa um Arbeitswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaft oder Rechtswissenschaft.²

Die multidisziplinäre Leitfrage lautet: Was wissen diese unterschiedlichen Disziplinen über Lehren, Lernen und Studieren an der Hochschule?

2.2 Interdisziplinarität

Hochschulisches Lehren und Studieren ist in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das durch fünf Referenzpunkte konstituiert wird (Rhein, 2016, S. 62f.):

- a) Wissenschaft (W) – als Institution;
- b) Hochschule bzw. Universität (U) – als Organisation, aber auch als Institution;³
- c) akademische Lehre (L) – als auf spezifische Weise Handlungsintentionen entwerfende und begründende Haltung der Vermittlungsabsicht gegenüber Adressaten, damit als strukturtheoretisch explizierbare Position in einem mit charakteristischem Eigen-Sinn ausgestatteten Interaktionskontext, in dem der Umgang mit typisch beschränkten Gelingensbedingungen, transintentionalen Handlungsfolgen und potentieller Störanfälligkeit des Beziehungsgeschehens ausdrücklich veranschlagt wird;
- d) Studium (S) – (a.) als Topographie von Lernorten und Lernsettings, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft, die Organisation Hochschule und Ansprüche relevanter Umwelten der Hochschulen; (b.) als Prozess einer lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihrer Eigen-Logik; (c.) als Format der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen durch performative Bezugnahme

1 Bei *Multidisziplinarität* sind die verschiedenen Disziplinen unverbunden; zwar fokussieren sie den gleichen Gegenstand, dieser wird aber in unterschiedlichen, jeweils disziplinspezifischen Hinsichten thematisiert und beforscht; eine fachübergreifende forschungsleitende Fragestellung, ein gemeinsames Motiv und eine einheitliche Methodik sind nicht notwendig. Der Blick auf den geteilten Gegenstand(sbereich) oder auf ein thematisch fokussiertes Forschungsfeld erfolgt multiperspektivisch (vgl. dazu Jungert, 2010, S. 2 mit Bezug auf Balsiger, 2005, S. 152–156).

2 Vgl. analog auch Schneijderberg, Kloke & Braun, 2011 zu verschiedenen disziplinären Zugängen zur Hochschulforschung.

3 Der Begriff »Institution« referiert auf sozial entstandene und kollektiv geteilte, verfestigte handlungsleitende Sinn- und Deutungszusammenhänge (vgl. Hillmann, 2007, S. 381; vgl. ferner zum soziologischen Begriff der Institution Hasse & Krücken, 2008). Der Begriff »Organisation« meint »ein soziales System oder ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen«. (Hillmann, 2007, S. 651). Vgl. zum Verhältnis von Institution und Organisation bspw. Göhlich, 2011.

- auf Wissenschaft und akademische Praxen; (d.) als biographischer Abschnitt, der den Studierenden bestimmte fachliche, lebensweltliche und entwicklungsbedingte kognitiv-sozial-emotionale Leistungen abverlangt und der sich durch verschiedene explizite und implizite Lernmotive auszeichnet;
- e) außerhochschulische Felder (F), differenziert nach (a.) professionellen Tätigkeitsstrukturen – als thematisch-strukturell geprägte Wissens- und Handlungsfelder, die aufgrund sachlogischer oder historisch, sozial oder kulturell entwickelter Perspektivierungen, Maximen und Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und Problemlösungen über spezifische Wissensordnungen und typische handlungsorientierende und handlungsleitende Programme verfügen; (b.) Arbeitsfeldern – als organisational verortete Anschlussstellen für Hochschulabsolventen, die durch je eigene Handlungslogiken und Imperative charakterisiert sind, in denen je spezifische außerwissenschaftliche, organisations- oder feldtypische Wissens- und Könnensordnungen dominieren; (c.) weiteren relevanten Umwelten sowohl der Hochschulen als auch der Institution Wissenschaft.

Diese Referenzpunkte stehen in mehrdimensionalen Beziehungen zueinander; die Beziehungskonstellationen zwischen den Referenzpunkten lassen sich als Eigenstrukturen des Bedingungsgefüges hochschulischen Lehrens und Lernens untersuchen.

Die Referenzpunkte lassen sich zwar analytisch entkoppeln, unter hochschulidaktischer Perspektive müssen sie aber auch in ihrem – zwar kontingenzen, nicht jedoch zufälligen – Zusammenspiel rekonstruiert werden. Der *Fragehorizont* der Hochschulidaktik umfasst in sachlogischer Hinsicht u.a.

- eine Analyse des Gegenstandes Wissenschaft und seines Propriums, also eine Explikation von Wissenschaft (W) mit ihren Anschluss- und Verwendungsoptionen in außerwissenschaftlichen Feldern (W|F) – als Lehr-, Lern- und Bildungsgegenstand (W|L, W|S),
- eine Analyse der Universität bzw. Hochschule als Institution und Organisation (U) und ihrer programmatischen Idee(n), insbesondere als institutioneller und organisationaler Rahmen sowohl von Wissenschaft (U|W) als auch von Studium (U|S) und Lehre (U|L) und damit als Bildungseinrichtung,
- eine Analyse akademischer Lehre (L) und der Bedingungen ihrer Möglichkeit als spezifischer, dabei auch pädagogischer⁴ Bezugnahme auf Wissenschaft (L|W) in einschlägigen Interaktionskontexten (L|S),
- eine Explikation von Studium (S) und eine Analyse von studierendem Lernen als Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Wissenschaft (S|W),
- eine Explikation der Zusammenhangsbeziehungen zwischen Wissenschaft, Lehre und Studium (W|L|S) und eine Explikation ihrer institutionellen und organisationalen Rahmungen (U|(W|L|S)),

4 Als »pädagogisch« soll hier gelten, dass Hochschullehre eine *lernende* Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Wissenschaft *induzieren* und *begleiten* will. Dies setzt einen weiten Begriff von Pädagogizität voraus, der weder auf Kindheit und Jugend noch auf Schule beschränkt ist.

- eine Fokussierung der verschiedenen Akteursgruppen, ihrer Motivlagen, sozialen und kulturellen Situierungen, ihrer Teilhabeoptionen und ihrer Inklusion bzw. Exklusion,
- eine Analyse und Reflexion der normativen Affizierungen des Bedingungsgefüges⁵ und der normativen Gehalte, die in Diskursen zur Hochschulbildung (explizit oder implizit) verhandelt werden.⁶

Das Bedingungsgefüge stellt sich damit als ein *komplexes* Feld mit immanen ten Verschränkungen dar. Zwar ist die Annahme leitend, dass mit den Referenzpunkten und ihren unterschiedlichen Beziehungskonstellationen die wesentlichen Anforderungs- und Strukturmomente universitärer Lehre und akademischen Studiums *systematisch identifiziert* und *strukturell erfasst* werden können, und dass damit die Bedeutung, Spezifik und Charakteristik des universitären Lehrens und Lernens *theoretisch und empirisch* erschlossen werden kann, in der Analyse der einzelnen Zusammenhangsbeziehungen zeigen sich aber spezifische Verflechtungen; die Beziehungen zwischen *einzelnen* Referenzpunkten können in letzter Hinsicht nicht zureichend erfasst werden, ohne immer schon ihre komplexeren Verweisungszusammenhänge zu berücksichtigen:

Kern des Studiums sind hochschulische, damit organisational eingebettete und institutionell [vor-]eingerichtete Situationen der lehrenden und lernenden Bezugnahme auf Wissenschaft, also spezifische Lern-, Bildungs- und Ausbildungskontexte,⁷ die eine Beschäftigung mit Wissenschaft zum Inhalt haben.

Die meisten wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren dabei mehr oder weniger systematisch mit außerwissenschaftlichen *Handlungs- und Tätigkeitsfeldern*;⁸ dabei handelt es sich nicht nur um Professionen, unter denen in berufssoziologischer Lesart eine spezifische Form der Beruflichkeit zu verstehen ist (vgl. Kurtz, 2002, S. 47ff.), sondern um sämtliche Tätigkeiten wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker, sofern sie sich an fachlichen, methodischen oder ethischen Standards korrespondierender Wis-

5 Hochschulbildung ist faktisch normativ, indem sie bei Studierenden bestimmte Werte und Normen (implizit oder explizit) einfordert und ggf. auch induziert (die Normen bilden hier eine soziale Tatsache und artikulieren sich etwa als disziplinärer Habitus). Hochschulbildung ist regulativ normativ, indem sie von einschlägigen Akteuren nach bestimmten (sozialen) Normen prozessiert wird. Hochschulbildung ist ethisch normativ (deontisch), indem sie bei Studierenden bestimmte Werte und Normen (implizit oder explizit) induzieren will (etwa wissenschaftliches Ethos), und Hochschulbildung ist evaluativ normativ, sofern ihr eine bestimmte Werthaltigkeit zugeschrieben wird, und sofern sie auf der Grundlage von spezifischen Kriterien (z.B. Gelingensbedingungen) beurteilt und bewertet wird (vgl. Rhein, 2019, S. 28).

6 Vgl. zu Werten in der Hochschulbildung etwa Harland & Pickering, 2011.

7 Inwiefern Hochschulbildung Ausbildungszwecken dienen soll bzw. kann, ist eine bildungspolitische Entscheidungsoption und dementsprechend strittig. Wohl aber lässt sich das Studium als akademische Ausbildung auffassen. Zu berücksichtigen bleibt weiterhin die Ausgangsfrage, in welchem Maße sich universitäre Lehre und akademisches Studium ausschließlich als pädagogische Sachverhalte auffassen lassen (vgl. dazu auch Rhein, 2022).

8 Die wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren aber nicht notwendigerweise immer mit *konkreten* außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern. Davon unbenommen korrespondieren alle Disziplinen mit Forschungsfeldern als *innerwissenschaftlichen* Handlungsfeldern.

senschaftsdisziplinen orientieren, ohne dass schon allochthone Imperative der Tätigkeitsfelder in Anschlag gebracht werden.

Wissenschaft institutionell zu einem Lehr- und Lerngegenstand zu machen bedeutet, eine spezifische soziale Praxis zu konstituieren, und zwar die (kontingente) Verschränkung akademischer Lehre und studierenden Lernens, die dabei auf je spezifische Weise Bezug nehmen auf eine ausgezeichnete originäre Praxis – nämlich Wissenschaft und ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen.

Diese sozialen Praxen und ihre institutionellen Verfassungen sind historisch, sozial-kulturell, politisch und ökonomisch kontextualisiert und werden durch Akteure vollzogen, die sich nach verschiedenen Akteursgruppen klassifizieren lassen⁹ (Studierende,¹⁰ Wissenschaftler:innen als Angehörige wissenschaftlicher Communities,¹¹ Lehrpersonen,¹² Hochschulangehörige in spezifischen Funktionen des Third Space¹³ und der Hochschulorganisation; hinzu kommen noch Akteure in den verschiedenen relevan-

-
- 9 Die Akteure selbst zeichnen sich zwar durch individuelle Motivlagen aus, sie sehen sich aber auch durch ihre formale Zugehörigkeit zu bestimmten Akteursgruppen mit jeweils typischen Anforderungen konfrontiert. Individuelle Akteure können dabei auch mehreren Akteursgruppen zugehören; die Effekte solcher Mehrfachzugehörigkeiten lassen sich dann empirisch untersuchen: In welchem Maße sehen sich beispielsweise Hochschullehrende als Wissenschaftler:innen und als Lehrpersonen? Wie verändern sich Perspektiven auf Forschung und Lehre, wenn Hochschulangehörige Verantwortung für administrative Aufgaben (etwa in der Hochschulleitung) übernehmen? Wie wirkt sich das Engagement in studentischer Selbstverwaltung oder in hochschulischen Gremien, oder als studentische Tutoren auf Studienverlauf und Studienerfolg aus? Hinzu kommt, dass die einzelnen Akteure bzw. Akteursgruppen auch hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien untersucht werden können (vgl. bspw. auch Mecheril & Klingler, 2010; Mecheril et al., 2013).
- 10 Die Mehrzahl der Studierenden lässt sich zwar als »junge Erwachsene« kategorisieren; dennoch besteht eine Heterogenität hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, Zugangsberechtigungen und nicht zuletzt auch der Altersgruppen.
- 11 Inwiefern eine Person Wissenschaftler:in »ist« aufgrund bestimmter Tätigkeiten, aufgrund eines bestimmten Tätigkeitsprofils oder aufgrund einer Zugehörigkeit zu einem sozialen Kollektiv, ist eine wissenschaftssoziologisch zu klärende Frage.
- 12 Die Akteursgruppe der Lehrpersonen umfasst unterschiedliche Statusgruppen (Hochschullehrer:innen, akademischer Mittelbau, Lehrbeauftragte; außerdem auch studentische Tutor:innen); die Lehrpersonen selbst sind in unterschiedlichem Maße erfahren und übernehmen – z.T. angelehnt an die Statusgruppenzugehörigkeit – ggf. auch verschiedene Funktionen wahr (so bleibt etwa die Durchführung von Vorlesungen üblicherweise Hochschullehrenden vorbehalten, die Durchführung von Übungen ist häufig auch an studentische Tutoren delegiert).
- 13 Vgl. zum *third space* exemplarisch Whitchurch (2006, 2008). Hierunter fallen insbesondere Tätigkeiten in den Bereichen Studiengangsentwicklung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung; hochschuldidaktische Beratung und Personalentwicklung; Beratung für Studierende (Studienberatung, psycho-soziale Beratung usw.); Vorbereitung auf den Berufseinstieg (*career service*); Internationaler Austausch; Beratung und Services zu Gender- und Diversitätsfragen; Beratung und Services zu Fragen der Digitalisierung; Tätigkeiten in spezifischen administrativen Funktionen (Studiengangskoordination; Stabsstellen der Hochschulleitung usw.). Mit dem *third space* kooperieren ferner auch externe Akteure, etwa Angehörige von Akkreditierungsgesagenturen oder Coaches, Trainer und Berater für Hochschulangehörige, die je nach Selbstverständnis reflexiv beratend, handlungsorientierend oder handlungsanleitend Hochschullehrende bzw. Hochschulangehörige begleiten.

ten Umwelten der Hochschulen, insbesondere die Abnehmer von wissenschaftlichem Wissen sowie die Bildungspolitik und »steuerungsberechtigte Institutionen«¹⁴).

Universitäre Lehre und akademisches Studium sind stets lokal situiert und auf jeweils bestimmte Inhalte bezogen, sie drücken sich in je konkreten und spezifisch individuellen Lehr- und Lernprozessen aus, bleiben dabei aber fortwährend gebunden an (wiederum spezifische) Annahmen über Sinn, Bedeutung, Funktion und Gelingensbedingungen sowohl der Praxis Wissenschaft als auch der Praxis Hochschullehre und der Praxis studierenden Lernens – hochschulisches Lehren und Lernen erfolgt zu je spezifischen (dabei potentiell mannigfaltigen) Zwecken und unter bestimmten (explizit ausgewiesenen oder lediglich implizit leitenden) Zielvorstellungen.

Benötigt werden für eine wissenschaftliche Bearbeitung des Bedingungsgefüges insofern Perspektiven der

- Erziehungs- und Bildungswissenschaften für den Bezug auf Lehren und Lernen; es handelt sich hier in einem weiten Sinne um einschlägige pädagogische, psychologische, soziologische und philosophische Perspektiven auf Voraussetzungen, Bedingungen, Strukturen und Verläufe von Lehr- und Lernprozessen auf den unterschiedlichen Emergenzebenen;
- Wissenschaftsreflexion und Wissenschaftsforschung (Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte) für einen detaillierten Bezug auf den Lehr- und Lerngegenstand Wissenschaft;
- Sozial- und Kulturwissenschaften in jeweils weitestem Sinne für die Analyse von Organisations- und Institutionalisierungsformen und der kontextuellen Einbettungen und sozial-kulturellen und performativen Verfasstheit hochschulischer Lehre und akademischen Studiums;
- Beratungswissenschaft(en) für die Konzeptualisierung reflexiver Theorie-Praxis-Verschränkungen.

Der Fragehorizont der Hochschulidaktik ist in dieser Hinsicht interdisziplinär.¹⁵ Die interdisziplinäre Leitfrage lautet: Was können wir über Lehren und Lernen an der Hochschule aus Perspektivverschränkungen einschlägiger Bezugswissenschaften wissen?

14 Vgl. dazu das Mehrebenenmodell politischer Steuerung für die Weiterbildung von Schrader & Hertz, 2008; dieses Modell dient als Grundlage, um zu untersuchen, »wer was wie, warum und wozu zielgerichtet zu beeinflussen und die Diskrepanz zwischen Gegebenem und Gewünschten zu verringern sucht« (Schrader & Hartz, 2008, S. 31; zit.n. Preiß & Lübecke, 2020, S. 41).

15 Eine *Verkoppelung* verschiedener Disziplinen und eine Überschreitung der Disziplingrenzen wird *notwendig*, »wenn sich die wissenschaftlich zu bearbeitenden Probleme nicht den Disziplingrenzen fügen, sondern an den Grenzen zweier oder mehrerer Disziplinen angesiedelt sind« (Pasterнак, 2006, S. 107). *Interdisziplinarität* konstituiert eine Verbindung von Disziplinen über eine gemeinsame Fragestellung; die unterschiedlichen fachlichen Perspektivierungen des Gegenstandes erfolgen zwar additiv, sie besitzen aber eine wechselseitige Bedeutsamkeit für die gemeinsame Fragestellung. Interdisziplinarität setzt Spezialistentum voraus, das in einem fremddisziplinären Zusammenhang etwas mitzuteilen hat (vgl. Stichweh, 1994, S. 208).

2.3 Transdisziplinarität in szientifischem Sinne

Die wissenschaftliche Befassung mit universitärer Lehre und akademischem Studium kann aber nicht nur die Grenzen einzeldisziplinärer Reichweiten überschreiten und Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen integrieren.

Im Hinblick auf eine integral gedachte Hochschuldidaktik stellen sich auch einheimische Fragen: Was genau zeichnet universitäre Lehre, akademisches Studium und wissenschaftliche Bildung aus? Welche metatheoretisch-reflexiven, konzeptuellen, analytisch-deskriptiven und empirischen, sinnreflexiven, normativen und programmatisch-konzeptionellen sowie instrumentell-operativen Dimensionen müssen bedacht werden?

Hier werden nicht nur Wissensbestände relevanter Bezugsdisziplinen und Ergebnisse interdisziplinärer Verschränkungen adaptiert und transformiert, hier wird auch das Bedingungsgefüge als integraler Gegenstand fokussiert, der gleichwohl in multiperspektivischen Sachbezügen erschlossen werden muss. In dieser Hinsicht ist der *Problemhorizont* des hochschulischen Lehrens und Lernens transdisziplinär in szientifischem Sinne.¹⁶ Die transdisziplinäre Leitfrage lautet: Was können wir über Lehren und Lernen an der Hochschule wissen, wenn bildungswissenschaftliche, bildungstheoretisch-philosophische und wissenschaftsreflexive (wissenschaftsphilosophische, wissenschaftssoziologische, wissenschaftsgeschichtliche) Perspektiven sowie Fragestellungen sozial- und kulturwissenschaftlicher Hochschul[bildungs]forschung so in Beziehung gesetzt werden, dass nicht nur Ergebnisse eines (durchlässigen) Spektrums einschlägiger Bezugswissenschaften rezipiert und unter den erkenntnisleitenden Interessen und Handlungsbedingungen der Hochschuldidaktik adaptiert werden, sondern ihre erkenntnisleitenden Interessen selbst als einheimische Fragestellungen thematisch werden?

Das Ziel einer transdisziplinären wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ist, durch die Identifikation, Analyse und Modellierung von Relevanzstrukturen, Eigenlogiken und Sinnimplikationen ein prinzipielles Verständnis hochschulischer Lehre, akademischen Studiums und wissenschaftlicher Bildung zu begründen.

2.4 Infradisziplinarität

Die Reflexion auf hochschulisches Lehren und Lernen ist stets auch infradisziplinär,¹⁷ weil die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen ihre akademische Vermittlung und die An-

16 Bei wissenschaftlicher *Transdisziplinarität* werden etablierte disziplinäre Orientierungen im Hinblick auf übergreifende Frage- und Problemstellungen transformiert (vgl. Jungert, 2010), an die Stelle eines Aggregats disziplinärer Teile tritt die Einheit der Argumentation (vgl. Mittelstraß, 2005) – ohne dass hier schon eine Neukonstitution von Disziplinarität erfolgen würde; die Perspektive auf den Gegenstand ist vergleichbar einer Superposition, also einer Überlagerung mehrerer Einflussgrößen (vgl. dazu Mittelstraß, 2003).

17 Mit dem Begriff *Infradisziplin* lassen sich »diejenigen Voraussetzungen zusammen[fassen], die allen wissenschaftlichen Disziplinen als gemeinsames Fundament dienen und somit ›unterhalb‹ der eigentlichen wissenschaftlichen Fachdisziplinen angesiedelt sind« (Balsiger, 2005, S. 145 mit Verweis auf Lorenzen, 1974). Diese Fragen müssen gleichwohl innerhalb einer Disziplin spezifisch geklärt werden.

schluss- und Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens jeweils selber mitbedenken müssen¹⁸ – und dabei beanspruchen können, sich in dieser Frage nicht vollständig an eine externe Disziplin zu verpfänden. Andererseits können die Einzeldisziplinen in Fragen der Gestaltung von Lehre und Lernen aber durchaus etwa von bildungs-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Einsichten und Denkfiguren profitieren. In Fragen der akademischen Lehre ist also ein theoretischer Deutungshorizont idealerweise ein zwischen Fachdisziplin und Bezugswissenschaften geteilter.¹⁹

Die infradisziplinäre Leitfrage lautet: Was sind die Bedingungen der Möglichkeit lehrender Vermittlung und lernender Aneignung aus der Perspektive der jeweiligen disziplinären Eigenlogik?

2.5 Transdisziplinarität in praktischem Sinne

Handlungsfeldbezogene Wissenschaftsdisziplinen haben zuletzt auch eine doppelte Referenz auf Wissenschaftslogik (Beobachtungsperspektive) und Akteurperspektive in der Praxis²⁰ und bewegen sich zwischen Forschungs- und Professionsorientierung.

Während es für die Akteure im Handlungsfeld darum geht, Orientierung *im* Feld zu gewinnen, ist das Ziel wissenschaftlicher Aufarbeitung ein grundlegendes Verständnis *des* Feldes.²¹ Insofern generieren die beiden Thematisierungskontexte jeweils spezifische Wissensbestände, und es lässt sich eine Unterscheidung treffen – wenn nicht gar ein »Spannungsverhältnis« (Bohnsack, 2020, S. 19) konstatieren – zwischen wissenschaftlicher Expertise und professionalisierter Praxis, von propositionaler und performativer Logik (vgl. Bohnsack, 2020, S. 19ff.).

18 Sämtliche Disziplinen müssen sich immer dann für elaborierte Einsichten in akademische Lehre, studierendes Lernen und wissenschaftsdidaktische *Vermittlungsprozesse* interessieren, wenn sie in der lehrenden Darstellung und Präsentation ihrer Ergebnisse nicht hinter diejenigen Standards zurückfallen *wollen*, die für die *Generierung* wissenschaftlichen Wissens veranschlagt worden sind, wenn also auch die Antworten auf die *praktischen Fragen* zu universitärem Lehren und Lernen nicht unterkomplex oder mit impliziten normativen Annahmen versehen sein sollen, sondern den Anspruch erheben, theoretisch aufgeklärt gegeben zu werden.

19 Die Bildungswissenschaften sind hier einerseits komplementäre Partnerdisziplinen für die Einzeldisziplinen, sie führen andererseits aber auch ihre eigenen fachspezifischen Diskurse.

20 Vgl. etwa Forneck & Wrana, 2005, S. 56 – im Kontext der Erwachsenenbildung.

21 Aus der Perspektive der Hochschullehrenden lauten handlungsorientierende Fragen sinngemäß: Worauf lasse ich mich ein, wenn ich mich auf Hochschullehre einlasse? Wofür trage ich Verantwortung und worum sollte ich mich kümmern? Womit werde ich konfrontiert, worauf sollte ich vorbereitet sein? Was widerfährt mir, und wie kann ich mit diesen Widerfahrnissen umgehen? Welche allgemeinen, und welche besonderen Ziele kann und sollte ich mit meiner Lehre verfolgen? Welche Wirksamkeit kann mein Lehrhandeln entfalten? Was kann ich von Studierenden erwarten? [Das »ich« steht dabei als Platzhalter für die Erste-Person-Perspektive einer Lehr-Person].

Aus der Perspektive der Studierenden lauten diese Fragen: Worauf lasse ich mich ein, wenn ich mich auf ein Studium, also auf die lernende Beschäftigung mit Wissenschaft einlasse? Was fange ich mit dem Gelernten (später) an? Was bedeuten die Inhalte und Themen, die Gegenstand des Studiums sind, und welche Bedeutsamkeit kommt ihnen zu?

Davon zu unterscheiden sind handlungsorientierende, handlungsregulative und handlungsanleitende Fragen, die sich auf die konkreten Handlungs- und Gestaltungsoptionen im Interaktionsschehen und in der Formgebung lehrend-lernender Praxis beziehen.

In diesem Sinne überschreitet der Problemhorizont des hochschulischen Lehrens und Lernens auch die Grenzen des primären (forschungsgegenstandsbezogenen) Wissenschaftskontextes hin zu konkreten *Praxen*, in denen Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens *gemacht* wird und die ein Artikulationsformat benötigen, in dem die spezifischen *Erfahrungen* aus diesen Praxen sich ausdrücken und auch reflektiert werden können.

Der Problemhorizont des hochschulischen Lehrens und Lernens ist in dieser Hinsicht transdisziplinär in praktischem Sinne:²² Als angewandte Wissenschaft generiert Hochschuldidaktik auch Wissen darüber, wie im Zuge von Entwürfen, praktischen Handlungsvollzügen und nachgängiger Reflexion Wissen über Praxis prinzipiell für Praxis genutzt werden kann. Dabei geht es in der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik aber nicht um konkrete Anwendungen, sondern um die *prinzipielle* Verwendung von Wissen über Praxis für Praxis.

Ohne dass die Differenz zwischen professionalisierter Praxis und wissenschaftlicher Expertise aufgehoben werden könnte, aber unter der Annahme, dass ihre Wissensformen auch nicht hermetisch gegeneinander abgeschlossen sind und dass auch von Transformationsprozessen zwischen den Wissensformen ausgegangen werden kann, lauten transdisziplinär-praktische Leitfragen: Was können wir für das Praxisfeld hochschulisches Lehren und Lernen in prospektiven, operativen und regulativen, retrospektiven Thematisierungshinsichten wissen? Welche Formen reflexiver und transitiver Beratung sind möglich?

3 Hochschuldidaktik als Wissenschaft – Innenverhältnisse und Außenbeziehungen

3.1 Der Wissenschaftscharakter der Hochschuldidaktik und ihr Gegenstandsbereich

Der disziplinäre Charakter der Hochschuldidaktik changiert zwischen Inter-, Trans- und Infradisziplinarität. Die Frage nach dem Proprium der Hochschuldidaktik verweist aber nicht nur auf diese pluridisziplinären²³ Eigenstrukturen des Diskursraumes; sie erfordert auch eine Reflexion auf den Wissenschaftscharakter der Hochschuldidaktik als Vermittlungs-, Handlungs- und Reflexionswissenschaft und die Reflexion auf ihre

-
- 22 Der Begriff Transdisziplinarität kann nicht nur szenatisch, sondern auch praktisch ausgelegt werden. *Transdisziplinarität in praktischem Sinne* bedeutet die Überschreitung des Wissenschaftskontextes im Zuge einer Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen. Das wissenschaftliche Wissen verbleibt hier nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, es wird geteilt, um dadurch zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen; umgekehrt fließt auch Wissen der Akteure aus den außerwissenschaftlichen Verwendungskontexten ein, mit dem Ziel, praktische Sachverhalte auch wissenschaftlich zu erschließen.
- 23 Die Begriffe Multi-, Inter- und Transdisziplinarität bezeichnen unterschiedliche Konfigurationen, wie sich wissenschaftliche Disziplinen aufeinander beziehen können. Pluridisziplinarität soll hier als ein metatheoretischer Begriff verstanden werden, der auf das Spektrum dieser unterschiedlichen Konfigurationen referiert.

Eigenlogik und ihren Eigensinn als Didaktik der tertiären Stufe des Bildungssystems und als Didaktik mit thematischem Bezug auf Wissenschaft: Hochschulidaktik referiert auf die didaktischen Fragestellungen im Kontext eines akademischen Studiums (vgl. Wildt, 2002, 2005, 2013). Diese betreffen die *Hochschule* als institutionellen und organisationalen Lernraum und die Vermittlung und Aneignung von *Wissenschaft*.²⁴

Hochschulidaktik lässt sich mindestens als Ort der reflektierenden Bearbeitung lehrpraktischer Anliegen auf einer mikro-, meso- und makrodidaktischen Ebene entwerfen. Dabei erschöpft sie sich keineswegs in praxeologischen Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Sie ist auch ein Ort für eine professionstheoretische Reflexion auf das irreduzible Kerngeschäft des Lehrens als spezifischer sozialer Praxis mit eigenlogischen Anforderungen und praxeologisch begründbaren Verfahrensweisen. Thematisch werden kann hier eine Explikation des Prozesses der Vermittlung und seiner nur kontingenenten Verkoppelung mit Prozessen der Aneignung, eine Reflexion auf das Verhältnis der Lehrenden zum Gegenstand ihrer Lehre (die eigene Disziplin), und die Reflexion auf die Adressaten, denen etwas vermittelt werden soll.

Dabei gilt es stets den Bezug auf die jeweilige Fachwissenschaft zu berücksichtigen, denn hochschulidaktische Anforderungen bestehen insbesondere in der Reflexion auf Wissenschaft als spezifischer Praxis (des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zur Erzeugung methodisch gesicherten, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens) und in der Rekonstruktion ihrer inhärenten Handlungslogiken, die sich in disziplinbezogenen Konzepten, Methoden und Techniken ausdrücken.

3.2 Hochschulidaktische Forschungsmethoden

Für den Wissenschaftscharakter der Hochschulidaktik zentral sind ferner die hochschulidaktischen Forschungsstrategien, mit denen Hochschulidaktik zu ihrem Wissen kommt.

Der *wissenschaftliche Blick* auf hochschulisches Lehren und Lernen kann als *Selbst- und als Fremdbeforschung* erfolgen (dabei sind verschiedene Abstufungen und Mischformen möglich). Hochschulidaktische Forschung ist Forschung über Praxis – für Praxis – durch Praxis.

Für die Beforschung der spezifischen sozialen Praxis »Hochschulisches Lehren und Lernen« stehen unterschiedliche Formate zur Verfügung: Forschungsdesigns der »klassischen«, objektivierenden (sozialwissenschaftlichen, psychologischen, erziehungswissenschaftlichen) Forschung und ihre kritisch-reflexiven Modifikationen, Evidenzbasierte Hochschulidaktik, Design-based research, Autoethnographie, Feld- und Interventi-

24 Hier deutet sich die Option einer graduellen Unterscheidung zwischen Hochschulidaktik und Wissenschaftsdidaktik an, sofern einer dieser beiden Aspekte stärker prämiert wird (vgl. zu Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik Reinmann & Rhein, 2022). Gleichwohl haben Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik eine erhebliche Schnittmenge, verhalten sich zueinander wie die Brennpunkte einer Ellipse und unterscheiden sich lediglich in Randbereichen, sofern etwa erstere auch stärker die institutionelle Realität der Hochschulen als Bildungssektor oder institutionelle Aspekte und Fragen nach Anschlussoptionen (employability, citizenship) integrieren kann, während sich letztere auch auf Vermittlungssaspekte im Rahmen öffentlicher Wissenschaft oder in schulbezogenen Kontexten beziehen lässt (vgl. dazu auch Benner, 2020).

onsforschung, Hochschuldidaktische Aktionsforschung, Hochschuldidaktik als öffentliche Sozialforschung.

Leitfragen sind hier: Was zeichnet diese Formate gerade im Hinblick auf den Gegenstand hochschulisches Lehren und Studieren aus? Welche deskriptiven, explanativen, hermeneutischen oder rekonstruktiven Zugänge sind möglich? Und: Vor welchen theoretischen Hintergründen generieren empirische Forschungen Wissen über hochschulisches Lehren, Lernen und Studieren?

3.3 Hochschuldidaktische Vermittlungsanforderungen

In didaktischen Praxisfeldern gibt es zudem bestimmte Vermittlungsoptionen und Vermittlungsanforderungen, die aus endogenen und exogenen Aufgaben resultieren:

- die schon erwähnte Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Beobachtungsperspektive und Akteurperspektive im Handlungsfeld; damit korrespondieren zwei verschiedene Theorie-Praxis-Relationen, nämlich eine disziplinäre und eine professionelle, sowie die Verkoppelung dieser beiden Theorie-Praxis-Relationen;
- die Vermittlung zwischen originärer Interaktion im konkreten Lehr-Lern-Geschehen und seinen Formgebungen als Institution einerseits und auf Dauer gestellten Rahmenbedingungen und Strukturen als Organisation und Verwaltung andererseits;
- die Vermittlung zwischen akademischen Lehr-Lern-Prozessen als hochschuldidaktisch gestaltetem Feld einerseits und relevanten Umwelten bzw. Teil- und Funktionsystemen andererseits – damit auch die Vermittlung zwischen autochthonen Anforderungen *im Feld* und allochthonen Imperativen *an das Feld* (Governance, Gouvernementalität).

Für die Hochschuldidaktik als einer handlungsfeldbezogenen Wissenschaft ist die Frage bedeutsam, wie sich der Bezug zwischen hochschuldidaktischer Forschung einerseits und hochschuldidaktischer Dienstleistung andererseits unter jeweils gegebenen Bedingungen entfaltet und wie diese beiden Bereiche als Zusammenhang zu sehen sind, den es auszustalten gilt.

Zentrale Fragen sind hier: Auf welchen Wegen werden hochschuldidaktische Forschungsergebnisse in der Praxis umgesetzt? Wie können diese Wege gestaltet werden? Wie wirken in Kooperationsprozessen, in denen praktische Fragen zu Themen hochschuldidaktischer Forschung gemacht werden, die Akteure zusammen, und wie können dabei unterschiedliche Sichtweisen aufeinander bezogen und als Ressourcen erschlossen werden? Welche Infrastrukturen, Handlungsräume, Ausstattungen und Personalstrukturen braucht es für die Verschränkung hochschuldidaktischer Forschung und hochschuldidaktischer Dienstleistung?

3.4 Hochschuldidaktik als Teil gesellschaftlicher Gesamtpraxis

Der Komplex Hochschulisches Lehren und Lernen ist zwar historisch kontingent, aber auch Teil gesellschaftlicher Gesamtpraxis, in der er eine spezifische Sinnhaftigkeit entfaltet.

Insofern ist Hochschuldidaktik zum einen nicht frei von Wertfragen und einer Positionierung zu der Frage, welche Rolle Wissenschaft in (den) unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten spielt und welche Funktion und Aufgabe Hochschuldidaktik im Kontext von gesellschaftlicher Wissensordnung und Dynamiken des Wissens (Konstitution und Transformation von Wissen) einnehmen kann und soll.

Dies berührt Fragen nach dem qualitativen Gehalt von Hochschulbildung und ihren gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen – etwa im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

3.4.1 Historisch-genetische Perspektiven

Zum anderen sollte die Rekonstruktion einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik auch in historisch-genetischer Perspektive erfolgen, denn die Ausformung der gegenwärtigen Diskussionslage ist auch durch Entwicklungen geprägt, die z.T. weit in die Vorgeschichte und Anfänge der Hochschuldidaktik hineinreichen. Dabei ist eine doppelte Historizität zu veranschlagen – in der Thematisierung der historisch-genetischen Dimensionen der relevanten Gegenstände selbst mit ihren immanenzen Zusammenhangsbeziehungen und externen Kontextbezügen, und im Ausweis der diachronen Perspektive auf die Thematisierungshorizonte und Diskurse.

In der historischen Perspektivierung lassen sich – ohne Anspruch auf absolute Trennschärfe – drei Ebenen unterschiedlicher historischer Geschwindigkeiten veranschlagen: Ereignisse, Konjunkturen und Prozesse von langer Dauer (*longue durée*).²⁵

Ereignisse sind etwa die Gründung von hochschuldidaktischen Gesellschaften und hochschuldidaktischen Zentren, die Gründung von Gesamthochschulen und Reformuniversitäten oder der Bologna-Prozess und die Studienstrukturreformen mit ihren weit reichenden Veränderungen.²⁶

Aus Sicht der (hochschuldidaktischen) Hochschul[bildungs]forschung sind letztere dann auch Anlass, die Effekte dieser Entwicklungen durch forschende Begleitung präziser zu beschreiben – zum Zwecke der Evaluation ihrer Wirkungen oder »um auf diese Weise auch die unbeabsichtigten Nebenfolgen bildungspolitischer Entscheidungen genauer zu analysieren« (Friebertshäuser, 2004, S. 248).

Zu Ereignissen zählen aber auch die Entwicklung und Implementierung neuer didaktischer Gestaltungsformen oder die Verhandlung diskursiver Topoi (Argumentationen, Thesen, Reden und Widerreden) in einschlägigen Publikationen und auf Tagungen.

Konjunkturen zeigen sich zum einen in der Abfolge hochschuldidaktischer und hochschulpolitischer Leitgedanken und Schlüsselthemen (etwa Prämierungen der Lehr- oder der Lernorientierung, Fokussierung auf Kompetenzorientierung u.a.m.),

²⁵ Vgl. dazu Braudel, 1977. Explizit mit dieser Theoriefigur arbeiten in erziehungswissenschaftlichem Kontext Forneck & Wrana, 2005.

²⁶ Vgl. weiter zu Ereignissen auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

in der wiederholten Rezeption oder in der zeitweiligen Dominanz bestimmter paradigmatischer Ansätze (z.B. empirische oder kritische Ansätze; reformpädagogische Argumentationen²⁷ u.a.m.) oder theoretische Transformationen (z.B. Fokussierung auf Biografieorientierung, Prominenz konstruktivistischer Lerntheorien u.a.m.).²⁸ Hier lassen sich die latenten Denkfiguren und die Sinnressourcen sowohl der Reformideen als auch der verschiedenen Stränge tradierter Vorstellungen von hochschulischem Lehren und Lernen rekonstruieren, und es kann nach den Möglichkeiten, Reichweiten, Widersprüchen und Paradoxien dieser konzeptuellen Horizonte gefragt werden.

Konjunkturen verweisen aber auch auf Veränderungsprozesse in der Hochschullandschaft (vgl. stellvertretend Teichler & Tippelt, 2005; Webler, 2009), etwa neue Steuerungsmodelle, Leistungsvergleiche, Verfahren der internen und externen Evaluation und Qualitätssicherung.²⁹ Zu Konjunkturen gehören insofern Governance-Praktiken (vgl. dazu Brüsemeister & Heinrich, 2011) und Formen der Gouvernementalität,³⁰ Tendenzen der Metrisierung und Vermessung (Mau, 2017) und die Etablierung von Evaluationsregimen (vgl. auch Krüger, 2022; Reinbacher, 2019).

Konjunkturen finden sich nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit realgeschichtlichen Kontexten, etwa Autoritätsverluste des wissenschaftlichen Wissens (Schäfer & Thompson, 2011, S. 23) oder Wandlungsprozesse der Wissenschaft von der Grundlagenforschung zu einer verstärkten Anwendungs- und Verwendungsorientierung (vgl. Carrier, 2006, S. 149ff.).

Prozesse langer Dauer (aus denen heraus sich Konjunkturen erklären lassen)³¹ verweisen schließlich auf realgeschichtliche und politische, gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse, auf Mentalitäten, politische Kultur und Wertewandel, auf Veränderungen der Dominanz von Funktionssystemen und auf Transformationen gesellschaftlicher Praktiken; auf dominante Paradigmen, grundlegende Leitideen und Narrative und Veränderungen intellektueller Deutungsmuster.

Bedeutsam für den Stellenwert von wissenschaftlicher Bildung und von Hochschuldidaktik dürften u.a. sein:

- die dominante Logik globaler Ökonomisierung – in der Form einer Amalgamierung von Globalisierung und Ökonomisierung;³²
- umfassende gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Zuge von Technisierung und Automatisierung, Mediatisierung und Digitalisierung; damit verbunden Entwicklungslinien eines Trans- und Posthumanismus;

27 Der proklamierte »shift from teaching to learning« (Barr & Tagg, 1995) und damit verbunden die Entwicklung neuer didaktischer Gestaltungsoptionen (beispielsweise eine Kritik der Vorlesung und das Konzept des flipped classrooms) sind dann diskursive Ereignisse im Rahmen dieser Konjunktur.

28 Vgl. weiter zu Konjunkturen auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

29 Frieberthhäuser, 2004, S. 248; Vgl. auch Zgaga, Teichler, Schuetze & Wolter, 2015; kritisch zu diesen Entwicklungen im Hochschulsystem etwa Münch, 2009.

30 Vgl. kritisch zur Gouvernementalisierung der Universität etwa Liesner, 2008.

31 Vgl. dazu auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

32 Für die Hochschuldidaktik sind diese allgemeinen Horizonte durchaus von Relevanz: vgl. etwa Lenzen, 2015.

- Fragen der Nachhaltigkeit im Anthropozän;³³
- die postmoderne Freisetzung des Subjekts im Zuge sozio-kultureller Pluralisierung und seiner gleichzeitigen Gefährdung im Kampf um Anerkennung³⁴ von Differenz, Diversität und Alterität;
- Herausforderungen an Demokratie und Zivilgesellschaft;
- Anforderungen an Lebenslanges Lernen und seine Gestaltungsoptionen.

3.4.2 Selbstverständnis der Hochschulen und Leitsemantiken der Hochschulbildung

Zur Hochschulidaktik als Wissenschaft gehört zuletzt auch die normativ zu beantwortende Frage, wie sich die Zielsetzungen eines hochschulischen Studiums begründet ausweisen lassen, und mit welchen Leitsemantiken Hochschulbildung erfasst werden soll.

In bildungspolitischen Adressierungen werden Ansprüche an die Hochschulen und an das akademische Studium formuliert, und die Hochschulen sehen sich mit (studiengangsbezogenen und allgemeinen) Lernmotiven der Studierenden sowie mit Anforderungen künftiger Arbeitgeber an die Qualifikations- und Kompetenzprofile der Absolvent:innen konfrontiert. Gleichwohl gibt es keinen normativ *eindeutig* bestimmbaren hochschulischen Bildungsauftrag, den Lehrende lediglich umsetzen und Studierende lediglich ratifizieren müssten, denn der Sinn und die Funktion eines Hochschulstudiums lassen sich auf unterschiedliche Weise auslegen.³⁵

Zu erörtern ist also, welche Sinnressourcen sich als Idee³⁶ akademischer Bildung substantiell veranschlagen lassen. Eine grundlegende Analyse der Sinnhorizonte lernender Auseinandersetzung mit Wissenschaft muss formal-analytisch den Möglichkeitsraum erschließen, in dem konzeptionelle Ideen der Hochschulbildung typischerweise verortet werden können. Dieser muss die Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung erfassen, wobei zu unterscheiden ist zwischen (1.) der Frage nach den Erkenntnisinteressen und (2.) den inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlich orientierter Tätigkeit und den Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens.

Idealtypisch lassen sich mindestens folgende *Erkenntnisinteressen* rekonstruieren:³⁷

33 Vgl. zum bildungstheoretischen Kontext etwa Wulf, 2020.

34 Vgl. zu dieser Formel Honneth, 1992.

35 Davon unbeschadet gibt es natürlich eine Reihe konkret formulierter Ideen und Konzepte zum Auftrag der Hochschule bzw. der Universität. Diese ergeben sich aber stets aufgrund vorausgehender Entscheidungen über bestimmte Auslegungsoptionen der Idee der Universität bzw. Hochschule und des akademischen Studiums. Vgl. zu einem Überblick Pasternack, Hechler & Henke, 2018. Umgekehrt kann der Sinn eines akademischen Studiums allerdings auch nicht *beliebig* ausgelegt werden.

36 Mit »Idee« ist hier kein programmatischer Entwurf gemeint, sondern eine auf einen spezifischen Sinn (i.e. spezifischen Verweisungszusammenhang) bezogene konsistente Konzeptualisierung eines Sachverhaltes.

37 Habermas (1968) unterscheidet bekanntermaßen zwischen einem technischen, praktischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Krüger (1987, S. 120ff.) betrachtet als Erkenntnisinteressen: Orientierung in der Welt; instrumentelle Effizienz; Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung des Menschen.

- Befriedigung theoretischer Neugierde – als Erzeugung von propositionalem, zu meist allgemeinem und abstraktem Wissen in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten;
- Befriedigung poetischer Interessen – als Erzeugung von operativem Wissen im Hinblick auf die sachkundige Produktion von Artefakten oder auf ein sachkundiges instrumentelles Verrichten;
- Befriedigung praktischer Interessen – als Erzeugung von Antwortvorschlägen auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Im Hinblick auf inner- und außerwissenschaftliche *Anschlussoptionen* wissenschaftlicher Tätigkeit und *Transformationsoptionen* wissenschaftlichen Wissens lässt sich typologisch mindestens unterscheiden zwischen

- Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferentiell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens, unbeschadet der Möglichkeit einer späteren Verwendung der Erkenntnisse für andere Zwecke;
- wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erzielt, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt, mit fließenden Übergängen zu außerhochschulischer Forschung und Entwicklung;
- Transdisziplinarität – als Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen; im Unterschied zur Expertise verbleibt das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, sondern wird geteilt, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen;
- akademische Professionalität – als die kompetente Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern in Wirtschaft, Technik, Recht, Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Medien usw., wobei wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Methoden verwendet werden, ohne dass der Vollzug dieser Verwendungen aber den Anspruch erhebt, Wissenschaft zu sein. Diese Tätigkeitsfelder sind üblicherweise durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet; die Tätigkeiten verlangen daher Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und Problemlösung.

Abschließend bleibt auf die Frage hinzuweisen, mit welchem Vokabular die lernend-studierende Auseinandersetzung mit Wissenschaft im Rahmen des Studiums erfasst werden kann bzw. konzeptualisiert werden soll. Die Erfassung des Sachverhaltes Lernen erfährt durch die Begriffe Qualifikation, Kompetenzentwicklung oder Bildung jeweils eine spezifische Perspektivierung und Fokussierung.

Der Begriff der *Qualifikation* prämiert die Befähigung für ein konkret definiertes Handlungsfeld mit situativ spezifizierten Anforderungen, auf die das Subjekt vorbereitet wird. Eine Pointe akademischer Ausbildung könnte gleichwohl darin bestehen,

dass die Studierenden durch ein wissenschaftliches Studium für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Problemstellungen substantiell *disponiert*, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsfelder *qualifiziert* werden.³⁸

Mit dem *Kompetenzbegriff* wird die Disposition des Subjekts prämiert, »die es ihm erfolgreich möglich mach[t], situations- und kontextadäquat eine bestimmte Tätigkeit unter Einbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten erfolgreich auszuführen« (Wildfeuer, 2011, S. 1796) – und zwar auch dann, wenn diese Situation neu ist und vorher nicht spezifisch bestimmbare Anforderungen stellt. Eine kompetenzorientierte Deutung des Studiums fokussiert somit auf die Fähigkeit, Anforderungen in – auch neuen, vorher nicht spezifisch bestimmbaren – Handlungsfeldern adäquat zu bewältigen.

Bildung referiert auf das Ergebnis subjektiv bedeutsamer Lernprozesse, die im Zuge einer handelnden und reflektierenden Auseinandersetzung mit ding-, sozial- und ideenweltlichen Gegenständen und Sachverhalten ein elaborierteres Selbst-, Welt- und Fremdverstehen induzieren. Diese subjektive Bedeutsamkeit der Lernprozesse kann sich intrasubjektiv (Bildung als expansives Lernen), intersubjektiv (Bildung als Anschluss an kulturelle Objektivationen und an das kulturelle Gedächtnis) oder transsubjektiv (Bildung als Artikulation von Anerkennungssensitivität³⁹) ausdrücken. Der Bildungsbegriff prämiert zwar die Person der Lernenden und ihre Fähigkeit zur selbst-reflexiven, verstehenden und verantwortlich interessengeleiteten Bezugnahme auf ihre existentielle Verwobenheit in diejenigen Sachverhalte, die von jeweils individueller

38 Vgl. zu einer anderen Dechiffrierung des hochschulischen Bildungsauftrages Pasternack (2001, S. 268): »Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situations-unmittelbarer Komplexitätsreduktion.«

39 Vgl. zur Anerkennungssensitivität Honneth (2005), der den Begriff (bzw. das sozialphilosophisch diagnostizierbare Phänomen) der »Verdinglichung« mithilfe des Konzeptes der »Anerkennung« reformuliert. Unter Anerkennung versteht Honneth (2005, S. 41f.) eine spezifische »ursprüngliche Form der Weltbezogenheit (...); damit soll (...) vorläufig nur der Umstand hervorgehoben werden, dass wir uns in unserem Handeln vorgängig nicht in der affektiv neutralisierten Haltung des Erkennens auf die Welt beziehen, sondern in der existentiell durchfärbten, befürwortenden Einstellung des Bekümmerns: Wir räumen den Gegebenheiten der uns umgebenden Welt zunächst stets einen Eigenwert ein, der uns um unser Verhältnis mit ihnen besorgt sein lässt. (...) Eine anerkennende Haltung ist mithin Ausdruck der Würdigung der qualitativen Bedeutung, die andere Personen oder Dinge für unseren Daseinsvollzug besitzen.« Honneth (2005, S. 67f.) identifiziert »zwei Pole« in den Modi der Beziehung (a.) zwischen den Einzelnen und ihrer Sozialwelt (also ihren Verhältnissen zu anderen), (b.) zwischen den Einzelnen und ihrer physischen Umwelt und (c.) der Einzelnen zu sich selbst: »Den anerkennungssensitiven Formen des Erkennens auf der einen Seite stehen solche Formen des Erkennens auf der anderen Seite gegenüber, in denen das Gespür für ihre Herkunft aus der vorgängigen Anerkennung verlorengegangen ist. (...) Eine solche Form der ›Anerkennungsvergessenheit‹ können wir (...) ›Verdinglichung‹ nennen; gemeint ist damit mithin der Prozess, durch den in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewusstsein verloren geht, in welchem Maß sich beides ihrer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt.« Honneths Auffassung weiterdenkend ließe sich unter Bildung genau diejenige (lernende) Aneignung von Welt verstehen, die sich anerkennungssensitiv und gerade nicht anerkennungsvergessen vollzieht.

oder kollektiver Bedeutsamkeit sind. Dabei kann Bildung aber auch die Aufklärung und Kritik historisch-politisch-ökonomischer und sozial-kultureller Bedingtheiten individueller und kollektiver Praxis bedeuten und damit gerade zu vermeiden suchen, die subjektive und kollektive Bedeutsamkeit der Bildungsgegenstände psycho-sozial oder lebensweltlich zu verkürzen. Als konzeptuelle Idee akademischer Bildung lässt sich ansetzen, dass die epistemische Dimension von Wissenschaft in genau dieser Hinsicht einen spezifischen Sinn und damit einen spezifischen Bildungswert entfalten kann (»Bildung im Medium der Wissenschaft«⁴⁰).

Der Begriff der *Enkulturation* schließlich prämiert die Ergebnisse derjenigen sozialen Praxis, in der sich die Subjekte Sachverhalte in einem Interaktionskontext zu Eigen machen, die einem hiermit verschränkten sozial-kulturellen Kontext entstammen und in dem sie eine spezifische Bedeutung besitzen. Dabei lässt sich Kultur als Quadrupel aus Hintergrundannahmen, Praktiken, Tradierungsformen und Regulationsmechanismen auffassen, das auf verstehbare Sinnhorizonte verweist (vgl. Detel, 2007, S. 96ff.). Eine kulturtheoretische Deutung des Studiums fokussiert auf eine Rekonstruktion wissenschaftlicher Disziplinen als Wissenskulturen und Forschungsgemeinschaften. Studieren bedeutet in kulturtheoretischer Lesart die reflektierte, auf sinnbezogenen Verstehens- und Aneignungsprozessen basierende Enkulturation in die spezifische Praxis des wissenschaftlichen Handelns, die es in ihren Intentionen und in ihrem Bedeutungsgehalt zu erschließen gilt.

Literatur

- Asdonk, J., Kroeger, H., Strobl, G., Tillmann, K.-J. & Wildt, J. (Hg.). (2002). *Bildung im Medium der Wissenschaft*. Weinheim: DSV.
- Balsiger, P.W. (2005). *Transdisziplinarität*. München: Fink.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Braudel, F.: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée. In M. Bloch, F. Braudel, L. Febvre et al.: *Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (Hg.). (2011). *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Carrier, M. (2006). *Wissenschaftstheorie*. Hamburg: Junius.
- Detel, W. (2007). *Philosophie des Sozialen*. Stuttgart: Reclam.

40 Vgl. zu dieser Formel auch Asdonk, Kroeger, Strobl, Tillmann & Wildt, 2002. Vgl. ferner Honnefelder & Rager, 2011.

- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friebertshäuser, B. (2004). Hochschulforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 244–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2011). Institutionen und Organisationen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 93–101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. In J. Habermas (Hg.), *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146–168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harland, T. & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching*. New York: Routledge.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163–182). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. (5. vollst. überarb. u. erw. A.). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Honnefelder, L. & Rager, G. (Hg.). (2011). *Bildung durch Wissenschaft?* Freiburg, München: Alber.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jungert, M. (2010). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1–12). Darmstadt: WBG.
- Krüger, A. K. (2022). *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Bielefeld: transcript.
- Krüger, L. (1987). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In J. Kocka (Hg.), *Interdisziplinarität* (S. 106–125). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Lenzen, D.: *Eine Hochschule der Welt. Plädoyer für ein Welthochschulsystem*. Wiesbaden: Springer VS 2015.
- Liesner, A. (2008). Freiheit und Regierungskunst. Anmerkungen zur Gouvernementalisierung der Universität. *Forschung und Lehre* 5(3), 148–150.
- Lorenzen, P. (1974). *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, P. & Klingler, B.: Universität als transgressive Lebensform. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (S. 83–116). Bielefeld: transcript 2010.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis* 14(2), 18–23.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Pasternack, P. (2001). Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(2), 263–281.
- Pasternack, P. (2006). Was ist Hochschulforschung? *Hochschulwesen* 54(3), 105–112.
- Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. Bielefeld: UVW.
- Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15(2), 37–67.
- Reinbacher, P. (2019). *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. (2016). Kritik der Hochschuldidaktik: Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2016 (S. 61–80). Hohengehren: Schneider.
- Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen – eine Skizze. In T. Jehnert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 23–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hg.). (2011). *Wissen*. Paderborn: Schöningh.
- Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 20(2), 7–24.
- Schrader, J. & Hartz, S. (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Teichler, U. & Tippelt, R. (Hg.). (2005). *Hochschullandschaft im Wandel*. (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Webler, W.-D. (Hg.). (2009). *Universitäten am Scheideweg?! – Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung*. Bielefeld: UVW.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2), 159–171.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Wildfeuer, A.G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 2 (S. 1774–1804). Freiburg: Alber.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke A.1.1). Stuttgart: Raabe.

- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87–104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 93–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wulf, C. (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zgaga, P., Teichler, U., Schuetze, H.G. & Wolter, A. (Eds.). (2015). *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt a.M.: Lang.

