

# Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation

---

Rüdiger Rhein

**Zusammenfassung:** *Der Beitrag fragt nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Antwort auf die Frage skizziert, was Wissenschaft im Allgemeinen auszeichnet. In einem zweiten Schritt wird auf den Wissenschaftscharakter von Didaktik reflektiert: Didaktik lässt sich durch das Zurückdenken auf ihre Kernaufgabe als Vermittlungswissenschaft, durch das Zurückdenken auf ihre spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisse als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft, und durch das Zurückdenken auf Figuren der diskursiven Selbstvergewisserung des Lehrhandelns als kritische Reflexionswissenschaft auffassen. Abschließend erfolgt exemplarisch ein Überblick zu hochschuldidaktischen Themenfeldern.*

**Schlagworte:** *Didaktik als Wissenschaft, wissenschaftliche Hochschuldidaktik, Themenfelder der Hochschuldidaktik*

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag skizziert eine analytische Explikation von Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Entlang folgender Leitfragen werden wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik erörtert:

- Was zeichnet den Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik aus? Welches Wissen generiert Hochschuldidaktik, und inwiefern kann dieses Wissen als wissenschaftlich gelten?
- Wie grenzt sich wissenschaftliche Hochschuldidaktik gegenüber anderen wissenschaftlichen Zugriffen auf hochschulisches Lehren und Lernen ab? Und wie grenzt sich Hochschuldidaktik gegenüber benachbarten wissenschaftlichen Befassungen mit dem Sachverhaltskomplex *Wissenschaft – Hochschule – Bildung* ab?
- Was sind genuine Themen(felder) einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik?

## 2 Hochschuldidaktik – eine Begriffsbestimmung

Im Rahmen einer Arbeitsdefinition<sup>1</sup> soll hier unter *wissenschaftlicher* Hochschuldidaktik die empiriebasierte und theorieorientierte Modellierung der Möglichkeitsräume einer lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft verstanden werden.<sup>2</sup> Als wissenschaftliche *Didaktik* ist ihr leitendes Erkenntnisinteresse die Aufklärung von Anforderungshorizonten und der Ausweis, die Untersuchung und die Erprobung von Gestaltungsoptionen in der Induzierung von akademischen Lernprozessen im Zuge der lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft.<sup>3</sup> Dies gilt sowohl in einem engeren, auf unmittelbare Lehrpraxis bezogenen Verständnis (Mikrodidaktik) als auch in einer erweiterten, auf die Studiengangsebene (Mesodidaktik) und auf die Institution Hochschule, ihren (Ausbildungs-)Auftrag und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Vorgaben (Makrodidaktik) bezogenen Perspektive.

Hochschuldidaktik *als Praxis* ist dagegen eine Artikulationsform der Hochschullehre, in der Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens *gemacht* wird. Hochschuldidaktik als Praxis – im Sinne einer theoretisch begründeten reflexiven Handlungslehre – ist das je spezifische Artikulationsschema (*type*) der Gestaltung bzw. Formgebung lehrender Bezugnahme auf Wissenschaft – ebenfalls auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene. *Praktische Hochschuldidaktik* ist dann der tätige Vollzug von Hochschullehre (*token*) vor dem Hintergrund einer konzeptuell begründeten hochschuldidaktischen Handlungslehre, auch hier sowohl auf einer mikrodidaktischen wie auch auf einer meso- und makrodidaktischen Ebene (etwa als Curriculumentwicklung und pädagogische Organisationsentwicklung).

Der Begriff »Hochschuldidaktik« verweist aber nicht nur auf ein wissenschaftliches Feld und auf ein Artikulationsformat der Hochschullehre, sondern auch auf professionelle Tätigkeiten im Third Space (Beratung und Weiterbildung von Lehrenden,

- 1 Hochschuldidaktische Grundauffassungen zeigen sich in Wörterbucheinträgen (Webler & Wildt, 1980; Huber, 1989; Suesserott, 1997; Metz-Göckel, 1999; Marx, 2012), Handbüchern (Huber, 1983; Berendt, 1994–2001 bzw. Berendt et al., 2002ff.; Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba, 2021; Schmohl & Philipp, 2021), Systematisierungs- und Kartierungsvorschlägen (Zillober, 1984; Tremp & Eugster, 2020; Merkt, 2021), sowie Bilanzierungen (Reiber & Richter, 2007; Weil, Schiefner, Eugster & Futter, 2011; Weil, 2018) und Beiträgen in einschlägigen Festschriften (Asdonk, Kroeger, Strobl, Tillmann & Wildt, 2002; Merkt & Mayrberger, 2007; Schneider & Szczyrba, 2010; Reinmann, Ebner & Schön, 2013; Webler & Jung-Paarmann, 2017).
- 2 An dieser Stelle zeigen sich durchaus Differenzen zu anderen Auffassungen vom Proprium der Hochschuldidaktik, die auf unterschiedlichen Prämierungen im Dreieck von Lehren, Lernen und Wissenschaft beruhen. Als Ausgangspunkt der Didaktik wird hier das Lehren gesetzt, das sachlogisch aber stets auf Lernen zielt und notwendigerweise auch einen Inhaltsbezug aufweisen muss. Dabei soll ein weiter Begriff von Lehren zugrunde gelegt werden, der sich auch auf Lernberatung oder auf das [Fremd-]Arrangement von Lern- und sogar von Selbstlernumgebungen bezieht; Autodidaktik ist dann ein Grenzfall, in dem das didaktische Moment in der Bearbeitung der Anforderungen an die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses hinterlegt ist.
- 3 Die Hochschulen sind Bildungseinrichtungen, in denen sich akademische, also auf Wissenschaft bezogene Lehr- und Lernprozesse vollziehen. Über die Zwecke und Kontexte dieses Wissenschaftsbezugs ist damit noch nichts gesagt; diese können durchaus auch einen Berufsfeldbezug haben oder in gesellschaftliche Reform- und Transformationsprozesse eingebettet sein.

Begleitung von Studiengangs- und Curriculumentwicklung sowie pädagogischer Organisationsentwicklung und Beteiligung am Qualitätsmanagement auf allen didaktischen Handlungsebenen). Diese umfassen sowohl Tätigkeiten in der direkten Interaktion mit Lehrenden als auch Tätigkeiten in entsprechenden Institutionalisierungs- und Organisationsformen, etwa im Bildungsmanagement und in der Programmplanung.

Eine wissenschaftssoziologische Besonderheit besteht darin, dass Hochschuldidaktik als Wissenschaft nicht nur durch Akteure getragen wird, die (1.) institutionell explizit als Forschende ausgewiesen sind (unabhängig davon, ob es sich dabei um Forschende handelt, die sich aus unterschiedlichen etablierten disziplinären Perspektiven mit hochschuldidaktischen Forschungsfragen beschäftigen, oder um Mitglieder einer (inter- oder trans-)disziplinär (schon) eindeutig adressierbaren scientific community, die sich exklusiv mit hochschuldidaktischen Forschungsfragen beschäftigen), sondern auch (2.) in eigener Sache durch Hochschullehrende selbst, und (3.) durch Akteure im Third Space (was selbstredend nicht bedeutet, dass im Umkehrschluss auch alle Third-Space-Akteure oder gar alle Lehrenden hochschuldidaktische Forschung betreiben).

Allerdings müssen an dieser Stelle die nur empirisch beantwortbaren Fragen offen bleiben, in welchem Maße Hochschuldidaktik *tatsächlich* in diesen Akteursgruppen (bzw. in Konstellationen dieser Gruppen) betrieben wird, und inwiefern Hochschuldidaktik als ein *einheitliches* Forschungsfeld oder gar als etablierte (Inter- oder Trans-)Disziplin angesehen werden kann. Die hochschulpolitische, somit normative Idee, dass Hochschuldidaktik (aus guten Gründen) ein gemeinsam geteiltes Projekt dieser drei Akteursgruppen sein *sollte*, wird hier ebenfalls nicht diskutiert.

### 3 Was ist Wissenschaft?

Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik setzt eine Klärung des Wissenschaftsbegriffs voraus. Um hier eine zu frühe Engführung zu vermeiden,<sup>4</sup> soll Wissenschaft zunächst allgemein als spezifische, historisch und sozial-kulturell situierte Praxis der methodologisch reflektierten und methodisch geleiteten Erzeugung von Wissen unter Ausweis seiner Geltungsbedingungen konzeptualisiert werden.<sup>5</sup> Eine strenge Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft durch kategoriale und hinreichende Abgrenzungskriterien erweist sich gleichwohl als notoriously schwierig.

4 Eine solche Engführung des Wissenschaftsbegriffs wäre etwa die Dominantsetzung der empirisch verfahrenen Beobachtungswissenschaften; dies würde jedoch wissenschaftsphilosophisch und wissenschaftshistorisch auf impliziten Wertungen und Präferenzen beruhen und eine spezifische Deutungshoheit artikulieren (Kogge, 2022). Eine solche Engführung würde dem Spektrum der an den Universitäten vertretenen Disziplinen nicht gerecht werden, gelten doch die Mathematik (als Formalwissenschaft), hermeneutisch verfahrenende Wissenschaften, poetische Disziplinen (wie die Ingenieurwissenschaften), die Rechtswissenschaft oder die Theologie ebenfalls als wissenschaftlich. Insofern bietet es sich an, von einer Pluralität wissenschaftlicher Typen auszugehen (vgl. Kogge, 2022).

5 Betonen lassen sich dabei das *Ziel* und der *Zweck* von Wissenschaft, der *Prozess*, wie sich systematisch wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen lassen, und der *Ergebnischarakter* wissenschaftlicher Tätigkeit.

Für die Explikation von Wissenschaft lassen sich aber verschiedene graduelle Kriterien veranschlagen, die als notwendig für Wissenschaftlichkeit angesehen werden können.

Mindestens ist Wissenschaft ein spezifisches geistiges Verhältnis zur Welt. Nicht alle geistigen Verhältnisse sind jedoch wissenschaftlicher Natur. Es erscheint zweckmäßig, den Wissenschaftsbegriff auf solche geistigen Verhältnisse zu beziehen, die Wissen generieren, denn Wissensgenese kann als ein notwendiges (wenngleich nicht hinreichendes) Merkmal von Wissenschaft gelten. In Abgrenzung zu anderen Wissensformen reklamiert wissenschaftliches Wissen die Erfüllung spezifischer Kriterien: Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich nach eigenem Anspruch durch seine methodisch kontrollierte Genese und Genauigkeit, durch seine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und durch seine Bewährung in unterschiedlichen und wiederholten Prüfungs- und Stabilisierungsverfahren aus.<sup>6</sup>

In einer ausführlichen Explikation identifiziert Hoyningen-Huene (2009, S. 22) *Systematizität* »als das, was Wissenschaft ausmacht«: »Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen, primär durch seinen höheren Grad an Systematizität«, wobei wissenschaftliches Wissen in neun Dimensionen systematischer ist als andere Wissensarten, nämlich hinsichtlich (1) Beschreibungen, (2) Erklärungen, (3) Vorhersagen, (4) der Verteidigung von Wissensansprüchen, (5) kritischem Diskurs, (6) epistemischer Vernetztheit, (7) dem Ideal der Vollständigkeit, (8) der Vermehrung von Wissen und (9) der Strukturierung und Darstellung von Wissen – ohne dass alle neun Dimensionen immer für alle Wissenschaften zwingend einschlägig sind.<sup>7</sup>

Gleichwohl gibt es unterschiedliche Wissenstypen; insbesondere ist Wissen nicht notwendig propositional.<sup>8</sup> Inspiriert durch einen ideengeschichtlichen Rückgriff auf Aristoteles Nikomachische Ethik (6. Buch, 3.2, 1139b, 18ff.) lassen sich heuristisch fünf

- 
- 6 Vgl. ähnlich auch Carrier (2009, S. 312): »Wissenschaft bezeichnet ein zusammenhängendes System von Aussagen, Theorien und Verfahrensweisen, das strengen Prüfungen der Geltung unterzogen wurde und mit dem Anspruch objektiver, überpersönlicher Gültigkeit verbunden ist.« Dies schließt nicht aus, dass einzelne Bestände des Wissenschaftswissens einer intersubjektiven Überprüfung (längere Zeit) faktisch nicht unterzogen worden sind. Unbenommen bleibt ferner, dass auch wissenschaftliches Wissen einen Deutungs- und Handlungsrahmen *voraussetzt*, der von den Sachverhalten, die innerhalb seiner und durch ihn aufgewiesen werden, nicht erzeugt und weder bewiesen noch widerlegt werden kann. So muss etwa empirisch verfahrenende Wissenschaft mindestens voraussetzen: die Existenz einer Außenwelt, Regelmäßigkeiten in der Außenwelt, also den Umstand, dass unter generell gleichen Bedingungen generell Gleiches erfolgt, und Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis dieser Außenwelt. Auch nicht-empirische Wissenschaften sehen sich mit Grundlagenproblemen konfrontiert, vgl. etwa für die Mathematik die Gödelschen Unvollständigkeitssätze. Unbenommen bleibt ferner, dass wissenschaftliches Wissen trotz seiner methodisch geleiteten Genese im Zweifel nur unter je spezifischer paradigmatischer Situiertheit Geltung beanspruchen kann.
  - 7 Vgl. ausführlich Hoyningen-Huene, 2013. Systematizität ist dabei ein *graduelles* Kriterium zur Abgrenzung *innerhalb* eines Kontinuums von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen (Bartels, 2021, S. 112). Davon unabhängig stellt sich die Frage, ob es noch andere graduelle oder auch kategoriale Abgrenzungskriterien gibt, und inwiefern diese Kriterien für eine Abgrenzung geeignet sind. So hält Bartels (2021, S. 112ff.) das Systematizitätskriterium für zu schwach.
  - 8 Vgl. zur Explikation des Wissensbegriffs exemplarisch Grundmann, 2008, S. 71ff.

geistige Bereiche veranschlagen: Kunst [τέχνη], Wissenschaft [ἐπιστήμη], Klugheit [φρόνησις], Weisheit [σοφία] und Verstand [νοῦς].<sup>9</sup> Akzeptiert man die These, dass in diesen geistigen Bereichen jeweils (wenn auch unterschiedliches) Wissen generiert wird, so indizieren diese Bereiche ein Spektrum relevanter Wissensformen: Faktenwissen als Repräsentation von Erfahrungstatsachen, instrumentell-operatives dingweltliches Methodenwissen, sozialweltliches Handlungswissen, ethisch-moralisches Wissen, grundlegendes Orientierungs- und Reflexionswissen und nicht-empirisches Weltwissen, Weisheitslehren<sup>10</sup> sowie im Grenzbereich spirituelles Wissen.<sup>11</sup>

Ein besonderes Merkmal von Wissenschaft ist ihre Artikulation in *Theorien* und *Modellierungen*: »Wissenschaft [unterscheidet] sich von Alltagswissen wesentlich durch Theoriebildung und Einführung theoretischer Entitäten [.]. Theorien und Modelle enthalten Begriffe, die sich auf ›Unbeobachtbares‹ beziehen und dadurch über den Rahmen hinausgehen, der durch ›unmittelbare‹ Erfahrung gesteckt ist. Theoretische Begriffe erhalten ihre Bedeutung nicht ausschließlich durch beobachtbare Sachverhalte, sondern teilweise durch ihre spezifische Rolle innerhalb eines Begriffsnetzes.« (Bartels, 2021, S. 113).<sup>12</sup>

Die Auslegung des Theoriebegriffs sollte nicht etymologisch enggeführt erfolgen, indem Theorie lediglich als ein unbeteiligtes Schauen aufgefasst wird.<sup>13</sup> Unter Theo-

9 Vgl. zu diesen Begriffen im Detail Horn & Rapp, 2002. Vgl. zur Verwendung dieser spezifischen Heuristik im Hinblick auf die Rekonstruktion der Quellen moderner Wissenschaften Kogge, 2022, S. 22f. sowie Fahr, 2020 im Hinblick auf eine Auslegung des Wissenschaftscharakters der Hochschuldidaktik als Grundrisswissenschaft.

10 Vgl. etwa Böhme, 1984 zur Philosophie nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als (spezifisch europäische Form der) Weltweisheit und als Lebensform.

11 Im Kontext von Wissenschaftlichkeit Spiritualität ins Spiel zu bringen ist spezifisch riskant. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass spirituelles Wissen von religiösem Offenbarungsglauben unterschieden werden muss und auch nicht esoterisch missverstanden werden darf. Spirituelles Wissen verweist wesentlich auf Wissen, das sich im Kontext meditativer Bewusstseinszustände einstellt, vorbehaltlich der Frage, inwiefern sich dieses mutmaßliche Wissen dann tatsächlich als Wissen rechtfertigen lässt, insbesondere im Hinblick auf seine intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Vgl. zu Spiritualität und Wissenschaftlichkeit Jaeger, 2017; Dievernich, Döben-Henisch & Frey 2019; Frey, 2020.

12 Vgl. zur »Idee von Wissenschaft« auch Detel (2007, S. 89, Kursivsetzungen im Original): »Die Wissenschaft will gewöhnlich nicht nur Tatsachen feststellen, sondern sucht auch nach den *Ursachen* und damit nach *Erklärungen* festgestellter Tatsachen; und sie befasst sich nicht nur mit *einzelnen* Tatsachen und Ursachen, sondern auch mit *allgemeinen Strukturen* von Klassen von Tatsachen und mit *allgemeinen Beziehungen* zwischen Klassen von Tatsachen. Auf diese Weise gewinnt die Wissenschaft auch *Tiefe* – in dem Sinne, dass sie versucht, Wissen über *nicht-wahrnehmbare Bereiche der Welt* zu gewinnen. Das wissenschaftlich etablierte Wissen soll außerdem nicht nur in Form einzelner Behauptungen, sondern in Form *mehrerer logisch zusammenhängender Aussagen* präsentiert werden, die einen größeren Gegenstandsbereich *systematisieren* können. Zugleich soll damit die *Vielfältigkeit* des Gegenstandsbereiches soweit wie möglich *reduziert*, also auf elementarere einfachere Faktoren zurückgeführt werden. Wissenschaftliches Wissen ist *intersubjektiv überprüfbar und kontrollierbar* – und damit *prinzipiell kritisierbar und verbesserungsfähig*. Wenn all diese Bedingungen erfüllt sind, spricht man davon, dass das wissenschaftliche Wissen in Form einer *wissenschaftlichen Theorie* dargestellt wird.«

13 »Das Wort ›Theorie‹ geht zurück auf das griechische Verb θεωπεῖν, das ›schauen‹, ›betrachten‹, ›sehen‹ bedeutet, aber auch schon gelegentlich mit ›einsehen‹ oder ›verstehen‹ zu übersetzen ist.

rie soll hier vielmehr eine spezifische geistige Bezugnahme verstanden werden. Für geistige Verhältnisse zur Welt ist Theorieförmigkeit allerdings nicht notwendig (wenn- gleich hinreichend) – es gibt nicht-theorieförmige geistige Verhältnisse zur Welt (etwa literarische Fiktionalität oder künstlerische Betrachtungen), die überdies auch Wissen generieren können.<sup>14</sup> Für Wissenschaftlichkeit – als *spezifisches* geistiges Verhältnis zur Welt – ist Theorieförmigkeit dagegen notwendig; sie ist aber nicht hinreichend, denn auch andere geistige Verhältnisse zur Welt können theorieförmig sein (etwa Professionswissen; Subjektive Theorien in unterschiedlichsten Praxisfeldern; politische Ideen und Weltanschauungen).<sup>15</sup> Zu unterscheiden sind also theorieförmige und nicht-theorieförmige geistige Verhältnisse sowie daran anschließend wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Theorieförmigkeit. Während Theorieförmigkeit allgemein durch spezifische Verweisstrukturen und widerspruchsfreie Zusammenhangsbeziehungen eines Satzsystems ausgezeichnet ist, erfordert die spezielle Theorieförmigkeit von Wissenschaft darüber hinaus Begründungsfiguren zur Rechtfertigung der in diesen Sätzen erhobenen Geltungsansprüche. In wissenschaftlichem Wissen artikuliert sich ein spezifisches theorieförmiges geistiges Verhältnis zur Welt; Wissenschaft ist diejenige Praxis, die dieses Wissen generiert. Wissenschaftliche Wissenstypen sind all diejenigen Wissenstypen, die spezifischen Ansprüchen genügen (Ausweis von Geltungsbedingungen, Erfüllung von Rechtfertigungskriterien in der diskursiven Verteidigung von Wissensansprüchen und erfolgreiche Konfrontation mit Prüfinstanzen und kritischen Einwendungen).

Können vor diesem Hintergrund *verschiedene* Wissenstypen als wissenschaftsfähig gelten? Oder beruht Wissenschaft auf einem einzigen Wissenstyp? Gibt es insbesondere theorieförmiges, aber nicht-propositionales wissenschaftliches Wissen? Mindestens kann Wissenschaft sämtliche geistigen Verhältnisse (einschließlich der wissenschaftlichen selbst) zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung machen. Sie generiert dann wissenschaftliches Wissen *über* diese geistigen Verhältnisse und das von ihnen erzeugte Wissen. Und wissenschaftliches Wissen ist nicht auf deskriptiv- und thetisch-propositionales Wissen begrenzt, solange es den spezifischen Abgrenzungskriterien genügt.

Eine andere Frage ist, in welchem Verhältnis Wissenschaft zu solchem Wissen steht, das in außerwissenschaftlichen Kontexten und Praxen spezifisch zweckmäßig oder erfolgreich ist, das aber nicht nur in nicht-epistemischen geistigen Bereichen generiert wird, sondern für das auch das Systematizitätskriterium nicht greift und das insofern

---

Θεωρία meint entsprechend die Betrachtung oder das Zuschauen, vornehmlich bei einem (religiösen) Fest oder einem Schauspiel. Der θεωρὸς schließlich ist der Zuschauer.« (Lembeck, 2011, S. 2180).

14 Vgl. zur Diskussion des Erkenntniswertes von Kunst und Literatur Gabriel, 2015.

15 Dies setzt freilich einen weiten Theoriebegriff voraus; vgl. etwa zum Professionswissen Bohnsack, 2020; zu Subjektiven Theorien Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; zu politischen Ideen Neumann, 1989. Um hier eine Entgrenzung des Theoriebegriffs zu vermeiden, ist die Differenzierung zwischen Theorien (in diesem weiten Sinne), ihren Fehlformen (Ideologien, Alltagsmythen, Vorurteilen) und Vorformen des Theoretischen (ungeprüfte Überzeugungen, ad-hoc-Annahmen und Für-wahr-halten nach Augenschein) unumgänglich.

nicht als wissenschaftlich gelten kann (Kandidaten hierfür sind gesättigtes Erfahrungswissen<sup>16</sup> und implizites Wissen<sup>17</sup>). Allerdings müssen auch für diese Wissenstypen spezifische Kriterien gelten, die sie als Wissen auszeichnen – wobei die Frage, welche Instanz diese Abgrenzungskriterien festlegt, hier noch offen bleibt.

Es könnte opportun sein, wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Wissen nicht in ein Dominanzverhältnis zueinander zu stellen – es müsste nicht das unbedingte Ziel sein, sämtliche Weltbezüge zu *verwissenschaftlichen*; es könnte vielmehr darum gehen, Wissenschaft »als einen besonderen Erkenntnistyp herauszuarbeiten, d.h., sie in einem Spektrum gleich- oder verschiedenartig berechtigter Wissenstypen zu sehen«, ohne aber durch »Demarkation, also durch Ab- und Ausgrenzung alle anderen Wissensformen als nicht wissenschaftlich« zu diskreditieren (Böhme, 1984, S. 64f.).<sup>18</sup> Damit soll keineswegs einer Wissenschafts- oder gar Vernunftskepsis das Wort geredet werden<sup>19</sup> – im Gegenteil bleibt Rationalität das zentrale Kriterium sowohl für wissenschaftliche als auch für nicht-wissenschaftliche Weltbezüge.<sup>20</sup>

Inwiefern erscheint aber eine strikte *Trennung* von wissenschaftlichen und rationalen nicht-wissenschaftlichen geistigen Bezugnahmen indiziert?<sup>21</sup> Gibt es Gründe, die dafür sprechen, nicht-wissenschaftliche Vernunft sorgfältig von wissenschaftlicher Vernunft zu separieren? Dies erfordert eine Theorie der Vernunft, die aber nicht umhinkommt, zu erfassen, inwiefern sich Vernunft nicht nur auf kognitive Operationen beschränkt,<sup>22</sup>

- 
- 16 Erfahrungswissen sieht sich unauflösbar mit dem Induktionsproblem konfrontiert, zugleich wäre es aber in vielen Fällen irrational, auf induktive Annahmen zu verzichten.
  - 17 Implizites Wissen ist dasjenige Wissen, das aufgrund der Leistung, die jemand vollbringt, offenbar vorhanden ist, dessen sich die Person aber nicht bewusst ist und über das sie keine explizite Auskunft geben kann. Als locus classicus vgl. Polanyi, 1958; Ausgangspunkt von Polanyis Untersuchungen waren die Grenzen artikulierbarer Erkenntnis. Polanyi führt dort aus, dass Wissen mehr ist, als sich sagen lässt und nicht nur auf Wahrnehmungen, Begriffsbildungen und Schlussfolgerungen beruhe, sondern auch auf ungeprüfem »tacit knowing«, das explizites Wissen vervollständigt und integriert.
  - 18 Nach wie vor handelt es sich bei diesen anderen Wissenstypen aber um *Wissen*, und nicht um Meinungen, Glauben, irrationale Überzeugungen oder gar »alternative Fakten«.
  - 19 Es geht hier lediglich um Vorsicht gegenüber nicht reflektierten Verallgemeinerungen wissenschaftlicher Standards auch auf solche Bereiche, in denen dies nicht notwendig oder mutmaßlich nicht zielführend ist. Dies suspendiert keineswegs die *Notwendigkeit* wissenschaftlicher Aufklärung, etwa über Vorurteile, Alltagsmythen usw.
  - 20 So sind nicht-wissenschaftliche Weltbezüge nicht notwendigerweise nicht-rational (vernunftlos) oder gar antirational (vernunftfeindlich); es soll also von der Möglichkeit rationaler nicht-wissenschaftlicher Weltbezüge ausgegangen werden. Während das Nicht-Rationale der Vernunft mit Trägheit begegnet, steht das Antirationale in Gegnerschaft zur Vernunft (vgl. Schnädelbach, 1998, S. 100).
  - 21 Die Rede ist hier von einer strikten Trennung der Ergebnisse und Effekte dieser unterschiedlichen Bezugnahmen, nicht von ihrer begrifflich-analytischen Differenzierung.
  - 22 Die kognitionswissenschaftliche Perspektive stellt ausdrücklich in Rechnung, dass Kognitionen wesentlich auch embodied, embedded, enacted, extended und distributed sind (Walter, 2014).



sondern welche einschlägig relevante Rolle ästhetische,<sup>23</sup> körperliche<sup>24</sup> und emotionale<sup>25</sup> Aspekte spielen, die sich in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten einstellen (ohne dies als vernunft- oder aufklärungskritische Perspektive in Anschlag zu bringen), und wie die soziokulturelle und historische Gebundenheit des Vernunftgebrauchs,<sup>26</sup> aber auch unbewusste Prozesse<sup>27</sup> ins Spiel kommen.

Profitiert dann die Genese wissenschaftlichen Wissens gerade vom Kontakt mit nicht-wissenschaftlichen geistigen Bezugnahmen, indem sie von diesen nicht nur inspiriert oder durch diese induziert wird,<sup>28</sup> sondern auch in einer produktiven Beziehung mit diesen steht? Bei poetisch und praktisch orientierten Wissenschaftsdisziplinen<sup>29</sup> könnte gerade eine strukturell gestaltete Kooperation von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Vernunft bei kritisch reflektierten Austauschbeziehungen zweckmäßig sein.

#### 4 Didaktik als Wissenschaft

Mit diesen Überlegungen ist ein allgemeiner Deutungsrahmen aufgespannt, vor dem sich der Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik reflektieren lässt: Welches Wis-

- 
- 23 Vgl. Majetschak, 2007, S. 13 zur philosophischen Ästhetik, die »sich als das Projekt kennzeichnen [lässt], die einer autonomen Kunst, der ästhetischen Anschauung und dem ästhetischen Urteil einwohnende, nicht begriffs- und aussagenlogisch verfasste Eigengesetzlichkeit mit begrifflichen Mitteln aufzuklären und – soweit es geht – einsichtig zu machen«. Vgl. ferner zu »Kunstforschung als ästhetischer Wissenschaft« Tröndle & Warmers, 2011.
- 24 Gemeint ist hier das Erkenntnispotential, das der Körper (der wissenschaftlich – wenn überhaupt – üblicherweise als Forschungsobjekt thematisiert wird) als Forschungssubjekt in sich birgt; vgl. Gugutzer, 2004, S. 14ff.
- 25 Berührt werden hier die Frage nach der Dualität von Vernunft und Gefühl sowie die Frage nach der (Un-)Vernünftigkeit von Gefühlen. Unbestritten ist, dass es unvernünftige Gefühle gibt, es ist jedoch nicht zwingend, dass Gefühle immer unvernünftig sind: »Der Mensch kann mit seiner reflektierenden Vernunft urteilskräftig die Begrenzung des bloß Kognitiven selbst erkennen und sich einsichtsvoll dem leib-seelischen Involviertsein überlassen.« (Hastedt, 2005, S. 46).
- 26 Vgl. zum Verhältnis von Vernunft und Geschichte Schnädelbach, 1987.
- 27 »Dass das Unbewusste nicht nur Objekt der Forschung ist, sondern auch zum Subjekt der Wissensproduktion werden kann, das ist eine Erkenntnis, mit der sich die Wissenschaften bisher schwer tun. Doch mit der Entdeckungsgeschichte des Unbewussten stellte sich auch immer pointierter die Frage: Welchen Einfluss üben die Kräfte des Unbewussten auf die Wissensproduktion selbst aus?« (von Braun, Dornhof & Johach, 2009, S. 9f.). Inwiefern sich Vernunft aus welchen Gründen gegenüber unbewussten Prozessen nicht verschließen sollte, bleibt gleichwohl eine an anderer Stelle zu diskutierende Frage.
- 28 Mindestens gilt dies für Entdeckungszusammenhänge wissenschaftlichen Wissens, die von ihren Begründungszusammenhängen analytisch getrennt werden können.
- 29 Solche Disziplinen gehen mit ihren Gegenständen nicht lediglich beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch um, sie beabsichtigen auch ein sachkundiges Verrichten, gekonntes Entwerfen, Konstruieren und Gestalten oder professionelles Kommunizieren, Handeln und Urteilen. Sie sind dabei nicht nur auf theoretisches, sondern auch auf technisches oder praktisches Wissen oder auf ethische oder ästhetische Urteile angewiesen und erfordern neben theoretischer Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit auch praktische Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit.



sen (bzw. welchen Typus von Wissen) generiert Hochschuldidaktik, und was zeichnet dessen spezifische Theorieförmigkeit aus?

Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik verweist dabei auch auf die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Didaktik im Allgemeinen (vgl. zum Allgemeinen der Didaktik Peterßen, 2001; von Martial, 2002; Porsch, 2016.). Didaktik »ist die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lerninhalt« (Dolch, 1965, S. 45). Didaktik lässt sich definieren als die über Lernen informierte Orientierung, Gestaltung und Reflexion von Lehrhandeln zum Zwecke der Induzierung von Lernprozessen (im Hinblick auf einen Lerngegenstand) – dies einmal auf einer operativen Ebene im praktischen Vollzug (Didaktik als Praxis), sowie als allgemeine, empiriebasierte und theorieorientierte Modellierung der Möglichkeitsräume einer lehrenden Bezugnahme auf Lerninhalte (Didaktik als Wissenschaft). Didaktisches Denken verfährt nicht nur beobachtend, beschreibend und analysierend, sondern auch antizipativ, handlungsorientierend und handlungsleitend, auf Entwurf, Planung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Praxis bezogen. Insofern artikuliert sich didaktisches Denken nicht nur in propositionalen, sondern auch in programmatischen, prospektiven, instrumentell-operativen, evaluativen und normativen Aussagen. Inwiefern also können diese Bezüge als wissenschaftlich gelten?

Die Untersuchung des Wissenschaftscharakters von Didaktik erfolgt in drei Perspektiven: Durch das Zurückdenken auf die Kernaufgabe von Didaktik (Didaktik als Vermittlungswissenschaft), durch das Zurückdenken auf die spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisse in der Didaktik (Didaktik als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft) und durch das Zurückdenken auf Figuren der diskursiven Selbstvergewisserung des Lehrhandelns (Didaktik als kritische Reflexionswissenschaft).

## 4.1 Didaktik als Vermittlungswissenschaft

Der materiale Kern von Didaktik ist die Vermittlung zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden durch Lehre – Didaktik ist eine Vermittlungswissenschaft.<sup>30</sup> Dabei gehen mit dem Vermittlungsbegriff keine Annahmen über deterministisch beherrschbare Gelingensbedingungen einher. Im Gegenteil ist die Einsicht in die Kontingenz lehrender Vermittlung ein zentrales Moment wissenschaftlicher Didaktik. Zugrunde gelegt wird außerdem ein Begriff von Lehre, der den strukturlogischen Primat des Lernens vor dem Lehren anerkennt, darüber aber die Idee von Lehre nicht aufgibt.

Wenn Vermittlung das Kernelement von Didaktik ist, ist für Didaktik als Wissenschaft die *Modellierung* von Vermittlung konstitutiv. Dies bedeutet zunächst eine Dechiffrierung des Sachverhaltes *Vermittlung*: Vermittlung lässt sich explizieren »als Charakteristikum bestimmter Verhältnisse. Der zentrale Bedeutungsgehalt von Vermittlung im Sinne von ›Vermitteltheit‹ liegt darin, eine ›Mitte‹ zwischen sonst Unvermitteltem zu bil-

30 Vgl. dazu auch von Olberg, 2004. Vgl. ferner Reinmann, 2012 sowie die dortigen Beiträge zur Weiterführung und zur Bilanzierung der Diskussion. Vgl. zum Begriff »Vermittlungswissenschaften« außerdem Welbers, 2003.

den: Ein Verhältnis ist ein vermitteltes, wenn eine andere, eine dritte, eine mittlere Größe zwischen die beiden Bezogenen tritt.« (Schürmann, 2010, S. 2886).

Prange (2005, S. 65) identifiziert den Kern des Pädagogischen im Zeigehandeln. Selbstredend ist nicht jedes Zeigen pädagogisch; pädagogisch ist dasjenige Zeigen, das auf das Lernen des Adressaten bezogen ist: »Die erziehende Bedeutung gewinnt das Zeigen dadurch, dass dem Anderen ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird.« (Prange, 2005, S. 69). Das Zeigen weist einen Doppelbezug auf: das, worauf gezeigt wird, und was der Zeigende mit dem Akt des Zeigens meint (vgl. Prange, 2005, S. 68) – die Gebärde des Zeigens macht aufmerksam und fordert Aufmerksamkeit, sie lenkt den Blick auf das, was gesehen oder gehört werden sollte. Sie hat eine soziale Bedeutung, indem sie sich an den anderen wendet, und sie hat eine themen- und sacherschließende Bedeutung (vgl. Prange, 2005, S. 70); hinzu kommt der zeitliche Aspekt des Zeigens als seine Artikulationsform (vgl. Prange, 2005, S. 72). Innerhalb der Zeigestruktur des Pädagogischen geht es dann darum, »zwei gänzlich verschiedene Operationen aufeinander zu beziehen: das unvermeidlich individuelle und unververtretbare Lernen des Einzelnen und das sozial inszenierte Erziehen [respektive: Lehren, R.R.]. Beides ist zu koordinieren, auf Zeit zu synchronisieren und wieder zu entkoppeln, um den selbständigen Gebrauch des Gelernten zu ermöglichen. Um das zu leisten, bedarf es nicht nur einer Didaktik des Zeigens, um Themen und Kompetenzen zu erschließen, sondern auch einer spezifischen Moral des Zeigens. Was immer gezeigt wird, hat den Maßstäben der Verständlichkeit, der Zumutbarkeit und der Anschlussfähigkeit zu entsprechen. Sie machen den Kern einer operativ begründeten Pädagogischen Ethik aus.« (Prange, 2005, S. IV).

Für Didaktik als Vermittlungswissenschaft stellen sich als Themen insbesondere

- die Untersuchung von *Lehrbarkeit* und *Lernbarkeit*<sup>31</sup> des Lehr- und Lerngegenstandes, und damit die Reflexion auf dessen *Eigen-Logik* und *Eigen-Sinn*. Explizit Berücksichtigung finden bei einem didaktisch formatierten Zeigen die »innere Verfassung der Dinge der Lehre« und »das Wissen darüber, was die Lehranlässe an innerer Bewegung im (.) [Lernenden] auslösen« (Gruschka, 2014, S. 25).
- die Identifikation und Modellierung von empirischen (dabei: probabilistischen) Gelingensbedingungen lehrender Vermittlung, unter Berücksichtigung von jeweils gegebenen individuellen und strukturellen Lernvoraussetzungen, einschließlich Fehl- und Schwellenkonzepten, sowie von Verlaufsformen des wechselseitigen Bezugs von Prozessen des Lehrens und des Lernens aufeinander.
- die Untersuchung, der Entwurf und die Reflexion der (pädagogischen) *Form* der Vermittlung.<sup>32</sup> Dies umfasst sowohl allgemeine Formate pädagogischen Handelns als

31 Vgl. zum adjektivischen Suffix »-bar« in der Bedeutung »so geartet, dass es ... werden kann« Duden Bedeutungswörterbuch, 2. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: BI 1985, s.v. -bar.

32 Prange (2005, S. 55) konzeptualisiert die *Form des Pädagogischen* als *causa formalis* in Anlehnung an das didaktische Dreieck mit dem Thema als *causa finalis*, dem Lernenden als *causa materialis* und dem Lehrenden als *causa efficiens* – »es gibt ein Subjekt des Sagens (wer), ein Objekt oder einen Adressaten (wem), ein Thema (was) und schließlich eine Form, durch die die drei ersten Komponenten aufeinander bezogen und realisiert werden«. (Prange, 2005, S. 37).

auch konkrete Formen der Gestaltung von Lernanlässen, Lernräumen und Lernarrangements.

## 4.2 Didaktik als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft

Didaktik lässt sich nach ihrem eigenen Anspruch nicht von ihren praktischen Bezügen entkoppeln; damit aber muss sie die Theorie-Praxis-Relation konzeptualisieren: Was bedeutet es, in wissenschaftlich-didaktischer Perspektive auf pädagogische Praxis Bezug zu nehmen? Grundsätzlich ist zwischen einer wissenschaftlichen und einer professionsorientierten Bezugnahme auf pädagogische Praxis zu unterscheiden, erstere artikuliert eine Beobachtungs-Perspektive, letztere eine Teilnahme-Perspektive.<sup>33</sup> Damit handelt es sich um zwei verschiedene Theorie-Praxis-Verhältnisse, nämlich um Wissen *über* pädagogische Praxis und um Wissen *für* pädagogische Praxis.

Das Spektrum *wissenschaftlicher* Bezüge auf Praxis lässt sich weiter differenzieren in

- die Analyse pädagogischer Praxis aus einer explizit objektivierenden empirischen Beobachtungsperspektive;
- die Rekonstruktion von Teilnahmeperspektiven handelnder Akteure aus einer qualitativ-sinnverstehenden, hermeneutisch-wirklichkeitswissenschaftlichen<sup>34</sup> Beobachtungsperspektive;
- die Ausstattung der Teilnahmeperspektive handelnder Akteure mit validiertem handlungsorientierendem, handlungsregulativem und handlungsanleitendem Wissen aus wissenschaftlich-didaktischer Perspektive.

Diesen wissenschaftlichen Bezügen steht die professionsorientierte Bezugnahme gegenüber, in der Handlungsplanung, Handlungsvollzug und Reflexion aus der Teilnahmeperspektive des handelnden Akteurs erfolgen, der didaktisches Professionswissen und individuelle Handlungskompetenz als persönliche Ressourcen einsetzt.

Als wissenschaftliche Disziplin der Konzeptualisierung lehrender Gestaltungs- und Handlungsoptionen ist Didaktik spezifisch auf pädagogische Praxis bezogen. Eine strikte Entkoppelung von professionsorientierten Bezugnahmen und die Beschränkung auf eine empirisch-bildungswissenschaftliche Lehr- und Lernforschung, die ausschließlich auf die Generierung beobachtungswissenschaftlichen Wissens zielt, widerspräche dem Selbstanspruch der Didaktik als Berufsfeldwissenschaft. Der Bezug auf die Profession darf aber auch nicht in einem Theorie-Praxis-Kurzschluss aufgehen, der eine unmittelbare Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens in der Praxis unterstellt;<sup>35</sup> Didaktik

33 Vgl. auch Bohnsack, 2020, S. 7 zur Unterscheidung zwischen einer propositionalen bzw. kommunikativen Logik der Theorie einerseits und einer performativen bzw. konjunktiven Logik der professionalisierten Praxis andererseits.

34 Vgl. Wernet, 2006, S. 175: »Der hermeneutische Ansatz ist ein wirklichkeitswissenschaftlicher: Der Verstehensanspruch gilt textlichen Niederschlägen der pädagogischen Wirklichkeit.«

35 Häufig entpuppt sich dies als Projektion wissenschaftlicher Expertise in die Praxis, wodurch dann aber die der Praxis eigene Logik verkannt wird (vgl. Bohnsack, 2020, S. 7).

reformuliert nicht lediglich deduktiv-nomologisch modellierte wissenschaftliche Erklärungen als hypothetische Imperative.<sup>36</sup> Didaktik könnte sich aber als Transformations- und Vermittlungsinstanz verstehen, die disziplinär-bildungswissenschaftliches Wissen *über* pädagogische Praxis spezifisch aufbereitet und *für* pädagogische Praxis bereitstellt. Sie würde damit die Lehrpraxis als Abnehmerin wissenschaftlichen Wissens adressieren.<sup>37</sup>

Als Wissenschaft generiert Didaktik aber nicht nur Wissen darüber, wie im Zuge von Entwürfen, praktischen Handlungsvollzügen und nachgängiger Evaluation Wissen *über* pädagogische Praxis prinzipiell *für* Lehr-Praxis genutzt werden kann. Didaktik fokussiert die Erste-Person-Perspektive handelnder Akteure und modelliert die Relevanzstrukturen des Lehrhandelns – heuristisch erfasst durch die Figur des Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung, bestehend aus Orientierung (einschließlich Analyse), Zielbildung (policy), Handlungsplanung (Entwurf), Handlungsdurchführung (instrumentell-operative und sozial-regulative Gestaltung des Handlungsvollzuges) und Kontrolle (Evaluation).<sup>38</sup> Sollen nun didaktische Theorien und Modelle als wissenschaftlich gelten, müssten nicht nur Sätze mit propositionalem, sondern auch mit programmatischem, prospektivem, instrumentell-operativem und normativ-evaluativem Gehalt als Ausdrucksformen von wissenschaftlichem Wissen gelten können. Die Modellierung des Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung muss sich als theoriefähig erweisen, indem rationale und diskursfähige Begründungsfiguren zur Rechtfertigung dieser Sätze ausgewiesen werden können.

In propositionaler Hinsicht ist Theoriearbeit eine Betrachtungs- und Ausdrucksform, durch die Relevanzstrukturen, Eigenlogiken und Sinnimplikationen des Untersuchungsgegenstandes identifiziert, analysiert, (empirisch basiert) modelliert und interpretiert werden, um durch diese Form der Bezugnahme ein grundlegendes Verständnis der betrachteten Sachverhalte zu gewinnen. Wissenschaftliche Didaktik zielt darauf, die strukturellen Merkmale und kontingenten Gelingensbedingungen von Lehr- und Lernsituationen theoretisch zu explizieren, empirisch zu untersuchen und der (fallbezogenen) Rekonstruktion zugänglich zu machen. Sie verwendet dabei dieselben Theoriemittel wie die Erziehungswissenschaft und unterscheidet sich von dieser nur in ihrem Erkenntnisinteresse: während die Erziehungswissenschaft analytisch erklären oder rekonstruktiv verstehen will, geht es der Didaktik darum, sich der Handlungsoptionen von Lehre zu vergewissern.

In konzeptionell-programmatischer Perspektive dient Theoriearbeit dem kritischen Diskurs über Begründungsfiguren narrativ verfasster und performativ wirksamer Zielvorstellungen. Zwar gilt die Festlegung von Zielvorstellungen in präskriptiven Aussagen einer normativen Pädagogik nicht als wissenschaftsfähig, wissenschaftsfähig ist aber

36 Vgl. zu wissenschaftstheoretischen Problemen zur Anwendungsproblematik auch Drerup, 1987.

37 Dies schließt den Fall einer kooperativen Wissenschaftspraxis oder auch die Selbstbeforschung eigener Praxis keineswegs aus, sofern dabei die Kriterien von Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichen Wissens weiterhin Geltung behalten.

38 Vgl. zum Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung von Cranach, Kalbermatten, Indermühle & Gugler, 1980. Vorausgesetzt wird damit freilich, dass sich didaktisches Handeln nach diesem Zyklus konzeptualisieren lässt.

die Reflexion auf pädagogische Leitsemantiken und die Explikation der Konsequenzen ihrer konzeptionellen Auslegung für die Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens. Wissenschaftsfähig ist ferner die Reflexion auf die Sinnhorizonte, die durch pädagogische Leitsemantiken eröffnet werden, und wissenschaftsfähig ist die Untersuchung der inneren Kohärenz programmatischer Konzepte, die Identifikation normativer Gehalte und der Ausweis von Theorie-Formaten für deren kategoriale Einordnung und die diskursive, reflexive und kritische Verteidigung von Rechtfertigungsgründen.<sup>39</sup> Theoriearbeit kann sich hier an den Argumentationsfiguren der praktischen Philosophie orientieren.

In der antizipativen Perspektive des Entwerfens besteht das spezifische Erkenntnisinteresse der Didaktik an der Konzipierung und Begründung von Lernräumen und Arrangements, in denen sich Lern- und Bildungsprozesse vollziehen können. Wissenschaftliche Didaktik stellt Methoden zur Analyse und Erschließung von Möglichkeitsräumen bereit und kann sich dabei auch an Argumentationsfiguren der Entwurfs- und Design-Theorie orientieren.<sup>40</sup>

In instrumentell-operativer Perspektive dient wissenschaftliche Didaktik der Modellierung und Rechtfertigung von handlungsregulativem und handlungsanleitendem (technischem) Wissen in der Form von Heuristiken und Maximen, hypothetischen Imperativen oder idealtypischen Handlungsschemata. Hier geht es dann auch darum, wie in genuin didaktischen Forschungsprogrammen Wissen nicht nur *für*, sondern auch *durch* pädagogische Praxis generiert werden kann.

In der spezifischen Logik der Gestaltungs- und Handlungswissenschaft dient die empirische Beforschung von Lehr-Praxis zwar auch der abschließenden Überprüfung *ex ante* formulierter Gelingenserwartungen einer engagierten Praxis. Dabei erschöpft sich wissenschaftliche Didaktik aber keineswegs in der empirischen Validierung praktischer Gestaltungsempfehlungen von Lehr- und Lernarrangements. Didaktik generiert hier insbesondere Metawissen für die Nutzung von Wissen über Praxis für Praxis durch nachgängige Reflexion auf Vermittlungen zwischen Beobachtungs- und Teilnahmeperspektiven.

### 4.3 Didaktik als kritische Reflexionswissenschaft

Didaktik zielt in analytischer Teilnahmeperspektive auf diskursiv belastbare Selbstvergewisserung des Lehrhandelns und ist in diesem Sinne eine kritische Reflexionswissenschaft.

Didaktik ist schon als Vermittlungswissenschaft reflexiv, wenn sie eine strukturlogische Untersuchung der Bedingungen der Möglichkeit von lehrender Vermittlung zwischen Lernenden und Sache anstrebt und damit auf die Spielräume und Optionen zur Bearbeitung der Komplexität und der Kontingenz von Vermittlung als sozialer Praxis reflektiert.

39 Zima (2004, S. 20) definiert aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive: »Theorie ist ein interessen geleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird.«

40 Vgl. zur Design-Theorie etwa Mareis, 2011 sowie explizit zur Veranschlagung designwissenschaftlicher Diskurse für die Hochschullehre Reinmann, 2022.

Didaktik ist insbesondere auch als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft reflexiv, wenn es ihr als Berufsfeldwissenschaft nicht nur darum geht, Lehrpersonen zu befähigen, die Bedingungen und Wirkungen ihres pädagogischen Handelns einzuschätzen, sondern auch einen Deutungsrahmen für Lehr- und Lernhandeln zu begründen, um Handlungsvollzüge und Handlungsalternativen in einer Erste-Person-Perspektive systematisch und theoretisch-reflexiv bedenken und hinsichtlich ausgewiesener Kriterien beurteilen zu können.

Ein genuiner Gegenstand kritisch-reflexiver Didaktik ist per se die Kritik an Fehlformen der Didaktisierung, die unterschiedliche Ausprägungen annehmen können, etwa Regression auf Lerntechnologien unter Ablendung von Sinn und Erfahrung im Lernhandeln, Verfehlen der Eigen-Logik des Lerngegenstandes durch inadäquate didaktische Arrangements, Enteignung der Aneignung durch didaktisches Traktieren, Beharren aufvoreingerichteten Lernwegen oder pädagogischen Paternalismus. Darüber hinaus ist Didaktik grundsätzlich kritisch-reflexiv, wenn sie didaktische Denkfiguren und Konzeptualisierungen von Lehr- und Lernhandeln einer diskursiven Prüfung unterzieht, die Einbettung didaktischer Modelle und Theoriefamilien in umfassendere historische und gesellschaftspolitische Kontexte rekonstruiert und hypertrophe oder ideologisierte Zielvorstellungen dekonstruiert.<sup>41</sup>

## 5 Themenfelder wissenschaftlicher Hochschuldidaktik

Das Spektrum der Themenfelder einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ist breit und kann hier nur exemplarisch angerissen werden. Unbenommen bleibt, dass die wissenschaftliche Befassung mit dem Sachverhaltskomplex *Wissenschaft – Hochschule – Bildung* in unterschiedlichen Hinsichten und unter verschiedenen Erkenntnisinteressen erfolgen kann (vgl. dazu auch Reinmann, 2021), sodass Hochschuldidaktik in spezifischen Kontextbeziehungen zu verwandten Zugängen steht: *Hochschulbildungsforschung* macht Hochschullehre, akademisches Studium und wissenschaftliche Bildung als multidimensional konzeptualisierbaren Sachverhaltskomplex zum Gegenstand, der in vielfältigen Hinsichten beobachtungswissenschaftlich theoretisch-analytisch und empirisch untersucht werden kann. *Hochschulforschung* fokussiert auf Hochschule als institutionellen und als organisational verfassten und gesellschaftlich eingebetteten Gegenstand, der in vielfältigen Hinsichten beobachtungswissenschaftlich untersucht, aber auch für Interventionsforschung aufbereitet werden kann. *Wissenschaftsreflexion* schließlich fokussiert auf Wissenschaft in ihren verschiedenen Dimensionen und Kontextbezüge (Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte).

41 In der Ideengeschichte didaktischen Denkens finden sich regelmäßig auch Erlösungserwartungen hinsichtlich der Unverfügbarkeit des Aneignungserfolges im Vermittlungshandeln (vgl. Wigger, 2004) sowie nicht-pädagogische Zielvorstellungen, die auf Didaktik projiziert werden.

Genuin hochschuldidaktische Themenfelder und Fragestellungen ergeben sich mit der Theoriefigur des didaktischen Dreiecks.<sup>42</sup> Mit der hochschuldidaktischen Perspektive soll aber nicht die Vorannahme einhergehen, dass Hochschullehre ausschließlich pädagogisch sei und dass sich ein akademisches Studium vollständig auf Lernen reduzieren ließe (vgl. Rhein, 2022). Hochschullehre changiert vielmehr zwischen Pädagogizität und Wissenschaftskommunikation,<sup>43</sup> und ein akademisches Studium changiert zwischen lernendem Studieren und studierendem Forschen.<sup>44</sup>

Hochschuldidaktik macht Wissenschaft und ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen zum Gegenstand lehrender Vermittlung und lernend-studierender Aneignung. Dies erfordert eine Erschließung des Gegenstandes Wissenschaft und seiner Eigenlogik, was wiederum spezifischer Aufschlüsse bedarf, die etwa mithilfe des Konzepts *decoding the disciplines* (Pace & Middendorf, 2004) aufbereitet werden können. Die Eigenlogik des Lerngegenstandes verlangt den Lernenden zudem spezifische akademisch-intellektuelle Leistungen ab, die unter anderem in Schwellenkonzepten (vgl. Meyer & Land, 2003) theoretisch erfasst werden können. Damit eng verbunden ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen einer allgemeinen und einer fach- bzw. disziplinbezogenen Hochschuldidaktik (Jahnke & Wildt, 2011; Rhein, 2010).

Generell lässt sich nach der *Strukturlogik* von Hochschullehre fragen, und hieran anschließend nach den Artikulationsformen hochschulischer Lehre in akademischen Lehr- und Lern-Szenarien.

Ein zentrales Element der Hochschullehre sowohl in ihren pädagogischen als auch in ihren nicht-pädagogischen Anteilen ist die Praktik des Zeigens. Welche pädagogischen Momente, und welche nicht-pädagogischen Momente des Zeigens werden also in hochschulischem Lehrhandeln aufgerufen? Zeigen bedeutet generell, andere etwas sehen – und verstehen – zu lassen. Dies erfordert Techniken und Verfahren des Sehenslassens (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 24). Zeigen als sowohl pädagogische wie wissenschaftskommunikative Kernpraktik bedeutet im Kontext der Hochschullehre, wissenschaftliches Wissen zu zeigen – unter den Thematisierungshorizonten seiner Genese, Begründung und Kritik, ausweisbarer Erkenntnisinteressen sowie einschlägiger Anschluss- und Verwendungsoptionen. Im Detail interessiert dann, *wie* Wissenschaft durch Hochschullehre gezeigt, dargestellt und verhandelt werden kann. Dies betrifft erstens die spezifische Verfasstheit des sprachlich vermittelten Zeigens in den Verkopplungen von Zeigen und Sprechen – zum Zwecke der Wissenschaftskommunikation und

42 Vgl. zur Theoriefigur des didaktischen Dreiecks Prange, 1983, S. 35–48; Sünkel, 1996. Vgl. zur Rezeption des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik bspw. Wildt, 2002; Reinmann, 2020.

43 Vgl. auch Kade (2009, S. 194) in systemtheoretischer Perspektive zur Differenz zwischen pädagogischer und nicht-pädagogischer Kommunikation und der Charakterisierung pädagogischer Kommunikation als einer auf die Strukturierung von Aneignung gerichteten Vermittlungshandlung.

44 Unbenommen bleibt, dass das Ziel des universitären Studiums nicht ausschließlich in der Vorbereitung auf eine genuin wissenschaftliche Tätigkeit besteht, sondern auch auf die Vorbereitung auf nicht-wissenschaftliche berufliche Tätigkeiten zielt. Insofern finden sich neben Wissenschaftskommunikation und studierendem Forschen weitere nicht-pädagogische Praxen, die stärker auf die Verwendungs- und Anschlussoptionen von Wissenschaft zielen. Vgl. zum Diskurs über das Verhältnis und die Integration von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung auch Rein & Wildt, 2022.



zum Zwecke der pädagogischen Vermittlung.<sup>45</sup> Es betrifft zweitens die Medialität des Zeigens und der Kommunikation in akademischen Lehr- und Lernprozessen: Durch welche Medien können welche Inhalte auf welche Weise gezeigt werden? Und es betrifft drittens die Frage, wie Wissenschaft nicht nur als theoretisch verfasstes Wissen gezeigt werden kann, sondern auch, wie sie sich selbst als originäre intellektuelle und soziale Praxis im Prozess ihrer Re-Präsentation zeigen kann.

Im Hinblick auf die einschlägig pädagogischen Momente des Zeigens lässt sich dann nach den *Formen* dieses Zeigens fragen: Welche Artikulationen eines ostensiven, repräsentativen, direktiven und reaktiven Zeigens (Übung, Darstellung, Aufforderung und Rückmelden)<sup>46</sup> instantiiert Hochschullehre? Ein Spezialfall des pädagogischen Zeigens, über dieses aber auch hinausgehend, ist die Validierung von Lernprozessen durch Prüfungen in unterschiedlichsten Formaten – welche akademischen Lernprozesse können also durch welche Formen des akademischen Prüfens validiert werden?<sup>47</sup>

An diese elementaren Formen anschließend ist nach den komplexen Formen des Zeigens zu fragen.<sup>48</sup>

In einer ersten, allgemeinen Hinsicht lassen sich hier Formen unterscheiden, die eher das Einüben oder das Ausüben wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsbezogener Praxis betonen. Erstere verfahren stärker im Modus des Probehandelns, letztere stärker im Modus der reellen Teilnahme an Diskursen und der unmittelbaren Aufrufung von Expertise.<sup>49</sup> Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformate im Kontext des akademischen Studiums bilden dieses Spektrum vom Einüben zum Ausüben ab: Sie fokussieren teils darauf, Wissensproduktion zu simulieren und zu re-inszenieren, und teils darauf, diese zu initiieren und zu organisieren. Teilweise erfolgt Kommunikation über Wissenschaft

45 So werden in der lehrenden Vermittlung der einzelnen Wissenschaften beispielsweise auch typische Narrative artikuliert: »Mit der Ausbildung zum Wissenschaftler lernen die Studierenden auch die großen Erzählungen ihrer Disziplin kennen. [...]. Diese Erzählungen werden nicht als historische Studien gelehrt, sondern eher als Geschichten, als idealisierte, zu Vorbildern geeignete Schilderungen bedeutender Gedanken, Versuche und Abläufe. So lernen die Anfänger anhand idealisierter paradigmatischer Erzählungen, wie ihre Disziplin in den Augen derer, die darin bereits geübt sind, funktioniert. Es kommt dabei nicht so sehr darauf an, ob es genau so gewesen ist, sondern eher darauf, dass sich die Entwicklung der Ergebnisse der Forschung in ihrer historischen Abfolge so plausibel und folgerichtig beschreiben lässt.« (Friedrich, 2019, S. 137).

46 Vgl. zu diesen vier *elementaren Formen* des Zeigens Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 37ff. Unbenommen bleibt, dass komplementär zum Zeigen Operationen des Aneignens für das Lernhandeln ebenso zentral sind.

47 »Die Prüfung ist eine Spezifikation des reaktiven Zeigens. Sie betrifft nicht mehr direkt und zur Gänze das pädagogische Handeln, sondern greift über einerseits in den Bereich der Organisation der Erziehung und hat andererseits ihre Funktion darin, die Abnehmer von Lernleistungen über die Kompetenzen von Bewerbern zu unterrichten.« (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 94). Vgl. zu akademischen Prüfungen Dany, Szczyrba & Wildt, 2008; Fröhlich-Steffen, den Ouden & Gießmann, 2019; Gerick, Sommer & Zimmermann, 2022.

48 Prange & Strobel-Eisele (2006) zählen zu diesen komplexen Formen in der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft das Arrangement, das Spiel, die Arbeit, das Erlebnis und die Strafe.

49 Dieses kann eine spezifische Steigerung durch die Verbindlichkeit gegenüber Dritten erfahren, etwa in Projekten mit außeruniversitären Partnern.

als erläuternde Verdeutlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Zwecke der Information und des verstehenden Nachvollzuges, teilweise erfolgt Wissenschaftskommunikation im Sinne der Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Verteidigung im kritischen Diskurs.

Lernen ist unhintergebar raumgebunden (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 98). Mit jedem pädagogischen Raum ist stets eine Nicht-Identität des Lernraums einerseits und der Außenwelt andererseits gesetzt (Göhlich & Zirfas, 2005, S. 105).<sup>50</sup> Somit stellt sich die Frage, wie die Außenwelt in den Lernraum, und wie das Lernen in die Außenwelt kommt. Typischerweise erfolgt die Integration der Außenwelt in den Lernraum durch Repräsentationen, Simulationen usw.; umgekehrt kommt der Lernraum in die Außenwelt durch aufsuchende Exkursionen jedweder Art oder durch Ausgründungen des Lernraumes in die Außenwelt.<sup>51</sup> Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformate verarbeiten die Relation zwischen Lernraum und Außenwelt, indem sie einschlägige Orte der Wissensproduktion<sup>52</sup> in der Veranstaltung entweder mehr oder weniger stark aufrufen, simulieren oder realisieren, oder aber lediglich kommunikativ auf diese referieren.

Die Lehrveranstaltungsformate lassen sich nicht nur als strukturierte, sondern auch als strukturierende Institutionalisierungsformen auffassen, die bestimmte Praxen hochschulischen Lehrens und Lernens induzieren.<sup>53</sup> Was also inszeniert sich in (den unterschiedlichen) universitären Lehrveranstaltungsformaten – interaktionslogisch und in Bezug auf die Konstitution der Sache? Und auf welche spezifische Weise wirken die Studierenden, die nicht lediglich Ausführende einer fremd gesetzten Rollenerwartung, sondern teilautonome Akteure sind, in diesen Formaten mit?

Sofern das Ziel des akademischen Studiums darin besteht, disziplinbezogene Expertise zu entwickeln und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben bzw. Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden zu erschließen, ist Hochschullehre insbesondere eine Adressierung von Studierenden im Modus der Experten-Novizen-Kommunikation. Eine Frage wissenschaftlicher Hochschuldidaktik ist dann, welche grundlegenden Strukturprobleme in der Experten-Novizen-Interaktion bearbeitet werden müssen, und wie fachliche Sozialisation durch Experten-Novizen-Interaktion erfolgt.

50 Dies gilt in analoger Hinsicht auch für die nicht-pädagogischen Räume der Wissenschaftskommunikation.

51 Ausgründungen des Lernraumes sind insbesondere die unterschiedlichen Formate des Praktikums (in Betrieben, Schulen, Kliniken u.v.m.), die zugleich nicht nur Orte der Einübung, sondern auch der Ausübung sein können.

52 Zu diesen Orten gehören etwa das Labor, Forschungswerkstätten, die Arbeit im Feld, Archive und Bibliotheken, Sammlungen und Gärten. Vgl. zu diesen Orten auch die einzelnen Beiträge in Sommer, Müller-Wille & Reinhardt, 2017.

53 Dies lässt sich unter handlungstheoretischer und unter praxistheoretischer Perspektive untersuchen. Handlungstheoretisch wird dann nach individuellen Absichten und dem intentionalen Agieren der handelnden Personen gefragt (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 79). Praxistheoretisch wird weniger ein durch die handelnden Personen inszeniertes, und auf ein Gegenüber gerichtetes intentionales Handeln veranschlagt, sondern von *in Praktiken institutionalisierten* Absichten ausgegangen (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 85).

Auswirkungen auf die Art der Adressierung der Studierenden als Lernende ergeben sich aber auch schon aus dem zugrunde gelegten Verständnis von Lernen (vgl. zu Überblicksdarstellungen zum Lernen Göhlich & Zirfas, 2007; Faulstich, 2013): Unter kognitivistischen, konstruktivistischen, pragmatistischen oder subjektwissenschaftlichen Vorzeichen erfolgen unterschiedliche Akzentuierungen in der Auslegung des Lehr- und Lerngeschehens: Förderung des Verstehens wissenschaftlicher und einzeldisziplinärer Eigenlogik und Aufbau von disziplintypischen Wissensstrukturen, Aktivierung der als autopoietisch konzeptualisierten Selbsttätigkeit Lernender, Schaffung von Arrangements für problem- und handlungsorientiertes Lernen, Prämierung menschlichen Lernens als bedeutungsgeleitetem Handeln. Gleiches gilt für programmatische Vorstellungen zur praktischen Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens: Verstehen fachlicher Inhalte und Teilhabe an communities of practice ermöglichen, Studierende als Lernende aktivieren, Lehr- und Lernsettings problem-, forschungs- oder projektorientiert gestalten, expansives Lernen als verfügungserweiternde Aneignung ermöglichen.

Hochschuldidaktik ist eine Institutionendidaktik, die auf den Bildungsauftrag von Universitäten und Hochschulen reflektieren muss. Die Hochschulen sind das Bindeglied zwischen Wissenschaft und Studium. Es dürfte dabei ein Anspruch der Hochschuldidaktik bleiben, hochschulisches Lehren und Lernen nicht als Fortschreibung schulischen Lernens zu konzeptualisieren und die Universität nicht in *diesem* Sinne zu pädagogisieren.<sup>54</sup> Konzeptionell<sup>55</sup> können sich Hochschulen verstehen als

54 Es geht dabei nicht um die Frage, *ob* die Universität eine pädagogische Institution ist, sondern um die Frage, *welche Form* der Pädagogizität – in welchem Maße – für die Universität indiziert ist. »Mit ›Pädagogizität‹ soll eine besondere Form der Sozialität bezeichnet werden, die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist.« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 224). Empirisch oder konzeptionell können sich in der Universität natürlich Ausprägungen der Pädagogizität entwickeln, die für schulische Kontexte charakteristisch sind – dies ist aber keine Pädagogisierung der Universität, sondern eine Veränderung der universitären Pädagogizität; eine Pädagogisierung der Universität muss nicht notwendigerweise in ihrer Verschulung münden. Vgl. zur Entwicklung der Universität als pädagogischer Institution auch Groppe, 2016.

55 Welcher Art die Selbst- und Fremdbeschreibungen von Hochschulen und Universitäten *tatsächlich* sind, ist eine Frage der sozialwissenschaftlichen und historischen Hochschulforschung. Die Universität als »Idee« ist zu unterscheiden von den empirisch vorfindlichen, durch lokale und historische Besonderheiten charakterisierten Hochschulen; außerdem differenziert sich die Idee der Universität noch einmal im Hinblick auf disziplinär bedingte Traditionen. Vgl. zu einem Überblick auch Pasternack, Hechler & Henke, 2018. Vgl. ferner auch die Zusammenstellung des Wissenschaftssystems (Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertenkulturen), für Individuen (Hochschulen sind Orte der Bildung und Entwicklung autonomer Persönlichkeitsentfaltung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen), für spezifische Gesellschaftsbereiche (Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder, der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse), und für die Gesamtgesellschaft (Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch).

- Trägerorganisationen von Wissenschaft und als spezielle Orte des intellektuellen Austauschs und der intellektuellen Innovation und Transgression (die »humboldt-sche« und die »unbedingte« Universität). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Sozialisation von Wissenschaftlern und Intellektuellen durch problembasiertes und forschendes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne eher eine nicht-pädagogische Institution; weil aber Wissenschaft komplex und voraussetzungsreich ist, bedarf sie einer auch pädagogischen Lehre, die Zugang schafft, erklärt, und Verstehen ermöglicht.
- Aus- und Fortbildungsstätten für akademisierte Handlungs-, Tätigkeits- und Berufsfelder (die Universität als Teil des tertiären Bildungssektors). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Entwicklung akademischer Kompetenzen bei den Studierenden durch problembasiertes, forschendes und projektorientiertes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne auch eine pädagogische Institution, die spezifische Ausbildungsfunktionen für verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme übernimmt, indem sie für forschend-erkundendes und reflexives Erarbeiten von Antwortvorschlägen zu komplexen, ergebnisoffenen Fragestellungen befähigt.
- Bestandteil des Bildungssystems der (Wissens-)Gesellschaft (die Universität als Teil des quartären Bildungssektors). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Organisation nach-schulischer Lernformen durch fallbasiertes, problembasiertes und projektorientiertes, auf Wissenschaft bezogenes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne eine pädagogische Institution, die im Kontext des Lebenslangen Lernens spezifische Lern- und Bildungsräume schafft, in denen diejenigen Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe individueller wie gesellschaftlicher Art befriedigt werden können, die einen substantiellen Bezug auf eine Auseinandersetzung mit Wissenschaft aufweisen.

Ein Themenfeld der Hochschuldidaktik ist damit auch die Reflexion auf das Spektrum der Ziele und Zwecke einer sinnhaften lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Gegenstand des Studiums – sowohl aus der Perspektive der wissenschaftlichen Fächer (in Bezug auf die Funktion eines Studiums) als auch aus der Perspektive der Studierenden (als spezifische fach- oder studiengangbezogene wissenschaftliche (Aus-)Bildung).

Im Hinblick auf die Institution Hochschule lässt sich zudem eine Reihe weiterer materialer Themenfelder benennen, etwa die Hochschule als sozial-kultureller Raum, Kommunikation und Kooperation, Zugehörigkeit, Diversität u.v.m.

Wissenschaftliche Hochschuldidaktik ist nicht nur eine empiriebasierte theoretische Didaktik zum praktischen Zwecke; im Modus kritisch-reflexiver Didaktik kann sie auch thematisieren, welche didaktischen Theoriefiguren in hochschuldidaktischen Diskursen veranschlagt werden,<sup>56</sup> und welche Entwicklungslinien hochschuldidaktischer Diskurse sich nachzeichnen lassen.

56 Vgl. zur Kritik hochschuldidaktischer Denkfiguren beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem »shift from teaching to learning« und dem »constructive alignment« bei Reinmann, 2018. Auch die Rezeption reformpädagogischer Denkfiguren in der Hochschuldidaktik und deren Kritik könnte hier thematisch werden.

Außerdem kann Hochschuldidaktik reflexiv-analytisch als Instantiierung Allgemeiner Didaktik gelesen werden:<sup>57</sup> Wie werden Diskurse der Allgemeinen Didaktik rezipiert bzw. homolog in der Hochschuldidaktik geführt? Was sind Entwicklungslinien aktueller allgemein-didaktischer Diskurse, (wie) werden diese in der Hochschuldidaktik aufgegriffen bzw. gibt es homologe Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik selbst?

## Literatur

- Asdonk, J., Kroeger, H., Strobl, G., Tillmann, K.-J. & Wildt, J. (Hg.). (2002). *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber*. Weinheim: DSV.
- Bartels, A. (2021). *Wissenschaft*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berendt, B. (Hg.). (1994–2001). *Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe.
- Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wildt, J. (Hg.). (2002ff.). *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: DUZ Medienhaus.
- Böhme, G. (1984). *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Carrier, M. (2009). Wissenschaft. In S. Jordan & C. Nimtz (Hg.), *Lexikon Philosophie* (S. 312–315). Stuttgart: Reclam.
- Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hg.). (2008). *Prüfungen auf die Agenda! Bielefeld: Bertelsmann*.
- Detel, W. (2007). *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart: Reclam.
- Dievernich, F.E.P., Döben-Henisch, G.-D. & Frey, D. (2019). *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. (5. verb. A.). München: Ehrenwirth.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: DSV.
- Fahr, U. (2020). Wissenschaftsdidaktik als praktische Theorie. Aristoteles' Begriff einer Grundrisswissenschaft als Modell für die Hochschuldidaktik. In P. Tremp & B. Eugs-ter (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Frey, R. (Hg.). (2020). *Meditation und die Zukunft der Bildung. Spiritualität und Wissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

57 Dies setzt freilich voraus, dass es tatsächlich eine etablierte *Allgemeine* Didaktik gibt, deren Aufgabe in einer Reflexion auf die Relevanzstrukturen des Didaktischen als solchem besteht. Insbesondere darf sich hinter der Formel einer Allgemeinen Didaktik nicht implizit eine schulisch orientierte oder durch schulpädagogische Fragestellungen inspirierte Didaktik verbergen.

- Friedrich, J.P. (2019). *Ist Wissenschaft, was Wissen schafft?* Freiburg, München: Alber.
- Fröhlich-Steffen, S., den Ouden, H. & Gießmann, U. (Hg.). (2019). *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen*. Leverkusen: Budrich.
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. (2. überarb. u. erw. A.). Münster, New York: Waxmann.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groppe, C. (2016). Die Universität als pädagogische Institution. Analyse zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 57–76). Leverkusen: Budrich.
- Grundmann, T. (2008). *Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Hastedt, H. (2005). *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Stuttgart: Reclam.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Horn, C. & Rapp, C. (Hg.). (2002). *Wörterbuch der antiken Philosophie*. München: Beck.
- Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie* 37(1), 22–27.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: University Press.
- Huber, L. (Hg.). (1983). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hg. v. D. Lenzen; Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1989). Hochschuldidaktik. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 289–297). München, Zürich: Piper.
- Jaeger, L. (2017). *Wissenschaft und Spiritualität*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jahnke, I. & Wildt, J. (Hg.). (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J. (2009). Kommunikation und Zeigen. Zum Verhältnis Operativer Pädagogik und Theorie Pädagogischer Kommunikation. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hg.), *Operative Pädagogik* (S. 191–209). Paderborn: Schöningh.
- Kogge, W. (2022). *Einführung in die Wissenschaften. Wissenschaftstypen – Deutungskämpfe – Interdisziplinäre Kooperation*. Bielefeld: transcript.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Lembeck, K.-H. (2011). Theorie. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Bd. 3 (S. 2180–2194). Freiburg: Alber.
- Majetschak, S. (2007). *Ästhetik zur Einführung*. Hamburg: Junius.



- Mareis, C. (2011). *Design als Wissenskultur*. Bielefeld: transcript.
- Marx, S. (2012). Hochschuldidaktik. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 2 (S. 50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. Bielefeld: wbv.
- Merkt, M. & Mayrberger, K. (Hg.). (2007). *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), 223–241.
- Metz-Göckel, S. (1999). Hochschuldidaktik. In G. Reinhold, G. Pollack & H. Heim (Hg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 258–264). München, Wien: Oldenbourg.
- Meyer, J.H.F. & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning. Theory and practice – 10 years on* (pp. 1–12). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Neumann, F. (Hg.). (1989). *Handbuch Politischer Theorien und Ideologien*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pace, D. & Middendorf, J. (2004). *Decoding the disciplines: Helping students learn disciplinary ways of thinking. (New directions for teaching and learning: No. 98)*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. Bielefeld: UVW.
- Peterßen, W.H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. (6. akt. u. erw. A.). München: Oldenbourg.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Porsch, R. (Hg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Prange K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiber, K. & Richter, R. (Hg.). (2007). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik*. Berlin: Logos.
- Rein, V. & Wildt, J. (2022). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik* 23(3), 323–340.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact free* 14. DOI: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>



- Reinmann, G. (2020). Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In Kordts-Freudinger et al. (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.
- Reinmann, G. (2022). Hochschullehre als designbasierte Praxis: Lernen von den Designwissenschaften. *Impact Free* 46. DOI: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/06/Impact\\_Free\\_46.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/06/Impact_Free_46.pdf)
- Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hg.). (2013). *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (5)3, 29–56.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* (38)3, 347–363.
- Rhein, R. (2016a). Die Universität als Lernort. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 205–216). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Rhein, R. (2016b). Kritik der Hochschuldidaktik: Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik* (S. 61–80). Hohengehren: Schneider.
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.
- Schnädelbach, H. (1987). *Vernunft und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (1998). Vernunft. In E. Martens & H. Schnädelbach (Hg.), *Philosophie. Ein Grundkurs, Bd. 1* (S. 77–115). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, R. & Szczyrba, B. (Hg.). (2010). *Hochschuldidaktik aufgefüchert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt*. Münster u.a.: Lit Verlag.
- Schürmann, V. (2010). Vermittlung/Unmittelbarkeit. In H.J. Sandkühler (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie, Bd. 3* (S. 2886–2891). Hamburg: Meiner.
- Sommer, M., Müller-Wille, S. & Reinhardt, C. (Hg.). (2017). *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: Metzler.
- Suesserott, B. (1997). Hochschuldidaktik. In H. Hierdeis & T. Hug (Hg.), *Taschenbuch der Pädagogik. Band 3*. (5. korr. A., S. 827–842). Hohengehren: Schneider.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tröndle, M. & Warmers, J. (Hg.). (2011). *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript.

- von Braun, C., Dornhof, D. & Johach, E. (2009). Einleitung: Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften. In C. von Braun, D. Dornhof & E. Johach (Hg.), *Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.
- von Cranach, M., Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- von Martial, I. (2002). *Einführung in didaktische Modelle*. (2. überarb. A.). Hohengehren: Scheider.
- von Olberg, H.-J. (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(1), 119–131.
- Walter, S. (2014). *Kognition*. Stuttgart: Reclam.
- Webler, W.-D. & Jung-Paarmann, H. (Hg.). (2017). *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Ein Buch für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag*. Bielefeld: WUV.
- Webler, W.-D. & Wildt, J. (1980). Hochschuldidaktik. In G. Dahm, R. Gerhard, G. Graeßner, A. Kommer & V. Preuß (Hg.), *Wörterbuch der Weiterbildung* (S. 175–179). München: Kösel.
- Weil, M. (Hg.). (2018). *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster u.a.: Waxmann.
- Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (Hg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Welbers, U. (Hg.). (2003). *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. (A 1.1). Stuttgart: Raabe.
- Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Drs. 10 38 7–10. Lübeck. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Zillober, K. (1984). *Einführung in die Hochschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zima, P.V. (2004). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Franke.