Isa Jahnke, Johannes Wildt (Hg.)

Blickpunkt Hochschuldidaktik

Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik

121

dghd Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik

wbv

Isa Jahnke, Johannes Wildt (Hg.)

Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik

121

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2011

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Shutterstock

Bestellnummer: 6004186
ISBN (Print): 978-3-7639-4850-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-4851-2

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Vorwort zur Buchreihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 7

Editoral und Einleitung 9

Editorial: Hochschuldidaktische Hochschulforschung – fachbezogen und fachübergreifend?! 9
Isa Jahnke, Johannes Wildt

Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? 19
Johannes Wildt

I. Der internationale Blick

Research based learning – a collection of case studies in different disciplines 37
Alan Jenkins, Mick Healey

Wie die Lehre online geht: ein Praxismodell zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden im Hochschulbereich 47
Swapna Kumar

Fachübergreifende hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende der universitären Lehrerbildung: im Kontext Europas und aus der Perspektive Lettlands 55
Sanita Baranova, Tatjana Koķe

II. Hochschuldidaktik im Fachbezug

Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität – Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik 69
Edith Kröber, Birgit Szczyrba:

WER lernt WAS? Erfahrungen mit fakultätsspezifischen und interdisziplinären Angeboten der Internen Fortbildung und Beratung (IFB) im Bereich Lehren und Lernen 81
Petra Flocke, Kristina Müller, Anja Tillmann

Conceptual Change als Grundkonzept des Basisseminar Hochschuldidaktik: Veränderung im Lehrverhalten erzielen 91
Claudia Walter, Franz Waldherr

Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt 101
Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer

Vom Scheideweg zum Königsweg der Hochschuldidaktik – SWOT-Analyse zur fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik 111
Ulrike Senger

III. Kreativität und E-Learning

Fachkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kreativitätsverständnis bei Lehrenden an der Universität – die Erziehungswissenschaften und die Informatik im Vergleich 125
Angela Carell, Alexandra Frerichs, Isabell Schaller

Kreativitätsförderung in der Hochschullehre: ein 6-Stufen-Modell für alle Fächer?! 135
Tobias Haertel, Isa Jahnke

E-Learning verbindet – Lehren und Lernen mit digitalen Medien zwischen fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik 147
Kerstin Mayrberger

Fachbezogene Unterschiede bei E-Learning-Umsetzungen: Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung 157
Timo van Treeck, Mirco Wieg

Digitale Werkzeuge für das forschende Lernen: ein Anwendungsbeispiel aus der universitäten Praxis 167
Hannah Dürnberger, Lena Grießhammer, Sandra Hofhues, Hannah Klötzer, Tanja Kranawetleitner

Wechselwirkungen hochschuldidaktischer Konzepte in fachbezogenen, Medienintegrierten Lehr-/Lernkulturen: Forschungsbasierte Gestaltung 177
Isa Jahnke, Claudius Terkowsky, Christian Pleul

IV. Fach im Blick – Reflexion aus hochschuldidaktischer Perspektive

Der Blick aufs eigene Fach: Reflexion der Fachkulturen als Element hochschuldidaktischer Qualifizierung von Tutor/inn/en 193
Petra Selent, Matthias Wiemer

Beratung: Fachbezogene und Fächer-übergreifende hochschuldidaktische Strategie 201
Beatrix Wildt

Kompetenzorientierung im Studium?! 215
Rüdiger Rhein

Forschendes Lernen im Ingenieurstudium: Research-based LearnING 227
Thorsten Jungmann

Metakognitive Orientierung als Grundlage einer reflexiven Hochschuldidaktik gesundheitsbezogener Studiengänge – fachübergreifende Beiträge zu einer interprofessionellen Verständigung 237
Karin Reiber, Eberhard Göpel

Treibstoff für die Ingenieurausbildung – Didaktik?! Ein hochschuldidaktisches Märchen 245
Inske Preißler, Rainer Müller, Jochen Hammerschmidt, Stephan Scholl

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 253

„Blickpunkt Hochschuldidaktik“: eine innovative Buchreihe mit 40 Jahren Tradition!

Wie lässt sich Hochschullehre möglichst interessant und effektiv gestalten? Wie sehen optimal nutzbare Lernräume für Studierende aus? Wie kann man Wissenschaftler/innen angemessen auf die anspruchsvollen Aufgaben des Lehrens, Prüfens und Beratens vorbereiten, und wie können sie bei strukturellen und methodischen Verbesserungs- und Innovationsbestrebungen unterstützt werden? In welcher Form muss die aktuelle Lehr-Lern-Forschung, insbesondere im Kontext von Hochschulforschung, praxisbezogen aufbereitet sein, damit ihre Ergebnisse in die Lehre umsetzbar sind? Diese und viele andere mehr sind Fragen, mit denen sich Hochschuldidaktiker/innen seit mehreren Jahrzehnten beschäftigen.

Schon vom ersten Band im Jahr 1969 an (vgl. Welbers 2009, 238 ff.) äußert sich der „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“, der wenig später, 1971, zur „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V. (AHD)“ wurde, mittels der hauseigenen Buchreihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ zu aktuellen Themen der Hochschullehre. Der Arbeitskreis bzw. dann die AHD brachte auf diesem Weg neue Forschungsergebnisse, Erfahrungen und Konzepte in die Hochschulreformdiskussion ein. Häufig war sie damit größeren öffentlichen Debatten voraus. Im Jahr 2009 erschien der 120ste Band als Jubiläumsband passend zum 40jährigen Bestehen der Buchreihe. Unter dem Titel: „Wandel der Lehr- und Lehrkulturen“ wird darin der Bologna-Prozess unter verschiedenen für gelingende Veränderungsprozesse relevanten Aspekten hochschuldidaktisch aufarbeitet, und dies aus gutem Grund. Immer noch und immer wieder äußern sich viele Studierende unzufrieden über ihre Studiensituation. Sie klagen mehr denn je über mangelnde Wahlmöglichkeiten, zu hohen Prüfungsdruck und vieles mehr. Auf Seiten der Lehrenden und Hochschulleitungen sind die Beschwerden nicht geringer. Manche wollen nach

nunmehr 12 Jahren immer noch oder jetzt erst recht am liebsten die ganze Bologna-Reform rückgängig machen. Zweifellos steht es daher an, die durch die – vielerorts nicht oder kaum didaktisch reflektierte – Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in Deutschland entstandenen Probleme nun in einer „zweiten Welle der Reform", wie sie die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) bereits 2007 gefordert hat, zu lösen. Mehr denn je ist dabei hochschuldidaktische Kompetenz gefragt, die vor allem auch in speziellen fachlichen Zusammenhängen gestalterisch wirkt.

Der vorliegende Band 121 greift daher die aktuelle hochschulpolitische Diskussion zur fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik auf. Er enthält die meisten Beiträge der Jahrestagung 2010 der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e. V. (dghd), der Nachfolgeorganisation der AHD, die im Format einer „Dortmund Spring School (DOSS"), also als Fortbildung für Hochschuldidaktiker/innen, im März 2010 am HDZ der TU Dortmund durchgeführt wurde. Einige weitere Aufsätze zum Themenbereich wurden zusätzlich aufgenommen. In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass in der Buchreihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik" bereits in früheren Jahren einige Bände zu verschiedenen fachbezogenen hochschuldidaktischen Fragestellungen verschiedener Disziplinen bzw. Fächer erschienen sind.

An dieser Stelle bedanken wir uns ausdrücklich noch einmal bei Ulrich Welbers für die Herausgabe der letzten 11 Bände der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Die fachlich-inhaltliche wie auch formale und gestalterische Professionalität war Basis des hohen Ansehens, das die Buchreihe bei Expertinnen und Experten sowie wichtigen Entscheidungsträgern im Hochschulbereich genießt. Nicht zuletzt dies hat auf der letzten Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zu der Entscheidung geführt, die Finanzierung der Buchreihe in den Mitgliedsbeitrag aufzunehmen und so den Fortbestand der Buchreihe zu sichern. Dafür danken wir als Vorsitzende und stellvertretende Vorsitzende der dghd allen Mitgliedern, die dieses Ansinnen mit ihrer Stimme erfolgreich unterstützt haben. Wir freuen uns, die 40jährige Tradition der Buchreihe mit diesem neuen Blickpunktband und mit weiteren, die bereits in Planung sind, in bewährter Kooperation mit dem W. Bertelsmann Verlag fortführen zu können. „Blickpunkt Hochschuldidaktik" möge auch in den nächsten 40 Jahren Aktuelles und Relevantes zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Hochschullehre und um die Rolle der Hochschuldidaktik in diesem Zusammenhang beitragen.

Freiburg und Bielefeld im April 2011

Santina Battaglia und Tobina Brinker

Editorial und Einleitung

Isa Jahnke, Johannes Wildt

Editorial: Hochschuldidaktische Hochschulforschung – fachbezogen und fachübergreifend?!

Einleitung

In der aktuellen Debatte über die Qualität von Lehre und Studium ist die Reform einzelner Studiengänge ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Als konstitutives Moment an Universitäten und Fachhochschulen wird dabei das Fach bzw. werden die Fächer gesehen, aus denen die Studiengänge komponiert werden. Empfehlungen von Wissenschaftsorganisationen wie der Hochschulrektorenkonferenz von Studium und Lehre (2008), dem Wissenschaftsrat (2008), aber auch die Förderinitiativen vom Stifterverband, von Mercator- und VW-Stiftung votieren dafür, die Studiengänge und die darin enthaltenen Fächer zum Ausgangs-, Angel- und Zielpunkt der Reformanstrengungen zu machen. In diesem Zusammenhang wird in kritischer Wendung gegenüber der in Deutschland entwickelten Hochschuldidaktik (dieser wird nicht selten eine Fachferne unterstellt und eine mangelnde Akzeptanz in den Fächern bemängelt), eine fachbezogenere Hochschuldidaktik gefordert.

Für die deutsche Situation ist typisch, dass die mittlerweile implementierte Hochschuldidaktik ganz überwiegend Bildungsmanagementaufgaben ausübt. Ihr Zuständigkeitsbereich erstreckt sich in der Regel auf einzelne Hochschulen mit ihren Untergliederungen oder im Netzwerk auch auf mehrere Hochschulen im Verbund, teilweise in Kooperation mit dort ebenfalls angesiedelten hochschuldidaktischen Einrichtungen. Gleich, ob die Hochschuldidaktik als zentrale Einrichtung in Fakultäten oder in Form von Stabsstellen bei Rektoraten oder in Abteilungen von Dezernaten in der Administration oder auch als zentrale Betriebseinheiten oder wissenschaftliche Zentren zwischen akademischem und administrativem Bereich institutionalisiert sind, umfasst ihr Aufgabenspektrum meist die

gesamte Breite des Lehr- und Studienangebots und besitzt insofern einen fachübergreifenden Zuschnitt. Dies drückt sich auch in der Ausrichtung der hochschuldidaktischen Weiterbildung in Zertifikatsprogrammen unterschiedlichen Umfangs, Modulen und Einzelveranstaltungen aus, die zum Kerngeschäft aller dieser Einrichtungen gehören. Häufig sind diese Weiterbildungsangebote fachübergreifend an die Mitglieder der Hochschule als Gesamtinstitution adressiert. Fachübergreifende hochschuldidaktische Themen gibt es bspw. zu „Grundlagen des Lehrens und Lernens", „Prüfen", „Beraten", „Evaluieren" und „Innovieren von Studiengängen". Darunter werden dann auch spezielle Themen z. B. zu „Massenveranstaltungen", „Aktiven und kooperativen bzw. kollaborativen Lernen", „Lerncoaching", „Prozessintegriertem Prüfen", „Web 2.0", „Modulgestaltung" o.a. subsumiert (vgl. dazu die Standards der dghd, AHD 2005). Es finden sich in diesen Programmen aber auch Angebote zu fachlich selegierten Zielgruppen (z. B. Wirtschaftswissenschaftler, Naturwissenschaftler etc.) und auf einzelne für Fächer bzw. Fächergruppen mit typischen hochschuldidaktischen Problemstellungen ausgelegte Veranstaltungen („Labordidaktik für Ingenieurwissenschaften", „Übungsgruppen in der Mathematik", „Umgang mit Texten in geisteswissenschaftlichen Seminaren" oder „forschendes Lernen in Praxisstudien" etc.).

Die hochschuldidaktischen Einrichtungen werden auch immer wieder in Entwicklungsprozesse auf der Ebene der einzelnen Studiengänge, einzelner Module oder Lehrveranstaltungen einbezogen. Sie arbeiten dort in fachlichem Kontext in Kooperation mit den Fachvertretern und sind insofern mit ihrer hochschuldidaktischen Expertise an der fachbezogenen Studienreform beteiligt. So stellt sich für die Hochschuldidaktik die zentrale Frage, wie die überregional geführten Diskurse, Forschungen und Expertisen hochschulnah in die praktische Arbeit der Studienreform und in die Professionalisierung der Lehre einfließen können. Wie sollen hochschuldidaktische Themen in den Weiterbildungsangeboten (bspw. Seminare, Workshops, Tagungen, Netzwerke) auf das Fach bezogen „gelehrt", umgesetzt und angewendet werden?

Prinzipiell funktioniert die Zusammenarbeit zwischen einer fachübergreifend angelegten Hochschuldidaktik und den Fächern auf der Hochschulebene. Dies lässt sich an vielen Dokumenten, z. B. aus den Lehrpreisen der letzten Jahre, und Publikationen ablesen (bspw. im Neuen Handbuch Hochschullehre). Sie zeigen, dass und wie produktiv es sein kann, die fachübergreifende hochschuldidaktische Expertise mit der Sichtweise aus den Fächern zu integrieren. Dabei kommt es unter anderem darauf an, den Transfer hochschuldidaktischer Konzeptualisierungen auf die je spezifischen Situationen in den einzelnen Fächern bzw. Lehrveranstaltungen umzusetzen.

Im Verhältnis zu den praktischen Anforderungen an die Hochschuldidaktik in Weiterbildung und Beratung, wie sie in den in der Regel auf der schmalen Basis von 0,5 – 2 Personalstellen an den einzelnen Standorten überhaupt nur geleistet werden können, ist die Entwicklung der hochschuldidaktischen Forschung nach ersten Aufschwüngen in den 70er Jahren in Deutschland recht stiefmütterlich behandelt worden. Abgesehen von einzelnen wissenschaftlichen Einrichtungen, wie z. B. an der Universität Hamburg oder der TU Dortmund, wo dieses Forschungsgebiet über die Jahre hinweg weiter gepflegt und heute zu neuer Blüte entfaltet worden ist, beschränkte sich die hochschuldidaktische Hochschulforschung auf sporadische Untersuchungen in den hochschuldidaktischen Bezugsdisziplinen (insbesondere Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Soziologie) hin und wieder mit Ausflügen der Fachdidaktiken ins Feld der Hochschulen oder angereichert mit für Lehren und Lernen relevanten Studien einer strukturbezogenen Hochschulforschung (etwa aus dem Hochschulinformationssystem, dem Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung, dem Incher in Kassel oder dem Hochschulforschungsinstitut Halle-Wittenberg). Erst mit der jetzigen Auflage eines Programms zur empirischen Hochschulforschung mit hochschuldidaktischem Fokus und jüngsten Förderungen durch Stiftungen wie die Volkswagen-Stiftung, die Mercator-Stiftung, die Töpfer-Stiftung, die Körber-Stiftung oder des Stifterverbandes, hat sich die Szene nachhaltig belebt. Auch in dort geförderten Projekten stellt sich die Frage nach der Relationierung von fachübergreifender und fachbezogener Hochschuldidaktik. Darauf soll im Folgenden in einem kleinen Exkurs über das Programm des BMBF näher eingegangen werden.

Exkurs zur Hochschuldidaktischen Hochschulforschung – ein Rahmenmodell

Im November 2009 fand ein Arbeitstreffen zur hochschuldidaktischen Hochschulforschung statt, das mit 24 von 32 BMBF-Förderprojekten in der Förderlinie Empirische Hochschulforschung durchgeführt wurde. Der größte Teil der Projekte in diesem Programm befasst sich mit hochschuldidaktischen Fragestellungen zu empirischer Hochschulforschung. Auch wenn keineswegs alle Themenfelder der hochschuldidaktischen Hochschulforschung auf diese Weise erfasst werden, bot die November-Tagung Gelegenheit, die hochschuldidaktische Forschungslandschaft in Deutschland zu repräsentieren und im Austausch über Fragestellungen, theoretische Konzeptionen, eingesetztes Methodenspektrum und empirische Designs neu zu gestalten. Es standen insbesondere die drei folgenden Cluster zur Diskussion, in denen sich die jeweiligen Projekte einordnen konnten (im Detail in Jahnke, 2010):

- Entwicklung von Lehrkompetenz
- Entwicklung von Lehr/Lernszenarien
- Lernen und der Lernergebnisse von Studierenden

Bereits die Projektbeschreibungen, die bei der Clusterung zugrunde lagen, zeigten, dass eine Gruppierung um diese Foki (a, b, c) möglich war (ohne die Bildung disjunkter Klassen von Projekten anzustreben). Dennoch war es in diesem Sinne möglich, die Vielfalt der hochschuldidaktischen Forschungslandschaft als Ganzes in den Blick zu nehmen. Dies ermöglichte eine erste gemeinsame Sicht auf das Panorama der Forschungslandschaft, in der die Forschungsthemen entlang einer „Wirkungskette" lokalisiert wurden.

Diese Wirkungskette reicht von der Lehrkompetenz über die Lehr/Lernszenarien [in denen die Lehrkompetenzen der Lehrenden mehr oder weniger wirksam werden (sollen)], über die Lernprozesse der Studierenden (innerhalb oder außerhalb des Rahmens dieser Szenarien) hin zu den Lernergebnissen [die wie im Kontext des Bologna-Prozesses intendiert als Kompetenzen oder wie auch immer sonst artikuliert werden (sollen)]. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Figurierung durch die Clusterung der Projekte nur Startpunkt für eine Ausdifferenzierung, Detaillierung, Konkretisierung und ggf. auch Modifikation einer „cognitive map" der hochschuldidaktischen Forschung sein konnte. Die Anschlüsse der Wirkungskette zu bestehenden Theorien werden ausführlich an anderer Stelle diskutiert (Wildt & Jahnke 2010).

Die Ausdifferenzierung der Wirkungskette soll am Ensemble der Förderprojekte des BMBF im Programm Empirische Hochschulforschung entfaltet werden. Wie eingangs ausgeführt wurden die im Programm des HD-HF-Workshops vertretenen Projekte in drei Cluster gruppiert, die an unterschiedlichen Gliedern der Wirkungskette lokalisiert werden.

Alle Cluster hatten die Aufgabe, aus den Variablen der Untersuchungskonzeptionen der vertretenen Projekte ausgehend von den untersuchten Variablen die „concept maps" an der Systemstelle der Wirkungskette auszuarbeiten. Diese Ansätze wurden als „concept maps" im Plenum vorgestellt und aufeinander bezogen. Dabei gelang es, die drei „concept maps" in den Entwurf einer Suprastruktur eines einzelnen „concept map" zu transformieren. Auf der Basis der Vorarbeiten wurde dieser Entwurf im Folgenden weiter ausgearbeitet.

Am besten lässt sich das Modell von der Mitte aus beschreiben (Abb. 1, S. 14/15). Die derzeit bestehenden BMBF-geförderten Forschungsprojekte (im Detail in Jahnke, 2010) zielen im wesentlichen auf Untersuchungen der Variablen Lehrende (7), Lehrkonzepte (10), Didaktische Praxis (12), Lernprozesse (14) und Kompetenzen als Learning Outcomes (16) ab. Die Mitte des Modells beschreibt insbesondere didaktische/pädagogische Variablen. Manche Projekte untersuchen mehrere zusammenhängende Variablen oder Schnittstellen z. B. den Übergang von Studium ins Berufsleben (16, 19). Je nach Projekt und Perspektive variieren dieselben Variablen jeweils als abhängige oder unabhängige Variablen bzw. werden als solche definiert.

Wiederum andere Projekte haben sich zum Ziel gesetzt die Wirkung des Curriculums (8) auf verschiedene andere Variablen wie z. B. Lehrende (7) ins Blickfeld von Hochschulforschung zu rücken oder den Einfluss von Innovation (11) auf Lehrkonzepte, Implementation (13), Steuerung (15) und Qualitätssicherung (17) zu erfassen.

Einige Projekte untersuchen aus eher psychologischer Sicht z. B. die Zielgruppe Studierende (6) und ihre Lernkonzepte (9). Soziologische Untersuchungsansätze werden bspw. in den Feldern zu Beginn und am Ende deutlich: So werden unter soziologischen Gesichtspunkten z. B. die Einflüsse von Umwelten/Lebenswelten (1) auf Wissenschaft (2) Berufspraxis (3), Bildungssystem 84) und Hochschule (4) oder deren Einflüsse auf Lehrende untersucht. Zudem untersuchen einige Projekte die Studienabgänger (29), den Übergang vom Studium ins Berufsleben und Berufserfolg (19) sowie deren Einflüsse auf Kultur und Gesellschaft (z. B. Eliteforschung). Hier schließt sich der Kreis zum Anfang. Einige Projekte haben die Hochschuldidaktik (5) selbst zum Gegenstand der Untersuchung (z. B. Professionalisierungsfragen/-diskurse, Evaluation und Wirkungsforschung von effektiven Weiterbildungsprogrammen).

Das Rahmenmodell verdeutlicht, dass es mehrerer Projekte bedarf, um ein ganzheitliches Bild zur hochschuldidaktischen Hochschulforschung zu schaffen. Ein Projekt alleine kann der Komplexität des Gegenstandsbereichs nicht gerecht werden. Die Komplexität wird dadurch noch einmal gesteigert, dass alle im BMBF-Programm geförderten empirischen Projekte zwar unter einer fachübergreifenden Perspektive theoretisch und methodisch angelegt sind, jeweils aber in verschiedenen Fachkonstellationen situiert bzw. von einem fachlichen Kontext aus elaboriert worden sind. Wenn – um nur ein Beispiel zu nennen – in einem Projekt nach der kreativen Gestaltung von Lehre und Studium gefragt wird, wird die Untersuchung etwa anhand der Studiengänge Informatik und Erziehungswissen-

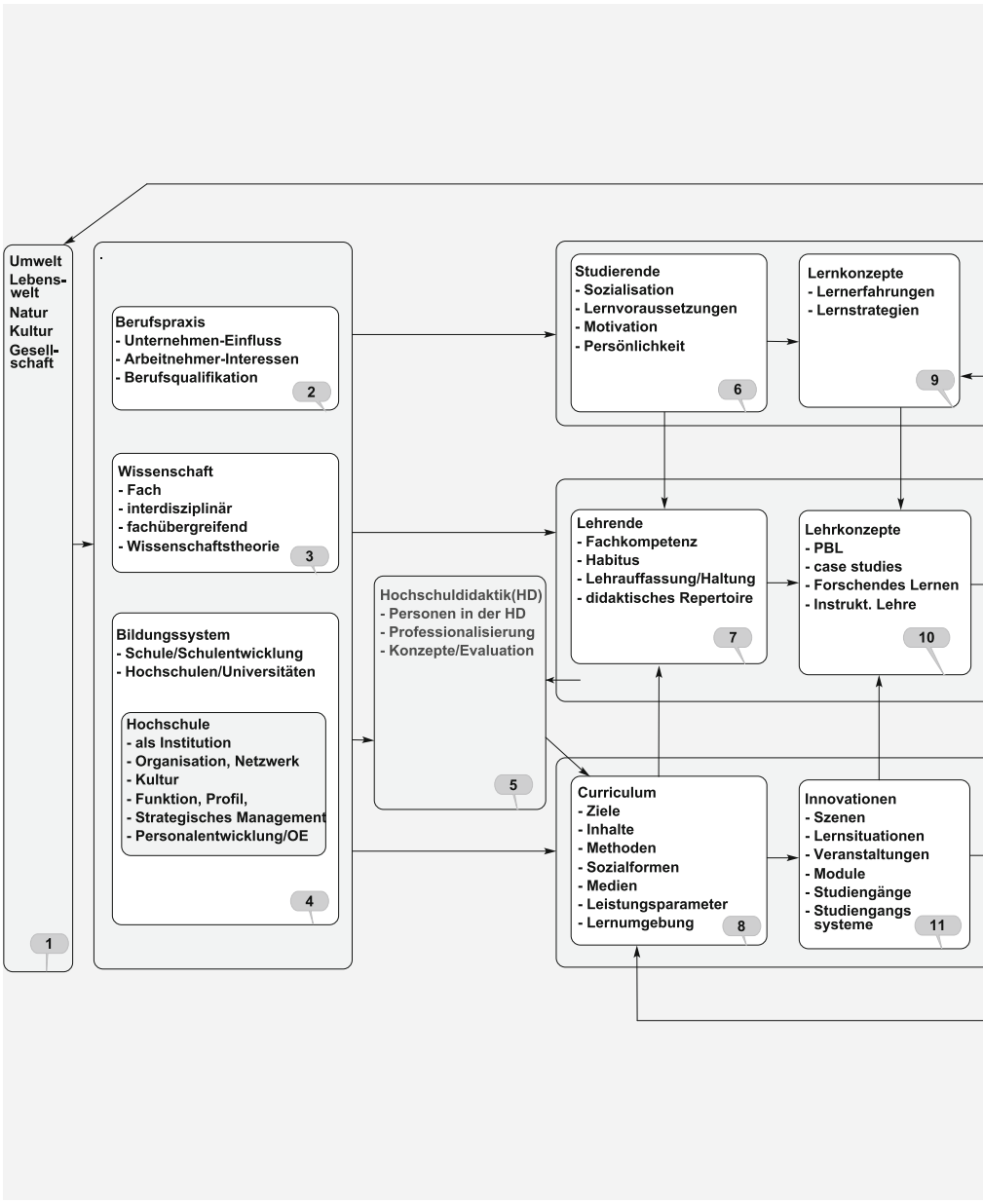
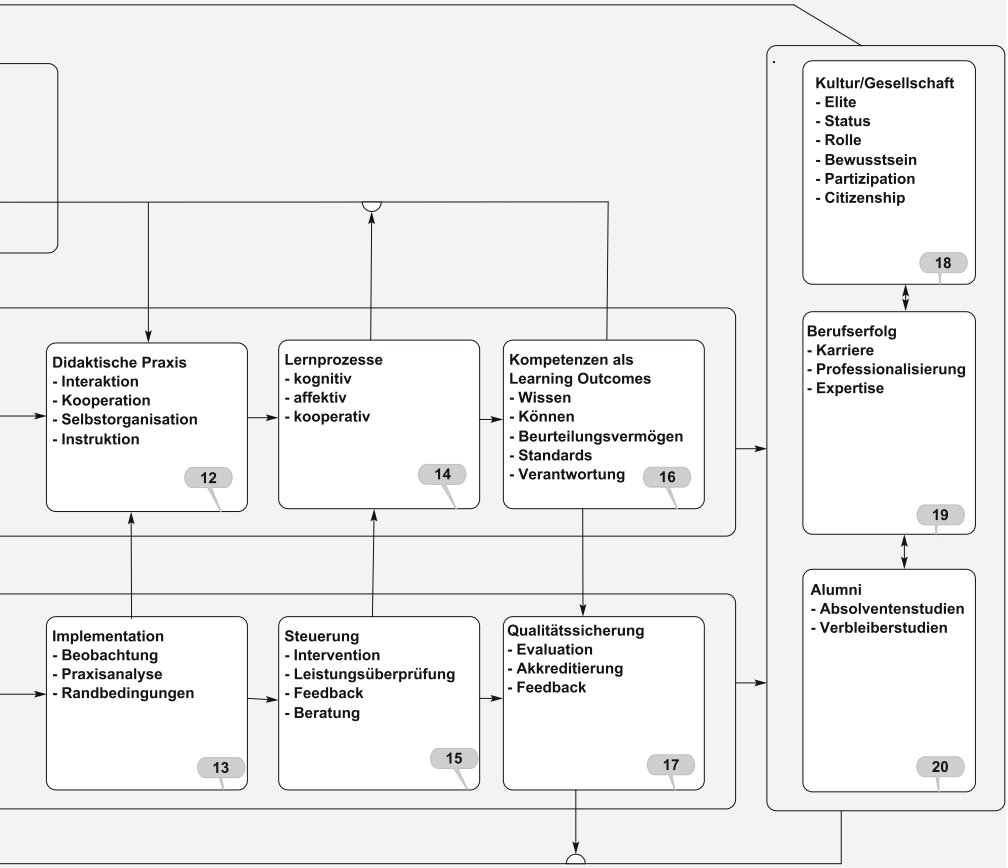


Abb. 1: Hochschuldidaktische Wirkungskette


Kultur/Gesellschaft
- Elite
- Status
- Rolle
- Bewusstsein
- Partizipation
- Citizenship
18
Berufserfolg
- Karriere
- Professionalisierung
- Expertise
19
Alumni
- Absolventenstudien
- Verbleiberstudien
20
Didaktische Praxis
- Interaktion
- Kooperation
- Selbstorganisation
- Instruktion
12
Lernprozesse
- kognitiv
- affektiv
- kooperativ
14
Kompetenzen als
Learning Outcomes
- Wissen
- Können
- Beurteilungsvermögen
- Standards
- Verantwortung
16
Implementation
- Beobachtung
- Praxisanalyse
- Randbedingungen
13
Steuerung
- Intervention
- Leistungsüberprüfung
- Feedback
- Beratung
15
Qualitätssicherung
- Evaluation
- Akkreditierung
- Feedback
17

schaft konkretisiert und vergleichend ausgeführt. Wenn demgegenüber z. B. die Transitionen in einem gesundheitswissenschaftlichen Studiengang betrachtet werden, lassen sich die gewonnenen Befunde auf generelle Aspekte des Übergangs von Studium und Beruf hin generalisieren. Erkenntniserträge werden also fachbezogen wie fachübergreifend codiert und für die Reformpraxis ausgewertet. Einige Ergebnisse aus dem BMBF-Programm wurden auf der 4. Dortmund Spring School für Academic Development (DOSS) präsentiert und dort mit einer Vielfalt von hochschuldidaktischen Arbeitsansätzen, Diskursen und Arbeitsvorhaben zur Diskussion gestellt.

Die vierte DOSS Tagung 2010 – fachbezogen und fachübergreifende Konzepte

Die vierte DOSS – Dortmund Spring School for Academic Staff Developers – wurde im März 2010 vom Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund veranstaltet und fand gleichzeitig als 39. Jahrestagung der dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) statt. Im oben erwähnten Sinne zielte die DOSS/dghd-Jahrestagung 2010 darauf ab, die Beziehungen zwischen beiden Zugängen – fachübergreifende Themen und fachbezogene Anwendung – zu Lehre und Studium in ihrem Zusammenhang und ihren potenziellen Synergien zu betrachten. Ziel war es, Konvergenzen und Divergenzen fachbezogener und fachübergreifender Konzepte aufzuzeigen und damit ein Feld aufzuspannen, in dem sich verschiedene Ansätze verorten, differenzieren und integrieren lassen. Dazu dienten neben der Keynote von Alan Jenkins zu „research-mode learning" (in diesem Band publiziert) mehr als 25 Vorträge sowie 26 Diskurswerkstätten und Workshops, in denen die Befunde referiert, diskutiert und in ihrer praktischen Umsetzung exploriert wurden. Es waren über 200 Teilnehmende auf der Tagung (www.doss2010.de). Einige Veröffentlichungen befinden sich im Special Issue des ZFHE (Zeitschrift für Hochschulentwicklung) in der Ausgabe Jg. 5 Heft 2 und Heft 3, 2010 (Gast-Herausgeber sind Jahnke & Wildt 2010), andere wiederum sind in diesem Band vorhanden.

Die folgenden Beiträge thematisieren das Ineinandergreifen fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik und zeigen, wie anregend es ist, sich über den Tellerrand des eigenen Faches hinaus mit anderen Fachkulturen zu befassen. Der Argumentationsbogen des Sammelbandes ist wie folgt aufgespannt: Die Einleitung, die das Thema der Relationierung fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik exponiert, wird mit einem Artikel aus der ersten Hälfte des Jahres 2006 ergänzt, der einen Blick zurück wirft, zum einen in dem Sinne, dass

er die Behandlung des Themas in einen größeren Zeitrahmen stellt und es somit als überkommenes Strukturproblem der Entwicklung von Lehre und Studium erkennbar werden lässt, zum anderen als Beleg dafür, dass die Problematik in der Hochschuldidaktik nicht erst in der aktuellen Thematisierung durch Wissenschaftsrat und HRK (s.u.) auf die Agenda gesetzt worden ist. Im ersten Teil wird der Blick mit einigen Beiträgen international ausgebreitet, bevor dann in einem zweiten Teil einzelne Aspekte und systematische Ansätze zur Lokalisierung und Bearbeitung hochschuldidaktischer Fragen im Kontext fachkultureller Zugänge behandelt werden. Der dritte Teil umfasst einschlägige Arbeiten aus den Bereichen Kreativität und E-Learning, die im Wechselspiel fachbezogener und fachübergreifender Perspektivierung angelegt sind. Die Beiträge des vierten Teils schließlich nehmen fachkulturelle Situierungen in Lehre und Studium in den Blick, um von diesem Ausgangspunkt an die Grenzen der Fächer und darüber hinaus in eine fachübergreifende Perspektivierung der Hochschuldidaktik zu gelangen.

Mit dem gesamten Ensemble der Beiträge hoffen wir zur perspektivischen Verschränkung einer fachbezogenen und einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik beizutragen. Auf diese Weise kann es gelingen, der Komplexität von Bildung, Ausbildung und Hochschule gerecht zu werden und wechselseitige Anregungen zur Innovation von Lehre und Studium im gesamten Spektrum der Fachkulturen zu geben. Die community der Hochschuldidaktik und Studienreform sollte sich durch die notwendig verstärkte Thematisierung einer fachkulturellen Kontextuierung der Hochschuldidaktik nicht beirren lassen, an einer fachübergreifenden Perspektivierung ihrer professionellen Arbeit festzuhalten.

Dortmund, im April 2011

Isa Jahnke und Johannes Wildt

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (Hg.): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung der hochschuldidaktischen Weiterbildung, beschlossen am 8.3.2005. In: Network News 6 (April 2005), http://www.hd-on-line.de.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Bonn 22.4. 2008, (Entschließung).

Jahnke, Isa (Hg.): Hochschuldidaktische Hochschulforschung. Journal Hochschuldidaktik. Ausgabe April 2010. Technische Universität Dortmund. Online verfügbar.

Jahnke, Isa/Wildt, Johannes (Hg.): Editorial: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. In: ZFHE Jg.5/Nr.2, 2010 (in Druck).

Wildt, Johannes/Jahnke, Isa: Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. In: Journal Hochschuldidaktik. Ausgabe April 2010. S. 4–8.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualität von Lehre und Studium. Köln: Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen, http://www.hrk.de/109_4298.php?.

Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative?

Johannes Wildt

Zusammenfassung

Der hochschuldidaktische Diskurs führt nahezu unausweichlich zu der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und fachbezogener Hochschuldidaktik. Folgerichtig ist dieser Diskursverlauf allein schon deshalb, weil Lernen überwiegend in fachlichen Bezügen geschieht und Fächer auch da, wo ihre Grenzen überschritten werden, Bezugssysteme von Lehre und Studium bilden. Eine Reflexion der Hochschulbildung kann diese Tatsache der fachlichen Ausdifferenzierung nicht hintergehen.

Allerdings ist die Hochschuldidaktik heute überwiegend in fachübergreifenden zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen oder Betriebseinheiten außerhalb von Fachbereichen bzw. Fakultäten institutionalisiert und versteht sich vorwiegend als interdisziplinäres bzw. fachübergreifendes Wissenschaftsgebiet[1] (vgl. AHD 2003; Brendel/Kaiser/Macke 2004; Wildt 2005). Wäre die Hochschuldidaktik vorrangig oder überwiegend eine Sache der einzelnen Fächer, stünde eine solche Konzeption der Hochschuldidaktik in Frage. Neu ist diese Frage nicht.

Gliederung

1. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium
2. Ein hochschulischer Blick auf Lehren und Lernen

1 Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2003), Battaglia (2004), Brendel, Kaiser, Macke (2004), Wildt (2004)

3. Fachbezüge in der Hochschuldidaktik
4. Exkurs: Hochschuldidaktik und Fachdidaktik
5. Hochschuldidaktik und Fach: eine Kooperationsperspektive

1. Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium

Beginnen wir 1902 mit Friedrich Paulsen, Historiker seines Zeichens, einem prominentem Interpreten der Wilhelminischen Universität, auch deshalb, weil sich seine Texte in weiten Teilen wie eine Mentalitätsbeschreibung der heutigen Hochschullehrerschaft liest. In seinem Hauptwerk über „die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium" setzt sich Paulsen (1902) unter anderem auch mit der 1899 gegründeten „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" und den dort ventilierten Planungen zur Errichtung eines „Praktischen Instituts für die Ausbildung von Lehrern für verschiedene Formen der Hochschule, ein Hochschullehrerseminar" (S. 279 ff.) auseinander.

Abgesehen von einer auch heute noch erheiternden Polemik [„... es handelt sich um hohe Dinge" (S. 279)] läuft seine Argumentation im Kern darauf hinaus, eine allgemeine Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis – immerhin möchte er von einer „Hochschulpädagogik" (Hervorhebung durch Verfasser) wegen der Nähe zum Erziehungsgedanken erst recht nicht sprechen – da es „... sich ja auf der Hochschule nicht um Kinder und Kindererziehung (handelt)" (S. 279) – ad absurdum zu führen. Ausgangspunkt seines Argumentationsganges ist, dass „jede der vielen Disziplinen ... wie verschiedene Gegenstände so verschiedene Mittel und Wege der Untersuchung haben, also auch verschiedenen Methoden des Unterrichts, denn es handelt sich ja eben um die Einführung in wissenschaftliche Arbeit selbst" und weiter „... der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz einer ars omnes omnia docendi" und schließlich, da dies nicht möglich sei, „...wird es so viel Lehrer der Hochschuldidaktik geben müssen, als es Hochschulwissenschaften und Künste gibt" (S. 281). Der allgemeinen Hochschuldidaktik bzw. Hochschulpädagogik wird dann nur noch der Rückzug auf allgemeine Sentenzen wie (in Anlehnung an die zeitgenössische Gymnasialpädagogik:... „habe Geist und wisse Geist zu wecken", S. 281). Mit seiner Abfuhr an das „Hochschullehrerseminar" setzte er dann aber argumentativ noch einen drauf, um das ganze Unternehmen vollends zu desavouieren. Weitergedacht müsste nämlich ein solches Seminar notwendig zu einem regressus ad infinitum führen: „Mir kommt schon vor, der Name hat etwas Seltsames und fast Kurioses, herausfordernd zur Weiterbildung: Seminar für Lehrer an einem Hochschulseminar, usw. bis ins Unendliche: Lehrer, die Lehrer lehren, wie die

Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sei. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben …“ (ders. S. 282). Mit diesem Rundumschlag glaubt Paulsen, die Hochschuldidaktik bzw. Hochschulpädagogik völlig aus dem Feld geschlagen zu haben und zur Tagesordnung der Hochschulwirklichkeit übergehen zu können: „Kehren wir aus der Welt der Träume in die Wirklichkeit zurück, so sind also bisher unsere Hochschulen zugleich die Seminare für Hochschullehrer gewesen; sie werden es auch in Zukunft bleiben“. Diese Hochschulwirklichkeit sei das wahre „Meisteratelier“ (ebda), in dem „das Lehren gelernt wird. So solle es auch bleiben, denn: „Ein Meister der Wissenschaft, der zugleich Meister des Lehrens war, zog Schüler, die bei ihm die wissenschaftliche Arbeit und zugleich die Kunst, sie zu lehren, lernten und sie dann weitertrugen. Es ist die einzig mögliche Form des Hochschullehrerseminars“ (S. 282)

2. Ein hochschulischer Blick auf Lehren und Lernen

Wahrscheinlich würde sich Friedrich Paulsen im Grabe umdrehen, wenn er heute erleben müsste, dass sich die Hochschuldidaktik immer weiter ausbreitet und hochschuldidaktische Weiterbildung Konturen – zwar nicht eines einzigen Hochschullehrerseminars, wohl aber eines umfangreichen Angebots – in Vielzahl von Einrichtungen und Netzwerke der Hochschuldidaktik gewonnen hat (Wildt 2005)[2]. Er würde vielleicht den Untergang der deutschen Universitäten vor Augen sehen, wenn er hört, wie die Kultusministerkonferenz (2005)[3] uni sono mit dem Wissenschaftsrat (2005)[4], in das gleiche Horn stoßen, dass es unerlässlich sei, die Lehrkompetenz als Schlüssel für die Qualität der Lehre u. a. durch hochschul-

2 Kultusministerkonferenz: Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss vom 22. September 2005. Auch unter http://www.kmk.org/doc/bechl/BS_050922_Qualitaetssicherung_Lehre.pdf; 20.05.2006

3 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709 – 205, Jena 20.05 2005 B.I.2. Auch unter http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6709-05.pdf; 20.05.2006

4 So etwa Wilhelm Förster, in der Hamburger Wochenschrift für deutsche Kultur „Der Lotse, 1 27.10 1900m Heft 4 , dokumentiert in: Webler, Wolf Dietrich und Otto, Hans-Uwe: Historischer Exkurs –Die Auseinandersetzung über die hochschulpädagogische Qualifikation von Lehrenden zwischen W. Förster und F. Paulsen, in dies: Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige, Hochschulwettbewerb, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 90.Weinheim: Beltz 1991, 387 -399, besonders S. 388. Dort wird Förster mit Bezug auf Paulsen zitiert: „Es herrscht heute noch vielfach die Meinung, dass der Hochschul-Lehrer neben seiner wissenschaftlichen Vorbildung eine besondere pädagogische nicht nötig habe, und man hat vielfach sogar die Meinung ausgesprochen oder stillschweigend bestätigt, dass mit den Methoden der Wissenschaft auch die Methoden ihrer pädagogischen Überlieferung gegeben sei. Diese Meinungen werden jedoch immer mehr als Irrtümer erkannten“.

didaktische Weiterbildung zu fördern. Und würde er nicht genauso, wie er zu seinen Lebzeiten schon heftige Kritiker aus dem Lager liberaler Hochschullehrer gefunden hat (vgl. Förster in Webler/Otto 1991) , heute nicht auch mannigfache Befürworter zu seinen Auffassungen finden?

Die Hochschuldidaktik setzt an der Differenz zwischen fachlichen und didaktischen Diskursen an. Im Anschluss an Paulsen bildet die öffentliche Darstellung der Wissenschaft den Kern der Lehre. Die Kernfunktion der Lehre lässt sich im Sinne der Herleitung der Berufsrolle des Professors aus dem lat. ‚profateri' darin sehen, das wissenschaftliche Wissen „öffentlich zugänglich zu machen". Den Studierenden dagegen bleibt es überlassen, – entsprechend der Etymologie des lat. ‚studere' – sich dieses Wissen „aus eigenem Eifer anzueignen" (Wildt 2002). Hochschuldidaktik allerdings stellt Lehre in einen veränderten Bezug. Zwar wird der Eigensinn wissenschaftlicher Diskurse nicht in Abrede gestellt. Die fachlichen Diskurse werden jedoch in den didaktischen Diskurs integriert, in dem es entsprechend der ursprünglichen Bedeutung des gr. ‚didaskein', nämlich „Lernen machen" um ihre Eignung geht, Lernen in Gang zu setzen, zu unterstützen und zielorientiert zu formen. Genauer – weil heute die Konzeption einer wirkungsorientierten durch eine Ermöglichungsdidaktik abgelöst ist – geht es unter hochschuldidaktischer Perspektive um eine Lehre, die Lernen fördert, bzw. eine „lernförderliche Lehre" (Wildt 2001), Hochschullehrerinnen bzw. Hochschullehrern erwächst daraus die Aufgabe, ihre Lehre durch das Lernen neu zu denken und zu gestalten (Wildt 2005).

Ein solcher Perspektivenwechsel verlangt nicht gerade wenig. In gewissem Sinne kehrt er die Konzeption der klassischen humboldtschen Universitätsidee um. Die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden diente als Öffentlichkeit, die im Hörsaal durch die Studierenden gebildet wurde, als kritisches Korrektiv für die Wissenschaft. Der freie Vortrag", in dem die Lehrenden ihr „eigenes Erkennen, die Tat selbst reproduzieren, damit ...die Zuhörer (Einfügung d. Verf.) ... die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden (Schleiermacher, vgl. Apel 1999)[5] des Hochschullehrers, prototypisch vorgeführt in der „großen Vorlesung", war in seiner diskursiven Entfaltung des wissenschaftlichen Wissens auf diese Öffentlichkeit als kritisches Korrektiv und nicht auf den primären Zweck hin angelegt, studentisches Lernen zu initiieren. Hochschulveranstaltungen waren in diesem Verständnis „Lehr-", nicht „Lern"-Veranstaltungen".

5 Schleiermacher, zit. n. Apel (1999)

Eine solche Konstruktion konnte solange als tragfähig und funktional angemessen erscheinen, als Lehrveranstaltungen nicht durch andere funktional äquivalente Öffentlichkeiten ersetzt wurden, in denen sich wissenschaftliche Argumentation diskursiv zu bewähren hatte. Die disziplinäre Evolution, in der sich die Wissenschaften in ihrer Entwicklungsdynamik von der Lehre emanzipierten und sich mit Zeitschriften, Buchpublikationen, Kongressen usw. ihre eigenen selbstreferentiellen Öffentlichkeiten schufen, führte jedoch nahezu zwangsläufig zu der Frage nach dem „Ort der Lehre in der Hochschule" (Webler/Otto 1991), für die die Kontroverse Paulsens über die Hochschuldidaktik nur ein rhetorischer Höhepunkt war, und die uns bis heute mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Bachelorstudiengänge ständig begleitet.

Die klassische Sicht der Verhältnisse an Hochschulen bedeutet nun etwa nicht, dass Lehrende und Lernende in den Lehrveranstaltungen friktionslos im wissenschaftlichen Diskurs zusammenwirkten. Bekanntlich beklagte schon Schiller in seiner Jenaer Antrittsvorlesung 1806 das Überwiegen der „Brotstudenten" über die „gelehrten Köpfe" unter den Studenten. Wilhelm von Humboldt selbst ist Zeuge beklagenswerter Zustände im Vorlesungsbetrieb, wo er etwa aus einer Hospitation in Marburg 1800 notierte:

> *„Sein Vortrag (gemeint ist der Marburger Professor Selchow) missfiel mir gänzlich. Ein singender, immer abgeschnittener, ganz auf Nachschreiben ausgerichteter Ton, platte undeutsche und lächerliche Ausdrücke ... steife professorale Scherze. ... die Studenten betrugen sich gesitteter als gewöhnlich die Frankfurthischen, sie behielten wenigstens nicht die Hüte auf,.... Sonst sprachen sie sehr laut, lachten, warfen sich Komödienzettel zu und trieben Possen von aller Art. Auch war ein grosser Hund im Kollegium, der sich nach Belieben wälzte, kratzte, und Töne aller Art von sich gab"* (Bös 2005).

Auch Schiller berichtete in seiner Reflexion über die Antrittsvorlesung an seinen Freund Körner, dass er „das Abenteuer auf dem Katheder rühmlich und tapfer bestanden" habe, dass ihn aber doch „sehr lebhaft die Idee (beschäftigte, d.Vf.), dass zwischen dem Katheder und ihm eine Art von Schranke ist, die sich kaum übersteigen lässt"[6] (Schiller, zit. nach Apel 1999, S.61). So konstatiert etwa Apel, einer der wenigen Autoren, der sich in jüngerer Zeit überhaupt mit der Vorlesung als Lehrformat auseinandergesetzt hat, dass Lehre auch in der klassischen Universität nicht ohne den Bezug zum „Publikum", also Öffentlichkeit, in der

6 Schiller zit. n. Apel (1999)

Veranstaltung, erfolgreich stattfinden könne und zumindest auf Rhetorik angewiesen sei.

In der Tat befindet sich genau an der Kontaktfläche zwischen Lehrendem und Auditorium bzw. Redner und Publikum eine Schnittstelle zwischen Rhetorik und Didaktik. Beiden gemeinsam ist, dass sie je nach Anlass der Rede Verständnis, Zuneigung oder Unterhaltung hervorrufen wollen. Insofern ist es auch verständlich, dass ein Teil der hochschuldidaktischen Weiterbildung der praktischen Rhetorik in Lehrveranstaltungen gewidmet ist, und dass rhetorische Kompetenz als Schlüsselkompetenz für Hochschullehrer gilt (vgl. Wildt 2004).

Eine Rekonstruktion der Hochschuldidaktik als Rhetorik griffe allerdings zu kurz. Sie wäre bestenfalls geeignet, den wissenschaftlichen Diskurs aus einem selbstreferentiellen Diskurs in eine öffentliche Kommunikation umzuwandeln, wie es z. B. von Hentig in seiner Konzeption einer „Wissenschaftsdidaktik" als „Prinzip der Kommunikation der Wissenschaften" (von Hentig 1970) getan hat. Von Hentig hat zwar in dieser Konnotation einen wichtigen Anstoß zu Wiederbelebung der Hochschuldidaktik um die Wende zu den siebziger Jahren gegeben, er trifft damit allerdings noch nicht den Kern einer Hochschuldidaktik, die Lehre vom Lernen her denkt und gestaltet.

Zwar ist Kommunikation für Lernen essentiell, insofern es wie in der Kommunikation auch beim Lernen um Anschlussfähigkeit von Wissen geht. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, dass aus Kommunikation jedweder Art unter didaktischer Perspektive erst noch Lernen werden muss. Lehre unter dieser Hinsicht neu zu denken und zu gestalten (s.o.), bedarf der Entfaltung eines zureichenden Verständnisses von Lernen.

Dazu gehört, dass Lehren Lernarrangements und Lernumgebungen schafft, Lernanlässe und -gelegenheiten organisiert, Lernen durch Feedback und Beratung unterstützt, Motivationen stärkt und Orientierung über Ziele gibt. Dieser „Shift from Teaching to Learning" (Berendt 1998, Wildt 2003, Welbers/Gaus 2005) im „Wandel" von einer dozenten- zu einer studentenzentrierten „Lehr-Lernkultur" (AHD 2006)[7] ersetzt nicht eine rhetorisch gekonnte Kommunikation von Wissenschaftsinhalten. Die Vorführung der Wissenschaft als Diskurs im „freien Vortrag", die Disputation als dialogische Verknüpfung der wissenschaftlichen Argumentation (Seminar), der Nachvollzug eines Algorithmus oder Experiments (Übung

7 Vgl. dazu den Kongress der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) vom 6.–9.März 2006 zum Thema: Zum Wandel der Lehr-Lernkultur an Hochschulen in Dortmund

bzw. Praktikum). die Integration in die Praxis der Forschung (Projekt) bildet jedoch nur den Grenzfall einer Gestaltung von Lernsituationen bzw. -prozessen. Lernen kommt dabei in erster Linie in mimetischer – also in innerem Nachvollzug einer äußeren Formgebung vor.

Das ist vom Lernertrag nicht zu unterschätzen, minimiert aber das Universum möglichen Lernens auf einen Typus. Für einen hochschuldidaktischen Diskurs, der die Lehre vom Lernen aus denkt, ist es deshalb erforderlich, einen umfassenderen Begriff studentischen Lernens zu entfalten. An dieser Stelle müssen dazu lediglich kurze Hinweise genügen, in welche Richtung diese Überlegung weist. Nur so viel: eine reformpädagogisch inspirierte, kognitionspsychologisch und konstruktivistisch elaborierte und neuerdings auch neurowissenschaftlich begründete Sicht der Hochschuldidaktik stellt die aktiven, selbsttätigen Aspekte des Lernens als selbstbestimmtem, -organisiertem, -gesteuertem bzw. -reguliertem Prozess in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dessen Situierung ist Aufgabe der Lehre. Die Hochschuldidaktik stellt das gesamte Repertoire zur Verfügung, diese Situierung zu gestalten. Die Variablen, die in diese Gestaltung eingehen, und die Bedingungszusammenhänge, die dabei zu berücksichtigen sind (Wildt 2002), umschließen den gesamten kognitiven Komplex der Wissenschaften. Dieser Komplex wird dabei zwar zum Lerngegenstand, konstituiert aber beileibe als solcher noch nicht Lernen.

Ohne Zweifel unterscheiden sich nun die Einzelwissenschaften und mit ihnen auch ihre jeweilige Lehre bzw. didaktische Gestaltung. Daraus folgt allerdings nicht die Auflösung einer fachübergreifend angelegten Hochschuldidaktik in eine Vielzahl einzelner fachbezogener Hochschuldidaktik. Als Resultat der bisherigen Erörterung lässt sich vielmehr festhalten, dass eine gemeinsame Argumentationsgrundlage existiert, die sich die hochschuldidaktische Analyse und Gestaltung in unterschiedlichen fachlichen Kontexten zunutze machen kann. Das spricht nicht gegen fachbezogene Differenzierungen. Wieweit diese Differenzierungen gehen und ob und inwieweit sie sich dabei von der Grundlage einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik entfernen, erscheint dann allerdings nicht mehr als grundsätzliche, sondern als empirische Frage, deren Beantwortung unterschiedliche Grade und Schattierungen zu lässt.

Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, wie sich fachbezogene bzw. fachübergreifende Aspekte in der heutigen Hochschuldidaktik in Deutschland wiederfinden und ggf. miteinander verschränken. Anschauungsmaterial dazu bieten die Praxis der hochschuldidaktischen Weiterbildung, Studienreforminitiativen und hochschuldidaktische Publikationen. Zwar muss die

Analyse an dieser Stelle noch kursorisch bleiben, es lohnt sich aber, die Diskussion darüber zu eröffnen.

3. Fachbezüge in der Hochschuldidaktik

Betrachtet man die Angebote der hochschuldidaktischen Weiterbildung in Deutschland, so zeigt sich ein vielgestaltiges Bild. In der weitaus überwiegenden Zahl richten sich die Weiterbildungsangebote an fachlich heterogene Zielgruppen. Meist enthalten die Ausschreibungen keinerlei fachliche Spezifizierungen. In der Regel wird die fachübergreifende Zusammensetzung – nach den Erfahrungen des Verfassers – von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geschätzt, was aber auch durch Auswertungen von Evaluationsberichten gestützt wird (Brendel u. a. 2006, Rummler 2006). Repräsentativuntersuchungen dazu liegen nicht vor.

In den Feedbacks finden sich immer wieder Äußerungen, die als besonderen Wert betonen, einmal über den Tellerrand hinauszuschauen, andere Fachkulturen zu erleben und in der Verschiedenheit doch auch immer wieder zahlreiche Gemeinsamkeiten zu entdecken. Dabei ist es unbestritten, dass es in unterschiedlichen fachlichen Kontexten höchst differenzierte Lehr-Lernsituationen bzw. -aufgaben gibt. Eine Labordidaktik, wie sie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften auf der Tagesordnung steht, findet in den durch diskursive Interaktionsstile geprägten geistes- oder sozialwissenschaftlichen Seminaren natürlich keinen Platz. Vice versa gilt dasselbe. Auf enge fachliche Zielgruppen hin zugeschnittene Weiterbildungsveranstaltungen finden deshalb je nach Themenstellung genauso Akzeptanz wie solche fachheterogenen Zuschnitts.

Deshalb ist es auch nicht weiter erstaunlich, dass sich eine beträchtliche Zahl hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sowohl im Hinblick auf einzelne Veranstaltungen als auch ganze Programme an Fächern orientieren. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele.

So findet etwa im zweijährigen Rhythmus eine hochschuldidaktische Weiterbildung in der Theologie statt, die vom Katholisch-Theologischen Fakultätentag und von der Deutschen Bischofskonferenz gemeinsam getragen wird. Bekannt geworden ist sie unter dem Namen des Ortes ihrer Durchführung als Modell Benediktbeuern (vgl. Scheidler/Hilberath/Wildt 2002) Aus diesen Weiterbildungen hat sich ein lebendiges Netzwerk zur Theologiedidaktik gebildet, das regelmäßig in Eigenregie Angebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Theologie bereitstellt.