



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

DOI: 10.3278/6004186w019

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 19 - 34

Schlagworte: Hochschuldidaktik, Hochschule, Interdisziplinarität, Kooperation, Lehren, Lernen, Studienfach, Studium, Universität

Der hochschuldidaktische Diskurs führt nahezu unausweichlich zu der Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und fachbezogener Hochschuldidaktik. Folge richtig 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. Wäre die Hochschuldidaktik vorrangig oder überwiegend eine Sache der einzelnen Fächer, stünde eine solche Konzeption der Hochschuldidaktik in Frage. Neu ist diese Frage nicht.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Ein Blick zurück - Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik:(K)eine Alternative. Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/6004186w019

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 Wissenschaftsgebiet¹ (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 Weiterbildungs 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 und der 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: Weblar, 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 erkannt“.

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. ‚didaskain‘, 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 diene 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 betrogen 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 selbst-referentiellen 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.

Eine eigenständige Richtung hat auch die Hochschuldidaktik der Medizin eingeschlagen. Der Fakultätentag medizinischer Fakultäten hat im Zusammenwirken mit dem Stifterverband ein eigenes Programm aufgelegt, das flächendeckend in Deutschland Weiterbildung in der Hochschuldidaktik und anderen Feldern der akademischen Personalentwicklung in Form eines vom Stifterverband geförderten ‚Master of Medical Education‘ (2005)⁸ anbietet. Mit mehreren internationalen Fachzeitschriften und auch einem deutschen Journal zu ‚medical education‘ ist die Entwicklung in diesem Bereich international vergleichsweise weit vorangeschritten. Der bundesweite Lehrpreis ‚ars legendi‘, der in jährlich wechselnden Fachgebieten durch die Hochschulrektorenkonferenz mit Unterstützung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft verliehen werden soll, wird in diesem Jahr für die Medizin ausgelobt, weil sich hier besonders viele Studienreforminnovationen in einem vergleichsweise kohärenten fachlichen Milieu und einer ausgeprägten hochschuldidaktischen Professionalität finden lassen.

Fachbezogene hochschuldidaktische Diskussionen finden sich auch in den Sprach- und Literaturwissenschaften. Wie sich auch immer mal wieder ganze Fachverbände hochschuldidaktischen Fragestellungen widmen, zeigen etwa 2 Hefte der Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1996 und 1999, im Übrigen mit Beiträgen des Autors (Wildt 1996, 1999). Gerade wird ein neuer Sammelband zur Hochschuldidaktik in den Sprachwissenschaften vorbereitet (Hochreiter/Klingenberg 2006).

Würde man erst gar den Bereich der Lehrerbildung vornehmen, könnte man schnell ganze Bibliographien füllen. (vgl. dazu Blömeke u. a. 2004; Wildt 2005). Im Zuge der Studienstrukturreform sind hier insbesondere Konzepte einer Entwicklung der Fachdidaktik zu einer Vermittlungswissenschaft interessant (vgl. Neuland 2004). Wie die Beziehung zwischen Hochschuldidaktik und Fachdidaktik gesehen werden könnte, wird wegen der besonderen Relevanz dieser Frage in einem eigenen Abschnitt weiter unten thematisiert.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), der fachübergreifend organisierte Fachverband für die Hochschuldidaktik in Deutschland, hat in seiner Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik (seit 1969 119 Bände) immer wieder Publikationen zur Hochschuldidaktik einzelner Fächer herausgegeben, z. B. zu Ingenieur-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften, (Hamman/Neef 1983), Mathematik (Schaper 1985) oder Betriebswirtschaftslehre (Zwysig 2001), um nur einige will-

8 Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Neue Wege in der Medizinerbildung, <http://www.stifterverband.de>

kürlich herauszugreifen. Für einzelne Bereiche haben sich spezielle Vereinigungen gebildet, wie z. B. die traditionsreiche Gesellschaft für Ingenieурpädagogik, die sich allerdings hauptsächlich aus dem Fachhochschulbereich rekrutiert. Sie publiziert regelmäßig im Darmstädter Leuchtturm Verlag.

Das Neue Handbuch Hochschuldidaktik, das von Berendt/Voss/Wildt seit 2002 als Loseblattsammlung herausgegeben wird, enthält eine Fülle von Praxisbeispielen für die Lehre aus den unterschiedlichen Fachbereichen. Um nur einige zu nennen, zählen dazu aus der Erziehungswissenschaft Arnold (2004), aus der Chemie Ruttert (2005), aus der Informatik Herzberg/Marsden (2005) oder aus den Ingenieurwissenschaften Eyerer/Krause/Stockmayer (2004), natürlich auch aus der Medizin z. B. Kaden (2006).

4. Exkurs: Hochschuldidaktik und Fachdidaktik

Besonderer Augenmerk soll im Folgenden auf die Fachdidaktiken gerichtet werden. Da diese sich innerhalb oder auch außerhalb der Fächer als eigene Wissenschaftsgebiete ausdifferenziert haben, die sich auf Lernprozesse im Kontext fachlichen Wissens spezialisiert haben, gehört diese Betrachtung in den hier entwickelten Argumentationszusammenhang. In ihrer spezifischen Form der Ausdifferenzierung weisen die Fachdidaktiken allerdings Charakteristiken aus, die eine umstandslose Anschlussfähigkeit an eine fachbezogene oder auch fachübergreifende Hochschuldidaktik nicht ohne weiteres erlauben.

Die Fachdidaktiken haben ihren Gegenstand in der Hauptsache in der Integration fachlichen Wissens in schulischen Unterricht. Als Berufswissenschaft adressieren sie in dieser Ausrichtung Lehrerinnen und Lehrer, die Aufgaben des Fachunterrichts in Schulen – im Zusammenwirken mehrerer Fächer ggf. auch des fachübergreifenden Unterrichts wahrnehmen. Lehrerinnen und Lehrer haben dort die Funktion der Verbreitung des wissenschaftlichen Wissens. Sie sind nicht oder nur im Ausnahmefall an der Gewinnung und Bestandspflege des Wissens durch die institutionalisierte Wissenschaft beteiligt. Sie können ihre Aufgaben jedoch nur kompetent ausüben, wenn sie aus den Wissensquellen schöpfen, die die institutionalisierte Wissenschaft bereithält. Dazu sind sie auf die Übernahme von theoretisch und methodisch generiertem und geprüftem, also wissenschaftlichem Wissen und dessen Adaptation auf den Kontext des Unterrichts angewiesen. Da Lehrerinnen und Lehrer in der Regel in den Routinen des pädagogischen Alltags selbst kaum in der Lage sind, diese Adaptationen vorzunehmen, hat sich die Fachdidaktik in einer Mittlerfunktion zwischen Wissenschaft und Schule

etabliert, die in diesem Sinne „Vermittlungsprozesse“ analysiert, reflektiert und gestaltet.

In der Hochschule stellt sich – jedenfalls im Grundsatz (noch?) – die Lage anders dar. Hier ist wenigstens idealiter die Aufgabe der Generierung und Pflege des wissenschaftlichen Wissens in Forschung und Entwicklung mit seiner Verbreitung in Lehre und Studium verkoppelt. Bis dahin wäre also Paulsen (s.o.) zu folgen. Dies gilt jedenfalls, solange sich das wissenschaftliche Personal, das in Forschung und Entwicklung tätig ist, auch an Lehre beteiligt. Solange Forschung und Lehre nicht entkoppelt werden, nehmen die in beiden Bereichen tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Adaptation des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis der Lehre selbst vor.

Wie in Kap. 2 gezeigt wurde, geht es allerdings nicht nur darum, das wissenschaftliche Wissen nach wissenschaftlichen Rationalitätskriterien auf des ‚state of the art‘ öffentlich zu verkünden bzw. zugänglich zu machen, sondern darum es im didaktischen Diskurs aus der Lernerperspektive neu zu durchdenken und zu gestalten. Wird in letzteren Diskurs eingetreten, werden Fachwissenschaftlerinnen bzw. -wissenschaftler zu ihren eigenen Didaktikern, denen die Aufgabe nicht erspart wird, ihr forschungsgeneriertes Wissen in die Lehre zu integrieren. Eine Delegation an eine spezialisierte ‚Hochschul-Fachdidaktik‘ würde in der Tat zu einer Verdoppelung der Universität führen. Im Zuge immer enger geführter fachlicher Ausdifferenzierung würde auch der Ausbildung immer neuer bzw. ausdifferenzierterer Fachdidaktiken keine Grenze gezogen. Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte in der Kooperation zwischen den Fächern und der Hochschuldidaktik bestehen.

5. Hochschuldidaktik und Fach: eine Kooperationsperspektive

Diesen Weg jedenfalls beschreitet eine fachübergreifend konstituierte Hochschuldidaktik, sofern sie sich in den Kontext der Fächer begibt. Typischerweise reflektiert diese Lehren und Lernen heuristisch unter Absehung von spezifischen fachlichen Kontexten. Sie bleibt für sich genommen damit immer hinter den praktischen Anforderungen konkreter Lehre zurück, die sich ja regelmäßig im Rahmen von Fächern bewegt und die einzelnen Lehrenden vor die Anforderung stellt, in diesem Kontext didaktisch zu handeln. Will sich die allgemeine Hochschuldidaktik nicht auf solche Bereiche des Lehrens und Lernens abdrängen lassen, die durch das Fehlen fachlicher Kontexte gekennzeichnet sind (dazu bieten sich bestenfalls einige Bereiche fachübergreifender, so genannter Schlüssel-

qualifikationen), so folgt daraus, dass sie nur im Zusammenwirken mit Lehre in Fächern wirksam werden kann.

Die Wirksamkeit einer fachübergreifend angelegten Hochschuldidaktik ist insofern also auf Kooperation angewiesen. In dieser Kooperation verschränken sich dann jeweils die fachliche und die didaktische Perspektive zu mehr oder weniger kohärenten Handlungsmustern. Tatsächlich gehen Ansätze, wie z. B. das erwähnte ‚Modell Benediktbeuren‘ genau diesen Weg, in dem sie hochschuldidaktische Weiterbildung im Teamteaching zwischen allgemeiner Hochschuldidaktik und Theologie anbieten. Dies verlangt allerdings die Bildung qualifizierter Leitungsteams – eine Voraussetzung, die nicht immer leicht zu realisieren ist.

Kooperation findet aber auch in jeder Art hochschuldidaktischer Weiterbildung statt, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Part fachlicher Expertise übernehmen und aus dieser Rollenposition mit auf Didaktik spezialisierten Leiterinnen und Leitern zusammenarbeiten bzw. von diesen angeleitet oder beraten werden. Zu einem solchen Zusammenwirken eignen sich die üblichen hochschuldidaktischen Methoden zur Gestaltung von Workshops von der Simulation, über kooperative Lehrplanung bis hin zur didaktischen Reflexion bzw. der Lehrpraxis oder praxisbegleitende Beratung. Es mag sein, dass eine solche Kooperation lediglich ein Durchgangsstadium zur Entwicklung einer fachbezogenen Hochschuldidaktik darstellt. Das Beispiel der Medizin ist hier besonders avanciert, da sich hier eine von der allgemeinen Hochschuldidaktik weitgehend entkoppelte hochschuldidaktische Subkultur entwickelt hat. Allerdings ist auch hier zu beachten, dass die Hochschuldidaktik der Medizin keineswegs die gesamte Komplexität und Ausdifferenzierung der Medizin abbildet. Als hochschuldidaktisch hoch professionalisiertes Wissenschaftsgebiet bildet die Medizindidaktik vielmehr im Verhältnis zur gesamten Medizin lediglich kleinste Einheiten in den Fachbereichen, die auch nur in der Kooperation mit den medizinischen Fächern wirksam und lebensfähig sind. Keineswegs kann die Entwicklung jedoch zum selbstständigen Lehrgebiet Fachdidaktik der Medizin zu führen, was aber nicht völlig abwegig wäre, insoweit die Vermittlung des Fachs in die Öffentlichkeit und auch in der Arzt-Patienten-Interaktion zu den wichtigen Fragen der Medizin bzw. der Professionalisierung medizinischer Berufe zählt.

Die Entwicklung zu spezialisierten und fachbezogenen Hochschuldidaktiken sollte jedoch immer darauf hin reflektiert werden, ob sie einer Trennung von Forschung und Lehre und damit einer Trennung des Zusammenhangs zwischen der Gewinnung und der Verbreitung fachlichen Wissens Vorschub leistet. Eine solche Entwicklung mag in der Aufspaltung des Studiums in die zwei Zyklen von

Bachelor und Master um so eher angelegt sein, umso weiter sich die Wissensbasis der Studiengänge vom Forschungsbezug entfernt. Eine Abspaltung der Lehre von der Forschung beispielsweise in Bachelorstudiengängen würde demnach einer Ver'schulung' Vorschub leisten, die dann die Herausbildung einer Hochschul-Fachdidaktik zur Begründung, Gestaltung und Evaluation fachbezogenen Hochschulunterrichts nach sich zieht. Die Fachdidaktiken, so wie sie sich an den Hochschulen im System der Fächer ausdifferenziert haben, könnte dann neue Betätigungsfelder erhalten. Das könnte sich durchaus produktiv auswirken, wenn sich die Fachdidaktik von einer engen Fixierung auf Unterricht löst. Sie hätte dann ihre Gegenstandskonzeption auf den Zusammenhang der Reflexion von Verbreitung und Generierung wissenschaftlichen Wissens auszudehnen. Eine solche vermittlungswissenschaftliche Orientierung wird z. B. in der Stellungnahme der Vereinigung der fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland zu Standards in der Lehrerbildung ins Auge gefasst. Im Sammelband zu „Gestuftem Studiengängen in der Lehrerbildung (Habel/Wildt 2004) sind dazu Beiträge aus verschiedenen Fachdidaktiken dokumentiert (vgl. dort auch Wildt 2004). Allerdings ist damit noch kein Übergang zu einer fachbezogenen und/oder fachübergreifenden Hochschuldidaktik hergestellt. Ob Vermittlungswissenschaften, die aus den Fachdidaktiken entstehen, in den hochschuldidaktischen Diskurs einmünden, ist also noch nicht entschieden. Begründbar wäre damit allerdings ein Rückzug aus einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik nicht. Dies kann man nicht einmal einer Hochschuldidaktik an Fachhochschulen nachsagen, die jedenfalls zurzeit die Anschlussfähigkeit an die Hochschuldidaktik erhält und im Kern ihre Geschäfte auch fachübergreifend betreibt. (vgl. Brinker 2004)

Literatur

Apel, Hans Jürgen: „Das Abenteuer auf dem Katheder“. Zur Vorlesung als theoretische Lehrform. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 1999/1 61–79

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (Hg.): Hochschuldidaktik in Deutschland. Sonderheft der Deutschen Universitätszeitung (DUZ). September 2003.

Arnold, Eva: Qualitätsentwicklung durch Kooperation. Die Entwicklung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Fortlaufende Loseblattsammlung. Berlin 2002, Ergänzungslieferung 12/2004, Griffmarke I 4.1.

Battaglia, Santina: Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote an den Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich der Bundesländer. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf 2004, 228–250.

- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.):** Neues Handbuch Hochschullehre. Fortlaufende Loseblattsammlung. Berlin 2002.
- Berendt, Brigitte:** How to Support and Bring About the Shift from Teaching to Learning. Through Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives“. In: UNESCO-CEPES (Eds.): Higher Education in Europe. Vol. XXIII. Bucharest 1998, S. 56–59;
- Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodzieki, Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.):** Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2004; Wildt, Johannes: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung, In Beiträge zur Lehrerbildung (SGL) 23 Jg. H 2.2005, S. 183–190
- Bös, Matthias:** „Studieren ist ein kaltes Geschäft“ – Universität und soziale Mitgliedschaft. In: Forschung und Lehre 12 2005, S. 666–668, S. 667
- Brendel, Sabine, Eggensberger, Petra und Glathe, Annette:** Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen – eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFH) 2, 2006
- Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (Hg.):** Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld 2004 (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115).
- Brinker, Tobina und Rössler, Uwe:** Hochschuldidaktik an Fachhochschulen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 113, Bielefeld, 2004
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg:** Evaluation des Hochschuldidaktischen Zentrums (HDZ) Baden-Württemberg. Stuttgart 2006, (im Druck).
- Eyerer, Peter/Krause, Dörte/Stockmayer, Peter:** Von der Frontalvorlesung zur Lernwerkstatt – die Lehr- und Lernmethode TheoPrax. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Fortlaufende Loseblattsammlung. Berlin 2002, Ergänzungslieferung 14/2004, Griffmarke E 6.3.
- Habel, Werner und Wildt, Johannes:** Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004
- Herzberg, Domenikus/Marsden, Nikola:** Das Software-Labor als Lernbühne – soziale Kompetenzen im Studiengang Software Engineering praxisnah vermitteln. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Fortlaufende Loseblattsammlung. Berlin 2002, Ergänzungslieferung 19/2005, Griffmarke G 5.3.
- Hochreiter, Susanne und Klingeböck, Ursula (Hrsg.):** Literatur lehren und lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Wien: Böhlau.(im Druck)
- Johannes Wildt:** Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung, in: Habel, Werner und Wildt, Johannes: Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn./Obb : Klinkhardt 2005. S. 161–175.

- Kaden., Jens J.:** Kommunikation trainieren: Ein simulationsbasierter Ansatz der medizinischen Lehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe 2006 Griffmarke.2.4.
- 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
- Neef, Wolfgang/Hamann, Manfred (Hg.):** Projektstudium in der Ausbildung von Ingenieuren, Wirtschafts- und Naturwissenschaftlern. Darmstadt 1983 (Hochschuldidaktische Materialien M 1).
- Neuland, Eva: Vermittlungswissenschaft:** Perspektiven der Germanistik und Deutschdidaktik. In: Habel, Werner/Wildt, Johannes (Hg.): Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, 178–186.
- Paulsen, Fr.:** Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902. S. 279–282.
- Rummler, Monika:** Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal der TU Berlin. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFH), 2, 2006.
- Ruttert, Matthias:** Reform des Grundstudiums in der Chemie. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Fortlaufende Loseblattsammlung. Berlin 2002, Ergänzungslieferung 10/2003, Griffmarke I 1.5.
- Schaper, Ralf (Hg.):** Hochschuldidaktik der Mathematik. Praxis im Studium! Studium der Praxis? Darmstadt 1985 (Hochschuldidaktische Materialien M 4).
- Scheidler, Monika/Hilberath, Bernd-Jochen/Wildt, Johannes (Hg.):** Theologie lehren. Freiburg/Basel/Wien 2002 (Questiones disputatae Bd. 197).
- Schleiermacher, zit. n. Apel, Hans Jürgen:** „Das Abenteuer auf dem Katheder“. Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. In : Zeitschrift für Pädagogik 45, 1999/1, 61–79, S. 64.
- von Hentig, Hartmut:** Wissenschaftsdidaktik. In: Hentig, Hartmut von: Huber, Ludwig und Müller, Peter (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1060. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13–40.
- Webler, Wolf-Dietrich/Otto, Hans-Uwe (Hg.):** Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige, Hochschulwettbewerb. Blickpunkt Hochschuldidaktik 90, Weinheim: Beltz 1991
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hg.):** The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld 2005 (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 116).
- Wildt, Johannes (2005):** Vom Lehren zum Lernen, in: Bretschneider, Falk und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Akkreditierung, Bielefeld, 37–47
- Wildt, Johannes:** Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Positionen, Essen 2004

- Wildt, Johannes:** Arbeitsformen in Schule und Hochschule – auf dem Wege zu einer Didaktik der Lehrerbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 46 (1999), H. 12 XXX, 249–251.
- Wildt, Johannes:** Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium – Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik: In Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. Berlin, Raabe 2002, Griffmarke A. 1.1.
- Wildt, Johannes:** Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel, 2001, 25–42 (Dies ist Anm. 9)
- Wildt, Johannes:** Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland. In: Hochschule und Weiterbildung 2 2005, S. 79–84.
- Wildt, Johannes:** Studieren lernen – zur Entwicklung von Lernstrategien im Studium. In: Mitteilungen des Deutsche Germanistenverbandes 43 (1996), H. 1, 92–100.
- Wildt, Johannes:** Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In: Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld 2004 (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115), 87–104.
- Wildt, Johannes:** Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, Falk und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Akkreditierung, Bielefeld, W. Bertelsmann 200, S. 37–47.
- Zwysig, Markus:** Hochschuldidaktik der Betriebswirtschaftslehre. Weinheim 2001 (Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 106).