

Detlef Behrmann, Martina Geigle (Hg.)



Integrative Hochschuldidaktik

Theoretische Grundlagen und
praktische Umsetzung am Beispiel
eines Projektes im Qualitätspakt Lehre



Detlef Behrmann, Martina Geigle (Hg.)

Integrative Hochschuldidaktik

**Theoretische Grundlagen und
praktische Umsetzung am Beispiel
eines Projektes im Qualitätspakt Lehre**



© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
JamesBrey/istockphoto.com

Bestellnummer: 6004803
ISBN (Print): 978-3-7639-6220-4
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6221-1

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

| | |
|--|-----|
| <i>Detlef Behrmann, Martina Geigle</i> Integrative Hochschuldidaktik – eine Einleitung | 5 |
| <i>Detlef Behrmann</i> Hochschuldidaktik als soziales System oder als soziale Praktik in mehrdimensionalen und multiperspektivischen Verflechtungen | 11 |
| <i>Martina Geigle</i> Erfolgreiche Projektentwicklung an Hochschulen am Beispiel des Staufer Studienmodells | 31 |
| <i>Anette Schoch</i> Für einen gelingenden Übergang an die Hochschule | 45 |
| <i>Martina Geigle</i> Peer-Mentoring als Unterstützungsangebot in der Studieneingangsphase | 59 |
| <i>Thomas Nixel</i> Techniken wissenschaftlichen Arbeitens | 73 |
| <i>Lisa Laber</i> Entwicklung von Schreibkompetenz als Schlüsselqualifikation und Beitrag studentischer Partizipation | 87 |
| <i>R.-Philipp Rackwitz</i> Forschend forschen lernen – die Forschungswerkstatt im Staufer Studienmodell | 111 |
| <i>Lisa Laber</i> Der Lernquellenpool zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse | 129 |
| <i>R.-Philipp Rackwitz</i> Evaluation: Programm und ausgewählte Ergebnisse | 149 |
| <i>Martina Geigle</i> Zehn Jahre Staufer Studienmodell – der Versuch eines Fazits | 177 |
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 183 |

Integrative Hochschuldidaktik – eine Einleitung

DETLEF BEHRMANN, MARTINA GEIGLE

Dass Wissenschaft Wissen schafft, ist unbestreitbar. Dass das über Forschung generierte Wissen an Hochschulen (u. a.) über Lehre disseminiert wird, ist ebenso unbestreitbar. Dass dieses durch Forschung generierte und über Lehre disseminierte Wissen über ein Studium an einer Hochschule angeeignet wird, schließt den Kreis der Unbestreitbarkeit und öffnet diesen zugleich. Und zwar dahingehend, dass aus Sicht der Hochschuldidaktik diverse Voraussetzungen und Bedingungen sowie Entwicklungsmöglichkeiten und -potenziale zu berücksichtigen sind. Letztere sind bei den Studierenden selbst und im eigentlichen Bildungsgeschehen in Lehr-/Lernarrangements (Mikroebene), bei den organisationalen Strukturen, Prozessen und Programmen einer Hochschule (Mesoebene) und bei den institutionellen Rahmenbedingungen nebst Vorgaben und Gestaltungsspielräumen innerhalb des Bildungssystems (Makroebene) zu suchen.

Als bemerkenswert ist zu erachten, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Qualitätspakt Lehre (QPL) ausbrachte, welcher es ermöglichte, Projekte zu lancieren, um die Verbindung zwischen Forschung, Lehre und Studium mittels hochschuldidaktischer Initiativen voranbringen zu können, wobei eine Offenheit in der Entwicklung gewährleistet war. Im Rahmen des QPL realisierte die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH SG) innerhalb zweier Förderperioden das Staufer Studienmodell (SSM) als hochschuldidaktisches Projekt, welches am fakultätsübergreifenden Institut für Weiterbildung und Hochschuldidaktik (IWH) loziert wurde und von dort aus initiativ und aktiv, kommunikativ und kooperativ und nicht zuletzt integrativ tätig war.

Insofern wurden die über den QPL geschaffenen und damit perspektivisch zur Verfügung stehenden institutionellen Rahmenbedingungen (Makroebene) seitens der PH SG wahrgenommen und aufgegriffen sowie über ein Projekt (das SSM) so realisiert, dass das Projekt in die Strukturen, Prozesse und Programme der Hochschule (Mesoebene) ebenso wie in die Aktivitäten zur Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements (Mikroebene) Eingang finden und integriert werden konnte. Was nun in diesem Sinne wie umgesetzt wurde, zeigt der vorliegende Sammelband.

Die Publikation stellt von der Absicht und seitens des aus Projektsicht gedeuteten Programmanspruchs her zum einen eine Dokumentation des SSM dar. Zum anderen verdeutlicht sie auch, dass die Projektaktivitäten nicht nur im Sinne eines reinen Implementierungsprojekts hinsichtlich operativer Aktivitäten betrachtet wurden, sondern auch als Ausdruck der selbstreflexiven Beobachtung und Beschreibung der Projektaktivitäten aus theoretischer und damit professionalisierungsrelevanter Sicht zu verstehen und entsprechend vorzutragen bzw. zu veröffentlichen sind.

Der Titel „Integrative Hochschuldidaktik“ gründet auf folgenden Überlegungen und Erfahrungen im Projekt:

- Zum einen stellt Hochschuldidaktik keinen isolierten Aufgaben- und Arbeitsbereich, sondern ein Funktionssystem dar, welches mit anderen Funktionssystemen der Hochschule gekoppelt sowie über Praktiken vermittelt ist und welches sich über dynamische wie wechselseitige Beziehungsverhältnisse konstituiert und entwickelt. Insbesondere hat der Verlauf der Projektentwicklung gezeigt, dass es selbstverständlich organisationaler Ordnungsstrukturen und regelhaft in Erscheinung tretender Veranstaltungen bzw. Bildungsmaßnahmen bedarf. Diese sind jedoch im Kontext der Hochschule weniger starr als eher flexibel, weniger eng als vielmehr lose gekoppelt, weniger additiv als zuvorderst integrativ in diverse kommunikative und kooperative Formen der Gestaltung eines systemischen Geflechts zu bringen, welches eben jene integrative Perspektive in der Praxis in komplementärer Weise zu realisieren ermöglicht.
- Zum anderen ist die Hochschuldidaktik, wenn etwa – wie im hiesigen Falle – über ein Projekt lanciert und realisiert, dahingehend integrativ zu gestalten, dass die strukturellen Bestandteile des Projekts ebenso wie die darin einzeln enthaltenen Maßnahmen und Aktivitäten miteinander ins Verhältnis gesetzt und in wechselseitiger Beziehung zueinander, untereinander und miteinander abzustimmen sind. Dies täuscht nicht darüber hinweg, dass die jeweiligen Elemente des Projekts sehr wohl über eine besondere organisatorische Einbettung und programmatische Form sowie eine je eigene wissenschaftlich begründete hochschuldidaktische Perspektive in der Durchführung von Angeboten und Maßnahmen verfügen. Dennoch hat sich im Projektverlauf gezeigt, dass die regelmäßige kommunikative Abstimmung sowie die kooperative Arbeit im Projekt selbst dazu geführt haben, gemeinsam integrative Perspektiven konzeptionell zu entwickeln und praktisch umzusetzen, die nicht nur innerhalb des Projektes, sondern auch nach außen hin als synergiestiftendes und insgesamt schlüssig abgestimmtes Programm und Angebot erscheinen konnten.

In Anlehnung daran befinden sich im vorliegenden Band zunächst zwei Beiträge, die auf entsprechende theoretische Zusammenhänge und auf die Entwicklung des hochschuldidaktischen Projekts in einem lose gekoppelten systemischen Zusammenhang verweisen.

Der Beitrag von Detlef Behrmann stellt einen Strukturierungsansatz zur Verortung der Hochschuldidaktik sowie deren Konstitution in einem mehrdimensionalen und multiperspektivischen systemischen Geflecht dar und schlägt anhand zweier ausgewählter Theorien einen diesbezüglichen theoretischen Zugang und Verstehensansatz anhand einer systemtheoretischen und anhand einer praxeologischen Perspektive vor.

Der Beitrag von Martina Geigle bezieht sich auf die theoretische Grundlage lose gekoppelter Systeme, die für die Entwicklung von Projekten an Hochschulen relevant erscheint und die auf Prinzipien der Projektentwicklung sowie dazu passende Formate übertragen und erläutert bzw. am Beispiel des SSM konkretisiert wird.

Die weiteren Beiträge sind auf die theoretisch reflektierte Praxis der Elemente und Angebote des SSM gerichtet. Die Ebenen, auf denen diese zu verorten sind, werden angesprochen, im Vordergrund steht allerdings die Beschreibung der einzelnen Elemente und Angebote des SSM, wobei der Schwerpunkt auf der zweiten Förderperiode des Projekts liegt.

Um den integrativen Charakter des Gesamtprojekts zu verdeutlichen, wird jedem Artikel die Grafik des SSM vorangestellt, die das jeweilige Angebot im Kontext der anderen Maßnahmen darstellt und Zusammenhänge aufzeigt.

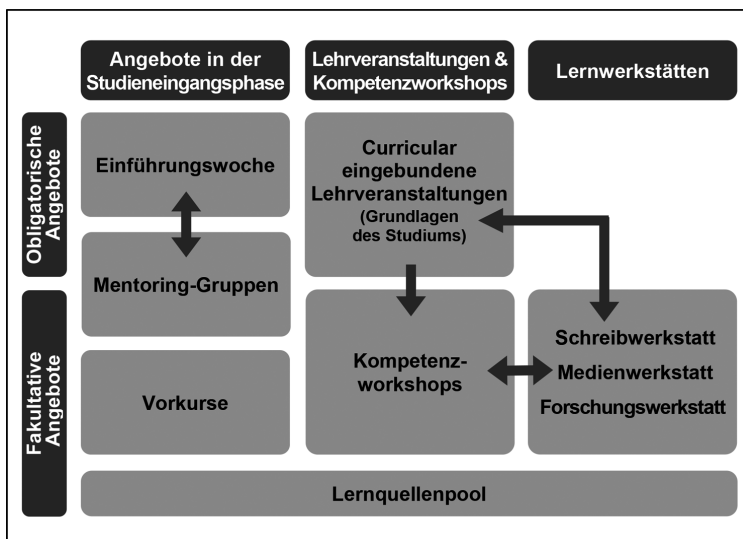


Abbildung 1: Das Stauer Studienmodell in der zweiten Förderperiode

Der Aufbau der Artikel ist identisch. Nach einer theoretischen Begründung folgt die Beschreibung des Angebots sowie der jeweiligen Maßnahmen und Aktivitäten, die nicht nur das Vorgehen an der PH SG verdeutlichen, sondern auch Transfermöglichkeiten für andere Hochschulen aufzeigen soll. Abschließend wird eine Bewertung vorgenommen, bei der ausgewählte Evaluationsergebnisse aufgegriffen und mit Erfahrungen ergänzend zusammengefasst werden.

Dementsprechend enthält dieser Teil des vorliegenden Sammelbands Beiträge zu folgenden Elementen des SSM¹:

- Als Grundlagen für die Gestaltung der *Einführungswoche* beschreibt Anette Schoch die Herausforderungen am Übergang von der Schule zur Hochschule sowie selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen als eine am Studien-

¹ Zu den Vorkursen und zur Medienwerkstatt liegen keine Artikel vor. Da viele Studiengänge und Fächer Bedarf an vorbereitenden und wiederholenden Angeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten hatten, wurde der Lernquellenpool anstelle von Vorkursen ausgebaut. Sowohl Studierende als auch Lehrende können die umfangreiche Material- und Aufgabensammlung zum wissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen des Selbststudiums sowie in Lehrveranstaltungen und Beratungen nutzen. Außerdem übernahm die Schreibwerkstatt im Laufe des Projekts zahlreiche Aufgaben von der Medienwerkstatt.

beginn zentrale Schlüsselkompetenz. Dabei wird insbesondere auch die Verbindung zwischen den Voraussetzungen und Bedingungen auf der organisationalen Ebene mit den Angeboten und Maßnahmen auf der Ebene der Lehr-/Lernarrangements expliziert.

- Martina Geigle stellt in ihrem Artikel das *Peer-Mentoring-Programm* des SSM vor, das Studienanfängerinnen und Studienanfängern Orientierung vermittelt und ihre soziale Eingebundenheit fördert. Ebenso wird deutlich, wie dies gerade durch eine sorgfältige Auswahl, Schulung und Begleitung von Mentorinnen und Mentoren unterstützt und gewährleistet werden kann.
- Die Beherrschung der grundlegenden *Techniken wissenschaftlichen Arbeitens* ist eine zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Thomas Nixel erläutert in seinem Artikel die didaktisch-methodische Konzeption des SSM für eine einführende Lehrveranstaltung in diesem Bereich und nimmt dabei Bezug auf das dahinterliegende Wissensmanagement.
- Lisa Laber beschreibt in ihrem Beitrag, wie Studierende in der *Schreibwerkstatt* des SSM bei der Entwicklung von Schreibkompetenz durch Peer-Tutorinnen und -Tutoren unterstützt und im gesamten Prozess des wissenschaftlichen Schreibens begleitet werden. Augenmerk wird dabei auch auf Zusammenhänge zwischen der Aneignung der Schreibkompetenz und den organisationalen Rahmenbedingungen im gemeinsamen Zeichen einer kollaborativen Praxis gelegt.
- Wie Forschungskompetenzen im Bereich der Methoden der empirischen Sozialforschung im Sinne forschenden Lernens angeeignet und durch darauf abgestimmte Lehr-/Lern-, Beratungs- und Serviceangebote gezielt gefördert werden können, zeigt der Beitrag zur *Forschungswerkstatt* von Rüdiger-Philipp Rackwitz. Ergänzend wird die Integration der Forschungswerkstatt in das Gesamtkonzept des SSM sowie in die systemischen Zusammenhänge der Hochschulorganisation dargestellt.
- Der *Lernquellenpool* ist eine Grundlage für alle Angebote des SSM. Mit ihm sollen, wie Lisa Laber darlegt, selbstgesteuerte Lernprozesse von Studierenden gefördert und begleitet werden. Es wird erläutert, wie Prozesse der Selbststeuerung mittels einer Kontextsteuerung durch Lernarrangements im Lernquellenpool konstruktiv verzahnt werden können.
- Das SSM wurde sowohl formativ als auch summativ evaluiert. Eine Darstellung des Konzepts wie ausgewählter und markanter Ergebnisse, die über die Zusammenfassung in den einzelnen Beiträgen hinausgeht, findet sich in dem Beitrag von Rüdiger-Philipp Rackwitz zur *Evaluation*. Hieraus wird auch ersichtlich, wie im SSM allgemeine Erkenntnisse zum Projekt wie auch zu dessen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung gewonnen wurden.
- Abschließend zieht Martina Geigle ein *Fazit* aus insgesamt 10 Jahren Projektarbeit und setzt sich mit den Fragen auseinander, welche Maßnahmen des SSM an der PH SG bleiben und was andere Hochschulen übernehmen können.

Der vorliegende Sammelband umfasst zum einen eine hochschuldidaktische Grundlegung und zum anderen eine theoriebasierte Darstellung der einzelnen Maßnahmen des SSM unter der übergeordneten Perspektive einer integrativen Hochschuldidaktik. Die einzelnen Artikel ergänzen sich wechselseitig und ergeben zusammen eine Dokumentation der Projektarbeit. Allerdings stehen sie auch für sich und können, je nach Interesse, einzeln gelesen werden. Der parallele Aufbau der Beiträge des praxisbezogenen Teils ermöglicht den Leserinnen und Lesern individuelle Schwerpunktsetzungen, Vergleiche und Querbezüge.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------|--|---|
| Abb. 1 | Das Staufer Studienmodell in der zweiten Förderperiode | 7 |
|--------|--|---|

Hochschuldidaktik als soziales System oder als soziale Praktik in mehrdimensionalen und multiperspektivischen Verflechtungen

DETLEF BEHRMANN

Abstract

Hochschuldidaktik konstituiert sich in den Dimensionen des Bildungssystems, der Bildungsorganisation und des Bildungsgeschehens. Die derart verortete Konstitution samt damit einhergehender Entwicklungen in systemischen Verflechtungen lassen sich theoretisch an zwei hier exemplarisch ausgewählten Theorien, der Theorie sozialer Systeme und der Theorie sozialer Praktiken, in generalisierter Weise fassen. Intendiert ist, damit einen Reflexionshorizont zu eröffnen, der an dieser Stelle insbesondere die strukturelle Integration eines hochschuldidaktischen Projekts in die Organisation Hochschule in abstrakter Weise in den Blick nimmt.

1 Hochschuldidaktik in ihrer systemischen Verortung

Die Hochschuldidaktik wird z. B. neben Qualitätsmanagement, E-Learning, Bibliothekswesen sowie Fachbereichs- und Forschungsmanagement (vgl. Zellweger Moser, Bachmann 2010, S. 4–6) dem sogenannten „Third Space“ (Witchurch 2008, S. 378–387) an Hochschulen zugeordnet. Dieser Bereich kennzeichnet sich dadurch, dass „in ihm die Grenzen zwischen Verwaltung und Wissenschaft verschwimmen“ (Salden 2013, S. 27). Es ist zu konstatieren, dass sich die Hochschuldidaktik zwischen strukturell bedingten Verhältnissen und administrativen Aufgaben einerseits sowie paradigmatisch und disziplinär bedingten Zugängen, Positionen und Ansichten zur Forschung sowie damit in Verbindung stehenden Vorstellungen, Konzepten und Methoden der Lehre andererseits zu orientieren und zu positionieren hat.

Im Zuge des Diskurses um eben jene hier zu thematisierende Hochschuldidaktik wird u. a. zum Ausdruck gebracht, dass entsprechend Bedienstete, Beschäftigte bzw. Akteure „in einem Feld tätig sind, das bereits durch (mindestens) zwei andere große Akteursgruppen besetzt ist“ (Salden 2013, S. 28), und es im Zuge ihrer Aufgabe darum geht, einen durch den Third Space bedingten „Brückenschlag“ (ebd.) zu vollziehen. Dabei gilt es, zwischen diversen Voraussetzungen und Bedingungen, Anforderungen und Ansprüchen, reproduktiven Ansätzen und innovativen Perspektiven der jeweiligen Akteure/Akteursgruppen moderat zu vermitteln und dabei gleichzeitig auch die eigene Bedeutung und Existenz im Hinblick auf die aus der Aufgabe resultierende akteursspezifische Funktion zu rechtfertigen. Die Funktion

steht in Verbindung mit dem generellen Ziel, die Qualität der Hochschullehre zu fördern (vgl. BMBF 2017), und enthält den Anspruch, dass „Hochschuldidaktik (...) Veränderungen anstoßen (möchte): auf individueller, curricularer und organisationaler Ebene“ (Lahm & Kaduk 2015, S. 150). Diesbezüglich stellt sich als „generelles professionstheoretisches Forschungsdesiderat die Frage nach der Struktur hochschuldidaktischen Handelns in Verbindung mit der Untersuchung der institutionellen und organisationalen Bedingungen“ (Urban & Stolz 2013, S. 13).

An dieser Stelle setzt der hiesige Beitrag an. Zunächst geht um die systemische Konstitution der Hochschuldidaktik auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in verschiedenen Dimensionen, an deren Schnittstellen bzw. hinsichtlich deren Überschneidungen, die bezüglich ihrer mehrdimensionalen und multiperspektivischen Verflechtungen zu identifizieren sind. Angesichts dessen gilt es anschließend, nicht etwa die konkreten Strukturen zu beschreiben, sondern die theoretisch fassbaren Strukturationsverhältnisse in den Blick zu nehmen. Hierzu wird in weiteren Schritten einerseits eine systemtheoretische Perspektive eingenommen, die in Anlehnung an die Theorie sozialer Systeme (vgl. Luhmann 1994) skizziert und erörtert wird. Andererseits wird ein in Entwicklung befindlicher Theoriekomplex aufgegriffen und ebenso skizziert wie erörtert, der als Theorie sozialer Praktiken (vgl. Schatzki 2001a, Reckwitz 2000) bezeichnet werden kann. Trotz unterschiedlicher paradigmatischer Ansichten der exemplarisch gewählten theoretischen Ansätze lässt sich aus beiden heraus ein Reflexionshorizont für das Verstehen hochschuldidaktischer Aktivitäten in Verbindung mit deren systemischer Konstitution und deren systemischer Verflechtung sowie Entwicklung in mehrdimensionalen und multiperspektivischen Zusammenhängen bzw. Verhältnissen im Zuge von organisationalen Entwicklungs- und Transformationsprozessen eröffnen.

2 Hochschuldidaktik in ihrer mehrdimensionalen und multiperspektivischen Konstitution

Geht es angesichts der vorausgegangenen Ausführungen zur systemischen Verortung der Hochschuldidaktik nun darum, wie sich die so verortete Hochschuldidaktik mehrdimensional und multiperspektivisch herausbildet, ließe sich zunächst konstatieren, dass sie sich ähnlich wie andere Systeme, insbesondere Bildungssysteme, auf einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene konstituiert. Für das institutionalisierte Schulwesen wird analog dazu zwischen dem Schulsystem, der Schule entweder als Betriebseinheit oder als pädagogische Handlungseinheit und dem Unterricht bzw. den Lehrer-Schüler-Interaktionen differenziert (vgl. Blömecke, Herzig, Tulodziecki 2007, Fend 2001, Schratz 1998). Im Falle der Erwachsenen-/Weiterbildung werden die Operationskreise Ordnungspolitik, Bildungseinrichtung sowie Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (vgl. Schäffter 2003) oder die Dimensionen der Bildungspolitik, der Bildungsorganisation und des Bildungsgeschehens benannt (vgl. Behrmann 2006).

Unbenommen dieser durchaus äquivalenten Umschreibungen in diversen disziplinären Diskursen

- lässt sich der Begriff der „Ebenen“ im gleichzeitig metaphorischen und analytisch differenzierenden Sinne adäquat verwenden, lässt aber evtl. Assoziationen zu Über-/Unterordnungsverhältnissen statt zu dynamischen Verflechtungen zu;
- kennzeichnet der Begriff der „Operationskreise“ Operationen von Systemen, die in gleichermaßen selbst- wie fremdreferenziellem Bezug erfolgen, könnte aber unter Umständen mit dem rein operativen Geschäft statt mit zusätzlichen strategischen und normativen Perspektiven zusammenhängend konnotiert werden;
- lässt sich von „Dimensionen“ sprechen, wenn damit eine gewisse Offenheit gegenüber der Konstitution von Verhältnissen und der Konstellation von Perspektiven hinsichtlich deren dynamischer, zeitlich wie räumlich und sozial variierender Weise gewährleistet werden kann, die in ebenso variable, begrifflich und theoretisch zu fassende Konstruktionen münden kann.

Insofern verwenden die anschließenden Ausführungen im hiesigen Beitrag den Begriff der Dimension und weisen damit auf mehrdimensionale und multiperspektivische Verflechtungen und Entwicklungen innerhalb und zwischen den Dimensionen hin.

Zudem sei erwähnt, dass die Konstitution der Hochschuldidaktik immer auch in Verbindung mit deren Professionalisierung steht (vgl. Salden 2013). Insofern werden in den kommenden Absätzen dieses Abschnittes auch professionstheoretische Überlegungen in die Ausführungen zu den jeweiligen Dimensionen der Konstitution der Hochschuldidaktik integriert, die darauf beruhen, dass sich Professionen durch folgend zusammengefasste Merkmale kennzeichnen:

- a) Professionen bringen sich über beruflich ausgeübte Tätigkeiten (vgl. Terhart 1998, S. 578) bzw. in verberuflichter Form über Tätigkeits- und Fähigkeitsbündel (vgl. Gieseke 1994, S. 372 u. 374) hervor;
- b) Professionen beruhen auf einer lang andauernden wissenschaftlichen Spezialausbildung (vgl. Terhart 1998, S. 578) und sind mit einem der Profession entsprechenden Wissens- und Wertekodex ausgestattet (vgl. Gieseke 1994, S. 374);
- c) Professionen ermöglichen es, abstraktes Wissen auf in der Regel nicht standardisierbare Fälle bei überwiegend nicht manuellen Tätigkeiten zu übertragen (vgl. Terhart 1998, S. 578);
- d) Professionen lassen dabei berufsethische Grundsätze bzw. eine professionsspezifische Dienstgesinnung zum Tragen kommen, die insbesondere das Verhältnis zwischen den Professionsträgern und deren Klientel regeln (vgl. Gieseke 1994, S. 374);
- e) Professionen dienen vor allem dem Gemeinwohl (vgl. Terhart 1998, S. 578) bzw. verfügen über einen hohen Grad an sozialer Orientierung (vgl. Gieseke 1994, S. 374) und stehen nicht mit einer egoistischen, sondern vielmehr mit einer altruistischen Haltung in Verbindung (vgl. Terhart 1998, S. 578);
- f) Professionen sind in mehr oder weniger formalisierten (Berufs-) Verbänden bzw. aufgrund standardisierter Strukturen, Regeln und Kontrollmechanismen

bis hin zu Sanktionsmöglichkeiten aufgrund von Disziplinargewalt verfasst (vgl. ebd.);

g) Professionen genießen ein hohes gesellschaftliches Ansehen (vgl. ebd.).

Zweifelsfrei lässt sich erkennen, dass die Hochschuldidaktik, wie pädagogische Tätigkeiten in diversen Feldern schlechthin, nicht alle Merkmale erfüllt (nach Terhart 1998 insbesondere die hier genannten Punkte f und g und teilweise auch d), sich aber hinsichtlich deren Konstitution und über diverse Aktivitäten im Zuge der Professionalisierung sehr wohl auf dem Weg zu einer Profession befindet bzw. eine solche in mehrfacher Hinsicht darstellt.

Im Anschluss an die soeben erfolgten Ausführungen inklusive begrifflicher Klärungen lässt sich die Hochschuldidaktik in den Dimensionen der Bildungspolitik (1), der Bildungsorganisation (2) und des Bildungsgeschehens (3) samt damit in Verbindung stehender Professionalisierungsperspektiven wie folgt beschreiben:

(1) Die Hochschuldidaktik wird durch den in der politischen Dimension bestimmten bzw. jeweils landesrechtlich verfassten institutionellen Auftrag der Hochschulen bezüglich der Forschung, der Lehre und des Studiums sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Wissenschaftsrat 2006, KMK 2001) beeinflusst, ebenso wie sie in Wahrnehmung dieses Auftrags hinsichtlich der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehre, z. B. ganz konkret durch den Qualitätspakt Lehre (vgl. BMBF 2017), gefördert wird. Dies nicht zuletzt, um die Professionalisierung (samt Verberuflichung) der Hochschuldidaktik im institutionellen Kontext perspektivisch zu ermöglichen und politisch gleichermaßen ideell und programmatisch wie strukturell und finanziell zu unterstützen, wenn es etwa angesichts gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen bzw. Megatrends gilt, das Bildungswesen nicht nur an entsprechende Entwicklungen anzupassen, sondern prospektiv so auszurichten, dass aus institutionalisierten Bildungszusammenhängen Impulse für die verantwortungsbewusste (Mit-)Gestaltung von prinzipiell immer auch offenen Entwicklungsprozessen sowie für die Ermöglichung des lebenslangen Lernens hervorgehen (vgl. Europäische Kommission 2001).

(2) In der organisationalen Dimension der Hochschule gilt es zudem, die Hochschuldidaktik strukturell zu verankern bzw. als sogenannten und viel zitierten „Third Space“ (vgl. Witchurch 2008) zwischen Verwaltung und Wissenschaft (vgl. Salden 2013) an einer Hochschule zu implementieren, zu etablieren und dahingehend zu positionieren, dass sich die Hochschuldidaktik gleichermaßen selbst in diesen Zusammenhang integriert wie diesen auch in dessen Entwicklung fördert (vgl. Lahm & Kaduk 2015). Dies nicht zuletzt, um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik im organisationalen Kontext als einen Bereich voranzubringen, der in verberuflichter Form ausgeübt wird, der hochschulische Aktivitäten zur Implementierung, Gestaltung und Entwicklung von Strukturen, Programmen und Angeboten initiiert und/oder unterstützt, der selbst auf Professionswissen und –werten beruht und der zwischen entsprechendem Wissen samt Werten anderer professionalisierter Bereiche der Hochschule vermittelt.

(3) Die Dimension des Bildungsgeschehens betreffend steht die Hochschuldidaktik dafür, Initiativen, Konzepte, Angebote und Maßnahmen zu lancieren, selbst hervorzubringen und/oder zu fördern, zu koordinieren und zu unterstützen, sodass neben fachwissenschaftlich und fachdidaktisch substanziierten auch fach- und disziplinübergreifende Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen in ebenso wissenschaftlich fundierten wie didaktisch versierten Lehr-/Lernformaten und Lehr-/Lernsettings an der Hochschule zum Tragen kommen. Insofern geht es darum, das Bildungsgeschehen im akademischen Kontext seitens der Hochschuldidaktik einerseits selbst entsprechend adäquat zu gestalten und andererseits sowohl komplementär und ergänzend als auch inspirierend und innovativ zu wirken. Dies bezieht sich auf konkrete Aktivitäten bzw. Angebote und Maßnahmen, die sich erstens im Rahmen der Hochschulentwicklung vollziehen, die zweitens der Weiterbildung des Lehrpersonals bzw. der Hochschuldozierenden dienen sowie drittens auf die Schlüsselqualifizierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden gerichtet sind. Hinsichtlich der Professionalisierung der Hochschuldidaktik geht es darum, die konkrete Umsetzung von didaktischen Konzepten in Angebote und Maßnahmen wissenschaftlich fundiert zu realisieren und zu fördern, ebenso wie es gilt, Angebote und Maßnahmen experimentell zu erproben, analytisch zu evaluieren und wissenschaftlich zu reflektieren, um daraus Erkenntnisse zu generieren, die auf die professionalisierende Auseinandersetzung in der organisationalen und institutionellen Dimension zurückwirken und sich zudem in den wissenschaftlichen Diskurs um eine professionelle Hochschuldidaktik einspeisen. Letzteres ist von besonderer Bedeutung, denn: Angebote und Maßnahmen der Hochschuldidaktik sind aus professionstheoretischer Sicht gerade auch auf nicht standardisierbare Situationen im interaktiven akademischen Bildungsgeschehen gerichtet und müssen mit nicht plan- bzw. kalkulierbaren Ereignissen sowie Handlungseinflüssen umgehen, die den lebensweltlichen Verhältnissen der jeweils beteiligten Akteure und den Entwicklungen im gesellschaftlichen Kontext zuzuschreiben sind.

Diesbezüglich wird ersichtlich, dass sich die Hochschuldidaktik mehrdimensional und multiperspektivisch konstituiert und ebenso agiert bzw. zu agieren hat. Folglich hat sich die Hochschuldidaktik innerhalb der jeweiligen Dimensionen ebenso wie an kontextuellen Schnittstellen bzw. angesichts systemischer Interferenzen hervorzubringen sowie gleichermaßen zu positionieren und zu integrieren.

(1) In der politischen Dimension geschieht dies in Auseinandersetzungsprozessen mit Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft etc., dem Finanz-, Kultus-, Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich usw. wie auch Vereinigungen bzw. Trägern und Interessenverbänden und Beratungs- und Kontrollinstanzen, also all denjenigen, die an der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems mitwirken.

(2) In der organisationalen Dimension geschieht dies in Auseinandersetzungsprozessen mit der Hochschulleitung, dem Verwaltungs- und dem Wissenschaftsapparat, mit Fakultäten, Instituten sowie den damit in Verbindung stehenden Disziplinen und Fächern sowie mit Bereichen wie Bibliothek, Medien- und Informationszentren, Studierendenverwaltung und -beratung bis hin zur Raumplanung und

Haustechnik usw., also all denjenigen, die an den organisationalen Rahmenbedingungen und deren Gestaltung mitwirken.

(3) In der Dimension des Bildungsgeschehens erfolgen Auseinandersetzungsprozesse vor allem mit den Studierenden, aber auch mit anderen Dozierenden, also all denjenigen, die am „eigentlichen“ pädagogischen Kernprozess des Lernens und Lehrens mitwirken und dabei gleichermaßen zur unmittelbaren Gestaltung des didaktischen Arrangements wie zur sukzessiven Entwicklung der Lernkultur beitragen.

Angesichts der bisherigen Betrachtungen erweisen sich die angesprochenen *Dimensionen* als sich selbst und an kontextuellen Schnittstellen konstituierende *Systeme*.

Ebenso ließen sich die *Dimensionen* anhand der in ihnen und in Interferenzbereichen hervorgebrachten *Praktiken* erfassen.

Um die Hochschuldidaktik nicht nur entsprechend zu beschreiben, sondern auch unter dem professionstheoretischen Gesichtspunkt der Anwendung wissenschaftlichen Wissens bzw. einer auf sich selbst angewandten wissenschaftlichen Verfasstheit und Reflexivität verstehen zu können, soll im folgenden Abschnitt der Blick auf zwei ausgewählte Theorien gerichtet werden, die es ermöglichen, eben jene bisher angesprochene Verortung der Hochschuldidaktik samt ihrer mehrdimensionalen und multiperspektivischen Konstitution hinsichtlich der damit verbundenen systemischen Verflechtungen und Entwicklungen theoretisch auf die Spur zu kommen (Abb. 1).

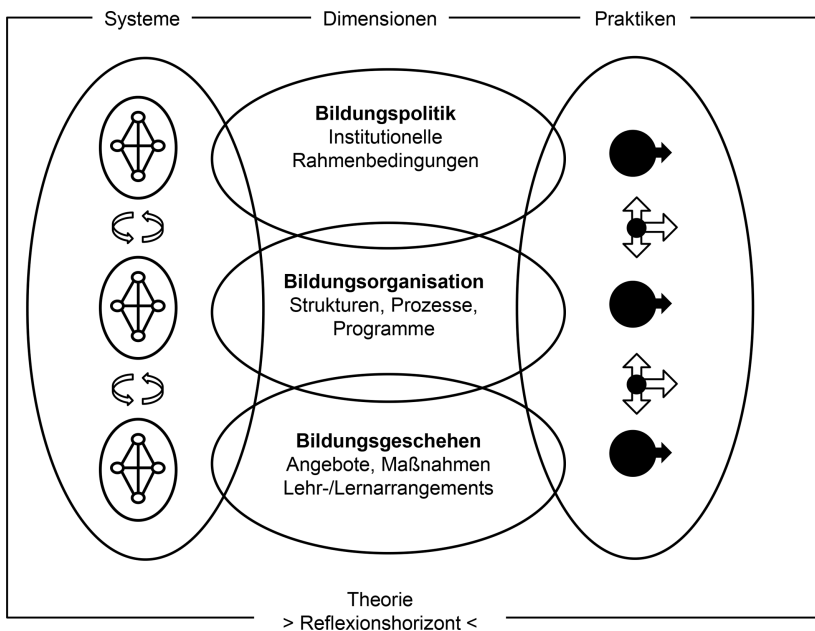


Abbildung 1: Theorie als Reflexionshorizont für die mehrdimensionale Konstitution von „Bildung“ im Zeichen von Systemen und deren Schnittstellen sowie Praktiken und deren Interferenzbereichen

3 Hochschuldidaktik in ihrer systemischen Verflechtung

Die zuvor erfolgten Ausführungen zur systemischen Verortung sowie zur mehrdimensionalen und multiperspektivischen Konstitution der Hochschuldidaktik sollen nun hinsichtlich systemischer Verflechtungen und Entwicklungen dahingehend betrachtet werden, wie die genannten Zusammenhänge insgesamt theoretisch reflektiert und fundiert werden können, um zu einem entsprechenden wissenschaftlichen und somit professionalisierungsrelevanten Verständnis zu führen.

Es wurde bereits gesagt, dass die erwähnten konstitutiven Dimensionen als sich selbst und an kontextuellen Schnittstellen konstituierende Systeme oder aber sich anhand der in ihnen und in Interferenzbereichen hervorgebrachten Praktiken erfassen lassen.

Insofern ist die exemplarische Auswahl der darzustellenden bzw. zu skizzierenden Theorien auf die Theorie sozialer Systeme und auf die Theorie sozialer Praktiken gefallen.

Die exemplarische Auswahl der hier dargestellten Theorien bzw. wissenschaftlichen Strömungen und modelltheoretischen Ansätze beruht darauf, dass sie sich insofern als gleich bzw. zumindest ähnlich erweisen, weil sie die hier im Fokus stehende systemische Konstitution, systemische Verflechtung und systemische Entwicklung inaugurieren und vom Prinzip her theoretisch verstehbar werden lassen. Dies hängt allerdings mit je spezifischen paradigmatischen Grundannahmen, theoretischen Vorstellungen und perspektivischen Ausrichtungen zusammen. Daher erweisen sich die hier dargestellten Theorien auch als unterschiedlich.

Nun gilt es, dies im hiesigen Beitrag aufzugreifen und abzubilden. Aufzugreifen und abzubilden insofern, weil dadurch ein – wenn auch exemplarisch reduziertes – Spektrum an potenziellen theoretischen Anschlüssen und Rückbindungen entstehen kann, welches – wenn auch abstrakt und in generalisierter Perspektive – einen möglichen Reflexionshorizont für Hochschuldidaktik als System und als soziale Praktik eröffnet.

3.1 Systemische Verflechtungen anhand der Theorie sozialer Systeme

Exemplarisch zu nennen sei zunächst die Theorie sozialer Systeme von Luhmann (1994). Zugrunde gelegt wird dabei ein Verständnis, das von Systemen ausgeht, die sich autopoietisch, d. h. selbstreferenziell bzw. selbstrückbezüglich und in operationaler Geschlossenheit reproduzieren. Das bedeutet, dass „die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (sei es auf Elemente desselben Systems, sei es auf Operationen desselben Systems, sei es auf die Einheit des Systems) Bezug nehmen“ (Luhmann 1994, S. 25). Zugleich sind Systeme auch umweltoffen, d. h., sie nehmen im Zuge der „autopoietischen Reproduktion der eigenen Elemente (...) immer auch Anstöße aus der Umwelt auf“ (Luhmann 1994, S. 296) und lassen sich durch Impulse aus der systemischen Umwelt anregen bzw. in einem wechselseitigen, jedoch nicht-deterministischen Verhältnis penetrieren. Die autopoietisch und in operationaler Geschlossenheit erfolgende Selbstrepro-

duktion eines jeweiligen Systems steht demnach in einer gleichzeitigen und unabdingbaren Verbindung mit wechselseitigen Penetrationen bzw. der Interpenetration zwischen dem jeweils eigenen System und anderen, sich ebenso herausbildenden Systemen (vgl. Luhmann 1994, S. 289 ff.). Dies lässt sich mit der permanent in Systemen mitgeführten System-Umwelt-Differenz fassen, die dazu führt, dass das eigene System sich überhaupt erst durch die Unterscheidung von anderen Systemen selbst wahrnehmen kann und sich darin, dadurch und von dort aus mit anderen Systemen ins Verhältnis bzw. in Beziehung setzt. An anderer Stelle wird dies auch als Selbstvergewisserung und Perspektivverschränkung umschrieben (vgl. Schäffter 2001). Das Medium, in dem dies ermöglicht wird, heißt Sinn (vgl. Luhmann 1994, S. 92 ff.). Insofern erzeugen sich Systeme im Medium des Sinns, welcher als „offener Verweisungszusammenhang“ oder als „der im Hintergrund mitlaufende Möglichkeitsraum“ (Gensicke 2008, S. 50 f.) für eine sogenannte Form- bzw. Bedeutungsbildung ist. In Anlehnung an Sinn bzw. den in diesem Möglichkeitsraum potenziell verfügbaren Sinn erfolgt die Form- bzw. Bedeutungsbildung mittels Kommunikation. Kommunikation gibt dem potenziell verfügbaren Sinn eine spezifische Form bzw. verleiht diesem eine identifizierbare Bedeutung bis dahin, dass „(sich) Kommunikation des Mediums Sinn (bedient), um Informationen zu generieren“ (Gensicke 2008, S. 58), die im System und an den Schnittstellen zu anderen Systemen zum Tragen kommen. Im System und ebenso im Verhältnis bzw. in Beziehungen zwischen Systemen kann sich der sich kommunikativ formierende Sinn als anschlussfähig oder auch als nicht anschlussfähig an bereits bestehende Elemente und Operationen im Zuge der Selbstreproduktion des eigenen Systems darstellen ebenso wie er sich im Umweltbezug bzw. im interpenetrativen Verhältnis an Schnittstellen zu anderen Systemen als mehr oder weniger anschlussfähig an deren Elemente und Operationen im Zuge der Selbstreproduktion erweisen kann. In jedem Falle erfolgt je nach gegebener oder nicht gegebener Anschlussfähigkeit eine Aufnahme neuer Elemente, Operationen, Impulse in das eigene System oder nicht, was in der Theorie sozialer Systeme mit den Begriffen der „Inklusion“ oder der „Exklusion“ bezeichnet wird (Luhmann 1994, S. 299). Inklusion und Exklusion beruhen auf Entscheidungen von Systemen, neue Elemente, Operationen, Impulse zur Ausdifferenzierung des Systems samt einer damit verbundenen Grenzerweiterung durch Komplexitätserhöhung zuzulassen oder nicht, wenn es heißt: „In entwicklungsdynamischer Perspektive gesehen sind Grenzen steigerbare Leistungen, (die; D. B.) mit dem Begriff der Ausdifferenzierung von Systemen bezeichnet“ (Luhmann 1994, S. 54) werden. Im Umgang mit Komplexität lassen sich die Systemgrenzen durch die „Steigerung von Grenzleistungen (...) in der Vermehrung der Hinsichten, in denen dies geschieht“ (Luhmann 1994, S. 54) erweitern oder aber auch begrenzen. Deutlich wird, dass sich Systeme autopoietisch in operationaler Geschlossenheit reproduzieren und dabei gleichzeitig im interpenetrativen Verhältnis zu anderen Systemen umweltoffen sind. Über die permanent mitgeführte System-Umwelt-Differenz wird sowohl die Unterscheidung von anderen Systemen als auch die Inbeziehungsetzung zu anderen Systemen über Selbstvergewisserung und Perspektivverschränkung möglich. Dies ge-

schiebt im Medium des Sinns, welcher mittels Kommunikation eine Form erhält und im System sowie zwischen Systemen für mögliche Anschlussfähigkeiten sorgt. Je nach Aufnahme oder Ausgrenzung von mehr oder weniger anschlussfähigen Impulsen lässt sich ein System hinsichtlich seiner Elemente, Operationsweisen und Grenzen mehr oder weniger ausdifferenzieren, wobei dies die Möglichkeiten, in denen und aufgrund derer dies geschieht, vermehrt oder begrenzt. Abschließend lässt sich noch ergänzen, dass entsprechende Zusammenhänge kontingent sind. Z. B. können sich Systeme auf die eine Weise (eher offen) oder auch auf eine andere Weise (eher geschlossen) darstellen bzw. präsentieren und/oder erweisen sowie auf Impulse aus der systemischen Umwelt so (etwa aufgrund von Anschlussfähigkeit mit der Folge der Inklusion) oder auch gänzlich anders (etwa aufgrund von Nicht-Anschlussfähigkeit mit der Folge der Exklusion) antworten. Kontingenz ist nicht zuletzt der Komplexität von Systemen geschuldet. Mit Komplexität geht einher, dass sich Systeme nicht nur kompliziert, sondern vor allem auch eigendynamisch konstituieren, was nebenbei erwähnt auch dazu führt, dass sie sich gerade nicht eindeutig fassen und kalkulieren und schon gar nicht bestimmen und steuern lassen. Sollte an dieser Stelle noch ein weiterer systemtheoretisch inspirierter Gedanke ergänzend und fokussierend eingeflochten werden, dann besteht dieser in Folgendem: Die auf operationaler Geschlossenheit und gleichzeitiger Umweltoffenheit basierende Systemkonstitution erfolgt aufgrund der permanenten Mitführung von System-Umwelt-Differenz im Zeichen der Selbstvergewisserung und Perspektivverschränkung sowie im Zeichen der auf Sinn beruhenden Bedeutungsbildung mittels Kommunikation, die trotz oder gerade wegen kontingenter Entwicklungen in komplizierten und eigendynamischen systemischen Geflechten u. a. „das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewusstsein von der eigenen Verschränkung mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein)“ (Schäffter 2003, S. 64) erforderlich erscheinen lässt (Abb. 2).

Nun lässt sich die Hochschuldidaktik hinsichtlich aller genannten Aspekte der Theorie sozialer Systeme in dem hier begrenzten Rahmen nicht vollständig durchdeklinieren. Vielmehr geht es in Anlehnung an die in diesem Abschnitt genannte Theorie und angesichts des Konzepts des vorliegenden Bandes darum, zu fokussieren, was in Zusammenhang mit dem thematisierten hochschuldidaktischen Projekt in der organisationalen Dimension zum Verständnis und zur Entwicklung beigetragen hat, nämlich:

- das Projekt als operational geschlossen und gleichzeitig umweltoffen und damit in dessen Konstitution sowohl selbst- als auch fremdreferenziell zu verstehen;
- sich zu Beginn erst einmal selbstreferenziell zu definieren und zu organisieren, parallel jedoch in jedem Falle offen für Impulse bzw. Reaktionstendenzen aus der Umwelt zu sein;
- sich anhand dessen und im weiteren Verlauf einem Selbstverständnis unter Berücksichtigung der Perspektivverschränkung schrittweise zu nähern;
- dieses u. a. auf Perspektivverschränkung beruhende Selbstverständnis als Sinn des eigenen Systems bzw. Projekts zu fassen;

- den Sinn mittels des Mediums der Kommunikation so zu artikulieren, dass dadurch Informationen als Form der Kommunikation entstehen;
- im interpenetrativen Verhältnis zu anderen Systemen wechselseitig Informationen und den dahinterliegenden Sinn kommunikativ auszutauschen;
- den Austausch zu nutzen, um Kontextwissen und Relationsbewusstsein des eigenen Systems zu entwickeln und auf die Erweiterung der eigenen Systemgrenzen durch Ausdifferenzierung zu prüfen, um diese Erweiterung dann ggf. zu vollziehen;
- die Ausdifferenzierung anderer Systeme zu beobachten, um Inklusions- oder Exklusionstendenzen der anderen Systeme abzuschätzen, um im weiteren Verlauf eine entsprechend anschlussfähige Kommunikation zu ermöglichen;
- die insgesamt komplexen, d.h. komplizierten und dynamischen und mithin kontingenten Entwicklungen zu beobachten, im Entwicklungsverlauf als solche zu akzeptieren und auszuhalten und permanent zu prüfen, ob und wie hinsichtlich der mitgeführten System-Umwelt-Differenz eine Anschlussfähigkeit zwischen dem eigenen und anderen Systemen ermöglicht werden kann.

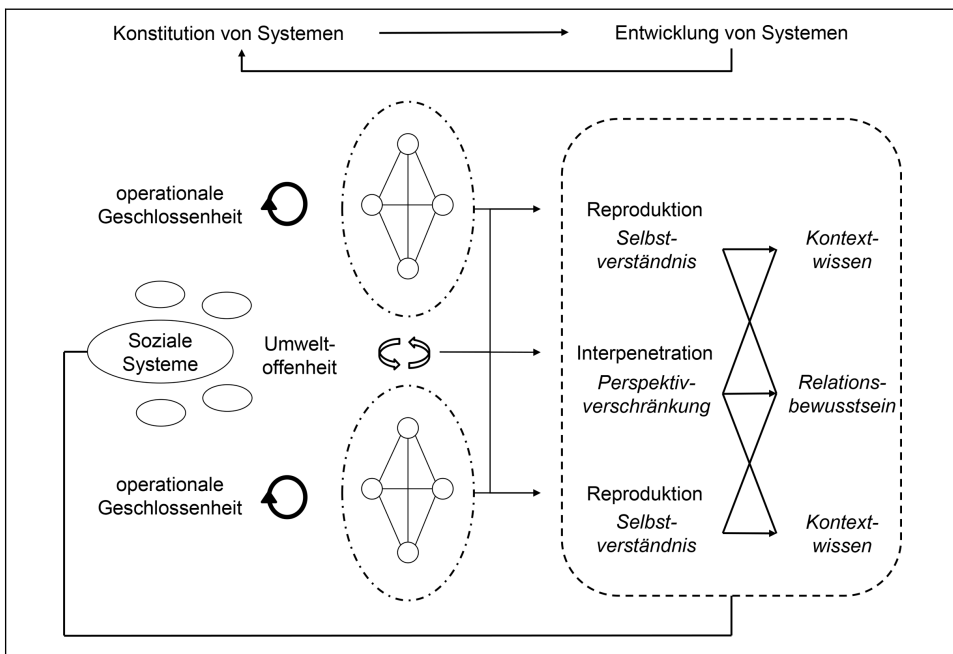


Abbildung 2: Systemtheoretische Perspektive zur Konstitution und Entwicklung von Systemen im Zeichen systemischer Verflechtungen

3.2 Systemische Verflechtungen anhand der Theorie sozialer Praktiken

Ebenso exemplarisch zu nennen sei auch die Theorie sozialer Praktiken. Eingangs nur kurz und in einer wohlbemerkt äußerst vereinfachenden bzw. absolut reduktionistischen Weise sei einleitend zu diesem Abschnitt gesagt, dass es hinsichtlich des

Verhältnisses von institutioneller Struktur und individueller Handlung zwei grundsätzliche perspektivische Zugänge und Ansätze gibt. Es existieren theoretische Zugänge, die davon ausgehen, dass Strukturen Handlungen determinieren. In diesem Falle können Individuen vom Ansatz her eigentlich nur das über Handlungen hervorbringen, was in institutionellen Strukturen bereits angelegt ist. Es existieren überdies theoretische Zugänge, die davon ausgehen, dass Handlungen Strukturen hervorbringen. In diesem Falle ergeben sich Strukturen vom Ansatz her aus Handlungen, die Individuen vollziehen und damit zur Strukturbildung beitragen. Diese im Grunde auf einem Dualismus beruhenden Zugänge und einem Prinzip des Entweder-oder folgenden Ansätze versucht (nicht nur, aber auch) die Theorie sozialer Praktiken zu überwinden.

Die Theorie sozialer Praktiken stellt sich als ein bislang „no unified practice approach“ (Schatzki 2001a, S. 2) bzw. als eine uneinheitliche theoretische Strömung und in sich selbst und ihren disziplinären Bezügen nicht konsistent erscheinende (Annäherungs-)Bewegung dar, der es von der Richtung her jedoch insgesamt um die Vermittlung zwischen überindividueller Struktur und individueller Handlung geht, indem „nonindividualist“ und „individualist approaches“ (Schatzki 2001a, S. 4) in „practice approaches“ (Schatzki 2001a, S. 5) verknüpft werden. Parallel deuten sich auch in einer Soziologie, Geschichtswissenschaft, Ethnologie und Literaturwissenschaft übergreifenden „kulturwissenschaftlichen Forschungsprogrammatik“ (Reckwitz 2004, S. 14) komplementäre Bezüge zwischen der Konzeptualisierung von „Kultur als Struktur“ und von „Kultur als Produkt subjektiver Interpretationsleistungen“ (Reckwitz 2004, S. 16) an, die ebenso in eine Vorstellung sozialer Praktiken münden.

Entsprechend der genannten Strömung (1) und Programmatik (2) sowie der darin vollzogenen Annäherungsbewegungen lassen sich zunächst einmal verschiedene Umschreibungen identifizieren, aus denen sich ein Begriff sozialer Praktiken herausbildet:

(1) Hinsichtlich sozialer Praktiken wird konstatiert: „A practice is a set of doings and sayings organized by a pool of understandings, a set of rules and a teleoaffective structure“ (Schatzki 2001b, S. 53). Ebenso heißt es, dass in diesen Sets „social orders“ (Schatzki 2001b, S. 46) und „factors that determine what makes sense to people to do“ (Schatzki 2001b, S. 54) mit „actions and organizations of individual practices“ (Schatzki 2001b, S. 53) gekoppelt werden. Die Koppelung erfolgt in und mittels von „arrangements of people and of the artifacts, organisms, and things through which they coexist, in which these entities relate and possess identity and meaning“ (ebd.).

(2) Im Sinne der Verknüpfung einer „objektiven Perspektive auf übersubjektive Codes“ in einem rekursiven Verhältnis mit der „subjektiven Perspektive auf subjektive Sinnzuschreibungen“ (Reckwitz 2000, S. 555) wird davon ausgegangen, dass sich die „Existenz und Wirkung von Wissensstrukturen“ und die „handlungskonstitutive Bedeutung von Verstehensakten“ in sozialen Praktiken miteinander verbinden (Reckwitz 2000, S. 558). Dabei stellen Wissensstrukturen und Verstehensakte eine „Doppelstruktur“ von übersubjektiven „Sinnmustern“ und subjektiv bzw. individuell vollzogenen „körperlichen Verhaltensmustern und Interpretationsweisen“ dar (ebd.).

Daraus ergibt sich ein „Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten subjektiven Sinnzuschreibungen“ (Reckwitz 2000, S. 559), der sich insgesamt mittels übersubjektiv (sozial) verfügbarer und subjektiv (geistig bzw. mental sowie körperlich bzw. sinnlich) wahrgenommener und rekonstruierter Perspektivitäten in sozialen Praktiken verdichtet und als Ausdruck des Vollzuges sozialer Praktiken angesichts darin implizierter überindividueller und individueller Bezugsmomente gefasst werden kann. Sodann wird konstatiert: „Soziale Praktiken stellen einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig kollektiven Wissensordnungen (...) sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken“ (Reckwitz 2000, S. 565).

Ansatzpunkt der Umschreibungen ist, dass sich soziale Praktiken in einem Prozess des Zusammenspiels von sozialen Systemen, von gesellschaftlichen wie institutionellen und organisationalen Voraussetzungen einerseits und von Subjekten, Individuen, Angehörigen einer Organisation und den ihrerseits in Anschlag gebrachten Aktivitäten andererseits konstituieren.

Das sich in Praktiken herausbildende Zusammenspiel gründet zum einen auf einer übersubjektiven („nonindividualist“) Struktur und den darin enthaltenen Bedeutungen („übersubjektiven Codes“) sowie den damit verbundenen sozialen Regeln („rules“ und „social orders“), die sich in Wissensstrukturen („kollektiven Wissensordnungen“) und Verhaltensmustern („kollektiven Verhaltensmustern“) niederschlagen und damit einen systemisch verfügbaren Vorrat an Verständnisweisen („pool of understandings“) lebensweltlicher Verhältnisse und deren Strukturierung bereithalten.

Das sich in Praktiken herausbildende Zusammenspiel gründet zum anderen auf einer individuellen („individualist“), durchaus rationalen bzw. logischen und zweckgerichteten sowie ebenso irrationalen bzw. affektiven (zusammengefasst „teleoaffective“) Mischung aus Wahrnehmungs- wie Denkstrukturen und subjektiven Befindlichkeiten, die über kognitiv, emotional und motivational bzw. geistig und ebenso sinnlich beeinflusste Vorgänge des Verstehens („Verstehensakte“) in Verstehensweisen („understandings“) und daraus hervorgehende Bedeutungszuweisungen („Sinnzuschreibungen“) münden, welche sodann im Vollzug des individuellen Verhaltens („individual practices“) ihren Ausdruck finden.

Im metaphorischen Sinne gründet das sich in Praktiken herausbildende Zusammenspiel auf den sogenannten „zwei Seiten ein und der derselben Medaille“. Dies ist nicht anders als ein sich komplementär voraussetzendes wie bedingendes und sich darüber hinaus gegen- bzw. wechselseitig entwickelndes Verhältnis zu verstehen, welches sich angesichts sämtlicher Gegebenheiten und sämtlicher Beteiligter („artifacts“ und „things“ und „people“ und „organisms“) relational darstellt. Denn: Im Prozess des Zusammenspiels setzen sich die genannten übersubjektiven und subjektiven Voraussetzungen und Bedingungen als potenziell verfügbare Bestandteile sozialer Praktiken in ein relationales Verhältnis, welches zunächst als konstitutiv für deren jeweilige Bedeutung und Identität („meaning“ und „identity“) sowie für

deren gegenwärtigen koexistenziellen Zustand („through which they coexist“) betrachtet werden kann. Dieser koexistenzielle Zustand wird zunächst in Arrangements („arrangements“) gegenwärtig. Die auf den in Arrangements zutage tretenden koexistenziellen Zustand bezogene Gegenwärtigkeit der wechselseitig verfügbaren Bestandteile sozialer Praktiken setzt sich sodann in einen Komplex („Komplex“) bzw. ein Bündel („set“) von Ausdrucksformen der Koppelung kultureller Codierungen und individueller Dispositionen um und mündet über Taten und Worte („doings and sayings“) bzw. über performativ und kommunikativ vermittelte Akte in sich selbst temporär hervorbringende soziale Praktiken (Abb. 3).

Anhand dessen ließe sich entsprechend und zugleich erweiternd einflechten: Die genannten Zusammenhänge „are established within the sway of social practices because practices mold the forms of determination that are responsible for them“ (Schatzki 2001b, S. 46 f.). Insofern lässt sich folgern, dass die in lebensweltlichen Arrangements verfügbaren Bestandteile sozialer Praktiken sich in einem Komplex bzw. Bündel von Ausdrucksformen kultureller Codierungen und individueller Dispositionen situativ einpendeln bzw. temporär ausbalancieren und dabei die Determinations- bzw. wechselseitigen Bedingungs- und Einflussverhältnisse herausbilden sowie die Entwicklungsverhältnisse kommunikativ und performativ hervorbringen, die sie selbst voraussetzen und bestimmen.

Sollte an dieser Stelle noch ein weiterer praxeologisch inspirierter Gedanke ergänzend eingeflochten werden, dann besteht dieser in der Berücksichtigung des Wissens, welches den Arrangements sozialer Praktiken implizit oder explizit hinterlegt ist und welches in den Ausdrucksformen sozialer Praktiken stets mitschwingt. Diesbezüglich wird davon ausgegangen, dass „Sinn- und Wissensmuster (...) überindividuelle und übersubjektive Bestandteile sozialer Praktiken“ (Schmidt 2018, S. 27) darstellen. Diese überindividuellen Sinn- und Wissensmuster sind in übersubjektiven Codes, Strukturen und Regeln, Wissensordnungen und Verhaltensmustern enthalten. Zugleich bzw. „umgekehrt werden Praktiken als öffentliche und expressive, Sinn und Wissen ausdrückende Vollzüge aufgefasst“ (ebd.). Die expressiven, Sinn und Wissen ausdrückenden Vollzüge sind es, in denen sich die individuellen Befindlichkeiten, Verstehensweisen, Sinnzuschreibungen in Verhaltensweisen verdichten und umgesetzt werden. Insofern existieren beide Seiten, d. h. die über-subjektiven und subjektiven Bestandteile des Wissens, dadurch, dass sie sich in Praktiken ausdrücken (modifiziert nach Schmidt 2018, S. 27). Diesen Gedanken aufgreifend und erweiternd handelt es sich bei Wissen um symbolisch repräsentierbare Sinnzusammenhänge, die lebensweltlichen Verhältnisse eine sachliche, soziale und zeitliche Struktur verleihen (vgl. Behrmann 2018). Wissen fließt dabei implizit in den Vollzug der Hervorbringung von Praktiken ein. Aufgrund der symbolischen Repräsentierbarkeit von Wissen lässt es sich jedoch anhand des Vollzuges wahrnehmen und durchaus auch explizieren. Und zwar in dem Sinne, dass sich zum Ausdruck bringen lässt, worauf das, was sich und was man gerade tut, gründet und wie es sich wissensbasiert begründen lässt.

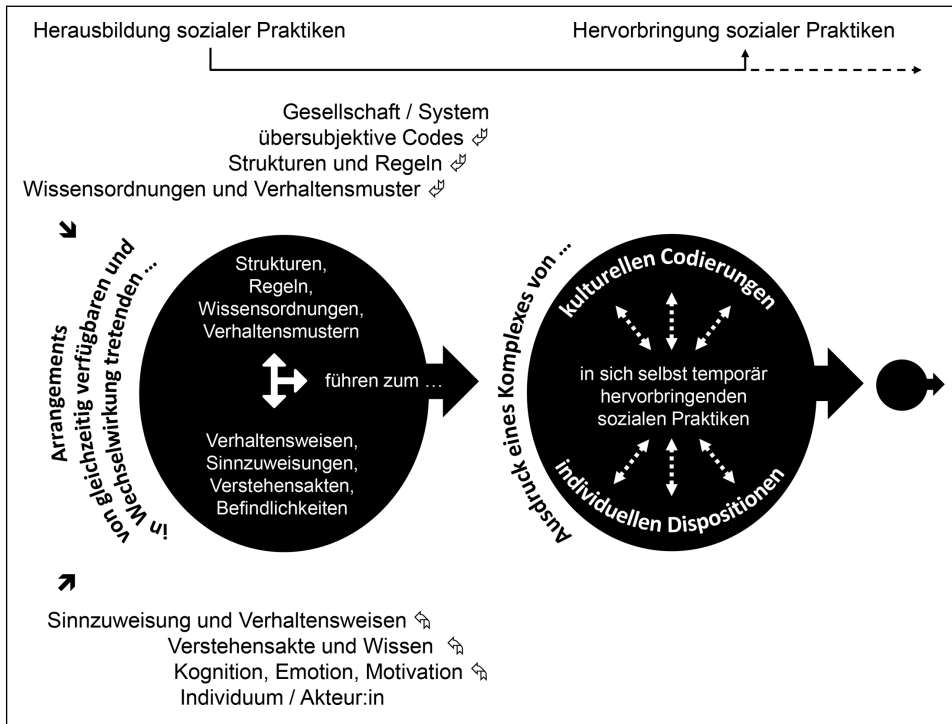


Abbildung 3: Praxistheoretische Perspektive zur Herausbildung und Hervorbringung sozialer Praktiken im Zeichen relationaler Verflechtungen

Nun lässt sich die Hochschuldidaktik hinsichtlich aller genannten Aspekte der Theorie sozialer Praktiken in dem hier begrenzten Rahmen nicht vollständig durchdeklinieren. Vielmehr geht es in Anlehnung an die in diesem Abschnitt genannte Theorie und angesichts des Konzepts des vorliegenden Bandes darum, zu fokussieren, was in Zusammenhang mit dem thematisierten hochschuldidaktischen Projekt in der organisationalen Dimension zum Verständnis und zur Entwicklung beigetragen hat, nämlich:

- bestehende Arrangements zu nutzen sowie darüber hinaus Arrangements zu initiieren, um Projektaktivitäten in diversen Kontexten zum Ausdruck zu bringen;
- offen für die sich dabei in Wechselwirkung konstituierenden übersubjektiven und subjektiven Voraussetzungen und Bedingungen seitens der Gegebenheiten und Beteiligten zu sein;
- sich selbst und gemeinsam mit anderen situativ auf die in Praktiken jeweils mitschwingenden kulturellen Codierungen und individuellen Dispositionen einzulassen;
- sich dieser bewusst zu sein und selbst wie gemeinsam bewusst zu werden, wenn es um die wechselseitige Einpendelung und Ausbalancierung durchaus

auch transparent zu machender wissensbasierter Verständnis- und Verstehensweisen geht;

- davon auszugehen, dass es über die Gegenwärtigkeit situativ zusammenkommender Gegebenheiten und Beteiligter über deren relationales Zusammenspiel zum momentanen Zustandekommen bzw. zur temporären Hervorbringung relationaler Verhältnisbestimmungen kommt, wobei diese Verhältnisbestimmung aufgrund des temporären Charakters für den Moment gilt, sich aber ggf. erst im Laufe der Zeit als nicht nur momentan, sondern als verstetigte, neu formierte wie kollektiv geteilte Wissensordnung und Verhaltensweise zeigt;
- den sich jeweils gegenwärtig ausdrückenden Status sozialer Praktiken immer wieder als neuen Ausgangspunkt der fortwährenden Progression sozialer Praktiken zu verstehen, zu nehmen und zu gestalten.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der hiesige Beitrag hat sich mit der systemischen Verortung, der mehrdimensionalen und multiperspektivischen Konstitution und den systemischen Verflechtungen der Hochschuldidaktik sowie mit sich diesbezüglich exemplarisch anbietenden Theorien auseinandergesetzt, um diese Zusammenhänge insgesamt und vornehmlich in abstrakter und theoretisch generalisierter Weise in den Blick zu nehmen.

Die systemische Verortung hat sich zunächst am Third Space und im weiteren Verlauf an den Dimensionen der Bildungspolitik, der Bildungsorganisation und des Bildungsgeschehens festgemacht. Die mehrdimensionale wie multiperspektivische Konstitution ergab sich daraus, dass sich die Hochschuldidaktik innerhalb der jeweiligen Dimensionen ebenso wie an kontextuellen Schnittstellen bzw. angesichts systemischer Interferenzen gleichermaßen zu positionieren und zu integrieren hat. Hinsichtlich der damit einhergehenden systemischen Verflechtungen wurden zwei Theorien erörtert, die zur systematischen Klärung und zum Verstehen der systemischen Verflechtungen beitragen können. Entsprechende Erörterungen wurden ansatzweise auf die Konstitution/Herausbildung und die Entwicklung/Hervorbringung von Projekten/eines hochschuldidaktischen Projekts in der Dimension der Bildungsorganisation fokussiert und auch hier in generalisierter Form zum Ausdruck gebracht.

Letzteres steht im Zeichen dessen, dass sich die Hochschuldidaktik zweifelsfrei in vielfältiger Hinsicht und mit bemerkenswertem Engagement in die systemischen Verflechtungen der Organisation Hochschule einbringt und dies vom professionellen Standpunkt der reflexiven Distanzierung aus auch zu beobachten und zu beschreiben sowie zu theoretisieren vermag – unter anderem sind auch die im vorliegenden Band enthaltenen Beiträge ein Beleg dafür.

Auf den hiesigen Beitrag zurückkommend, stehen die hier entfaltenen Gedanken und erörterten Theorien im Zeichen des eingangs erwähnten und somit im Diskurs erhobenen Anspruchs, dass „Hochschuldidaktik (...) Veränderungen anstoßen