

# Vorwort der dghd-Tagungsausrichter\*in 2018 am Karlsruher Institut für Technologie

INES LANGEMEYER

Zur 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: Hochschuldidaktik als professionelle Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis.

Die Institution Hochschule, ja das ganze Wissenschaftssystem hat tiefe Einschnitte erfahren. Grundstrukturen der Selbstverwaltung, der Leitung und der Studiengänge wurden seit Ende der 1990er Jahre im Zuge des Bologna-Prozesses radikal umgebaut, Wettbewerbe um projektgebundene Forschungsmittel intensiviert, die Grundfinanzierung der Lehre verhältnismäßig reduziert und Arbeitsbedingungen insbesondere für den akademischen Mittelbau prekariert (vgl. Dohmen & Wrobel, 2018). Zeitgleich entstanden die neuen Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik: Sie hatten sich mit der Modularisierung von Studiengängen, Coaching- und Mentoring-Programmen, Vernetzungsworkshops, Diversity-Angeboten, Strategiekonzepten für die Exzellenzwettbewerbe und anderem zu befassen. Dieser Bedeutungszuwachs für ihre Zentren und Stabstellen und ihr personeller Ausbau waren und sind entsprechend für viele zur Existenzgrundlage geworden. Aber entstanden ist damit keineswegs bloß ein Spielraum, in dem sich Hochschuldidaktiker\*innen frei und nach eigenen Erkenntnissen, Prinzipien, Werten und Einsichten verhalten konnten. Sicherlich konnten die Stabstellen und Zentren insgesamt aus einem Schattendasein heraustreten und durch besondere Mittel wie denen aus dem „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF) neue Projekte und Programme aufbauen. Expertisen entstanden über die einschlägigen Themen wie Kompetenzentwicklung, studierendenzentrierte Lehre, Qualitätskriterien für Lehrveranstaltungen, neue Prüfungsformate und über vieles mehr, womit die Kooperation mit dem Feld der Wissenschaft und der Politik wichtiger wurde. An etlichen Hochschulen und Universitäten gelang es, Angebote zu verstetigen und z. B. Hochschuldidaktik-Zertifikate für Nachwuchswissenschaftler\*innen attraktiv zu machen, da sie nun vielerorts als Nachweis der Lehrbefähigung bei Bewerbungen erwartet werden. Ziel der 47. Jahrestagung der dghd war aber, das Praxisfeld der Hochschuldidaktik aufgrund der Veränderungen im Wissenschaftssystem einmal grundlegend (selbst-)kritisch zu betrachten.

Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, wie die Hochschuldidaktik in der zunehmend unternehmerisch organisierten akademischen Landschaft in Prozesse eingebunden wird, um organisationale Ziele zu erreichen, die sie nicht selbst entwickelt und formuliert hat. Damit steht sie heute längst nicht mehr nur in Beziehung zu Lehrenden und ihren konkreten Lehraufgaben, um sie ganz individuell zu unterstützen und zu fördern. Mit der Einbindung der Hochschuldidaktik in Hochschulstrategien verändern sich zugleich ihre Arbeitspraxen. In ähnlicher Weise führt

der Umbruch auch die wissenschaftliche Forschung an die Grenze der ihr grundgesetzlich gesicherten Autonomie durch eine immer stärkere Einbindung für politische Ziele und eine intensivere Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Interessen und Aufgaben (Mittelstraß, 2018).

Tiefgreifende Veränderungen werden sichtbar. Ein historischer Rückblick auf die Zeit vor 50 Jahren, einer Aufbruchssituation der Hochschuldidaktik, erhellt noch weitere Aspekte. Hartmut von Hentig (1970) etwa wies damals der Wissenschaftsdidaktik eine Schlüsselrolle zu. Grundlegend für jede Forschung sei, wissenschaftliche Erkenntnis vom Lernprozess her zu verstehen. Denn etwas erkennbar zu machen, hieße, etwas lernbar zu machen. Gleichzeitig arbeitete Ludwig Huber mit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) daran, dem Forschenden Lernen einen festen Platz im Studium zu sichern. Die Forderung der BAK zielte unter anderem darauf ab, dass „der Lernende eine Grundhaltung des Nachfragens“ entwickelt, genauer gesagt, dass er oder sie sich angesichts bestimmter „wissenschaftstheoretischer Prämissen“, der „praktischen Relevanz“ von Forschung, der „gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlicher Erkenntnis“ bis hin zu je eigenen „Grenzen der Fächer“ ein kritisches Hinterfragen zu eigen machen kann (Huber & Reinmann, 2019, S. 13). Huber, der auf der 47. Jahrestagung von der dghd mit einer Sonderehrung für seine Verdienste ausgezeichnet wurde und ein Jahr danach überraschend verstarb, grenzte sich entsprechend schon 1974 gegen die technologische Verkürzung der Hochschuldidaktik ab:

„Für die Innovationen, die sie [die Hochschuldidaktik] versuchen muss, ist ihr [...] schon die Richtung gewiesen: nicht unterrichtstechnologische Verbesserungen der Informationsübermittlung und -rezeption, nicht gruppenspezifische Selbstbestätigung der zufälligen Gruppe unter Ausklammerung aller sie konstituierenden Faktoren und nicht einmal allein die Revision der Ziele und Inhalte des Qualifikationsprozesses, sondern: es müssen Probleme in den Ausbildungsprozess eingebracht werden, gegenwärtige oder antizipierte, die eine politische Reflexion der Fächer oder fachlichen Kompetenzen (statt einer nur methodologischen) notwendig machen [...]. Der Versuch, Innovationen wie die genannten durchzusetzen, ist – so viel lässt sich nach Versuchen mit Projektstudium und kooperativen Veranstaltungen in einer konventionellen Universität schon sagen – allerdings zugleich ein direkter Weg zu nur allzu intensiven Erfahrungen just der Sozialisationsfaktoren und -wirkungen, die zu analysieren der Hochschuldidaktik als Forschung zukäme: formelle und informelle, explizite und implizite Normen der sozialen Systeme, die man Fachbereiche nennt, ihre Abhängigkeiten und Loyalitäten nach außen und innen, ihre Offenheit oder Aversion gegenüber sozialwissenschaftlichen oder didaktischen Theorien und gegenüber politischer Kommunikation [...] werden überhaupt vielleicht erst dann voll sichtbar.“ (30 f.)

Es ging ihm mit der BAK darum, den Gesamtzusammenhang der Institution der Hochschule als ganzen genauer zu verstehen und kritisches Reflektieren über Forschung, Lehre und Politik nicht voneinander zu isolieren. So war also schon vor einem halben Jahrhundert die Verbindung von hochschuldidaktischer Forschung und Praxis eine Vision, für die Huber die „Aktionsforschung“ als geeignet erachtete.

Lesen wir solche Zeugnisse der Zeit oder auch aktuelle Rückblicke (z. B. Huber & Reinmann, 2019, Kap.1) als Dokumente eines vergangenen Wissenschafts- und Selbstverständnisses, so fällt auf, wie im Versuch, den Gesamtzusammenhang zu ergreifen und in emanzipatorischer Absicht zu verändern, hier Form und Inhalt der Erkenntnissuche noch in einer Einheit standen und wie diese Einheit als notwendige Verbindung betont wurde. Damals wurde, wie das Zitat von Huber (1974) belegt, auch rege diskutiert, was Formate mit einem Inhalt machen. Weder die Form noch die inhaltliche Seite wurden allein für sich betrachtet. In dieser Diskussion ging es darum, dass das kritische Reflektieren sich mit der Bereitschaft verbinden muss, aus bestimmten Problemsichten heraus nach neuen Formen des Denkens zu streben. Huber verwies aus diesem Grund auf die ganze Sozialisation, die Studierende durch ein Studium erfahren. Dies unterscheidet sich deutlich von heutigen Metakzepten für modularisierte Studiengänge, wonach z. B. Module oftmals so beschrieben werden, als wären sie bloß ein neutraler Rahmen bzw. ‚Behälter‘ für jegliche Lehrinhalte und als könnten sich Lernprozesse immer gleichwertig und im Verlauf beliebig aus solchen Modulen zusammensetzen. Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz sollen sie inhaltliche Einheiten sein, aber was sie vereint, sind nach diesen Vorstellungen objektiv zu schaffende beruflich verwertbare Kompetenzen. Lehren und Lernen in modularisierten Studiengängen wird vor diesem Hintergrund jedoch wieder verstärkt technologisch betrachtet (Reinmann, 2014; 2018). Die Subjektivität, die Erfahrungen und erlernte Fähigkeiten integrieren und internalisieren kann, tritt in den Hintergrund. Denn neben den Ideen, wie sich Lernen effektiv steuern und optimieren lässt, finden die grundlegenden Fragen des Warum und der Entwicklung der eigenen Lebensinteressen kaum noch Beachtung (Marvakis & Schraube, 2019). Die generelle Fehleinschätzung, dass die Form, in der Inhalte gelehrt und gelernt werden, beliebig sei und keinerlei Auswirkungen auf die Art zu denken und zu verstehen hätten, blendet zugleich das grundlegende Missverständnis über wissenschaftliche Erkenntnis und die dafür notwendigen Forschungsprozesse aus.

Die der Hochschuldidaktik heute zugewiesenen Aufgaben heben sich merklich von den damaligen Einsichten und Visionen für eine wissenschaftlich gestützte didaktische Praxis von Lehren und Lernen ab. Statt des Anspruchs, „dass wissenschaftliche Ausbildung sich als Teilnahme am Prozess der Wissenschaft vollziehen müsse“ (Huber & Reinmann, 2019, S.17), womit eine tiefere Auseinandersetzung mit konkreten Zielen und Zusammenhängen von Forschung und dem eigenen Standpunkt, der eigenen Geschichte und eigenen Interessen daran gemeint waren, ist nun immer wieder von einer effizienten und strategiekonformen Hochschullehre die Rede, sodass die Wettbewerbschancen und Standortvorteile von Fachhochschulen und Universitäten erhöht werden. Im Positionspapier des Wissenschaftsrates 2017 trat dies besonders deutlich hervor (vgl. Kühl, Langemeyer, Schütz & Reinmann, 2017) und war daher mit einer Podiumsdiskussion zwischen Manfred Prenzel (ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftsrats) und Gabi Reinmann ein zentraler Programmpunkt der dghd-Tagung.

Als Gastgeberin dieser 47. Jahrestagung am Karlsruher Institut für Technologie war es mir wichtig, einen Raum zu schaffen, um über diese strukturellen Veränderungen im Feld der Hochschuldidaktik zu reflektieren, denn vieles geschieht dabei unausgesprochen: Plötzlich bemerkt man, dass Zielsetzungen, Erwartungen und Realisierungsbedingungen im Widerspruch stehen, dass vieles gar nicht richtig geregelt ist, dass der zeitliche und personelle Rahmen nicht stimmen, und nicht selten wird das, was auf der organisationalen Ebene aus dem Ruder läuft, auf einmal persönlich und belastet psychisch. Wichtig ist mir, durch einen distanzierenden Blick im Austausch mit anderen ein kritisches Bewusstsein davon zu bilden, wodurch das Feld, in dem man agiert, strukturiert ist und wodurch man selbst in diese Situationen gelangt ist.

In den Gemengelagen von unterschiedlichen Erwartungen entsteht vermutlich auch der Wunsch, mithilfe einer empirischen Forschung einen nüchternen Blick einnehmen zu können, um die Konflikte und Widersprüche möglichst auf Distanz zu bringen. Dies ist an sich richtig. Heute wird aber nicht selten die Hoffnung geweckt, dass wissenschaftliche Forschung mittels Faktenwissen die richtigen Antworten liefert und so den oder die Einzelne/n im Feld von strittigen Fragen kurzerhand entlasten könne. Nun ist zwar die Faktensuche zweifellos eine wichtige Aufgabe von Forschung. Aber Wissenschaft kann dennoch nie an die Stelle der Praxis oder der Politik treten und für sie alle Probleme lösen, geschweige denn richtige Entscheidungen treffen. Jede Forschung arbeitet im besten Fall am Erkenntnishorizont und verbessert damit die Grundlage für eine tiefere Reflexion der Zusammenhänge.

Bei der Hoffnung, die Forschung könne auch praktische oder politische Probleme lösen, spielen meist unbewusst Vorstellungen eine Rolle, wonach es in jeder Situation immer gesetzte Optionen gäbe, von denen die Wissenschaft nur die beste identifizieren müsse. Man verkennt so jedoch, dass praktische Lösungen in der Regel nicht einfach faktisch schon vorhanden sind und entsprechend bloß von dem/der Praktiker\*in gewählt werden müssen. Der Weg der Problemlösung ist stattdessen meist ein langwieriger: Ziele müssen zusammen mit anderen *gefunden* und Wege *geeignet* werden, wobei sich beständig Bedingungen, Beziehungen, Zwänge und Erwartungen ändern können. Praktisch klug zu handeln, bedeutet daher, in diesen verschiedenen Lagen im richtigen Moment Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und sie ergreifen zu können, um dann weitere Schritte folgen zu lassen. In diesem Sinne brauchen alle, die praktisch handeln, auch ein hochschuldidaktisches „Professionswissen“ im Sinne einer praktischen Klugheit (Kreber, 2015; Langemeyer, 2015). Dies geht über Faktenkenntnis hinaus, weil es über Fragen der Verantwortung und der politischen Folgen reflektieren muss.

Dies wird schwierig, wenn die eigene Professionalisierung bzw. die damit verbundene Bildung wie ein subjektloser, rein technisch-methodischer Prozess behandelt wird, wie es in der Sprache der Wissenschaft häufig geschieht. Damit wird die Reflexion des Spielraums eigener Handlungsmöglichkeiten von vorneherein verstellt. Denn es kommt in der Sprache der technisierbaren Zusammenhänge genau das nicht in den Blick, was durch Menschen erst noch zu erfinden und zu erschaffen

wäre. Daher werden die gemeinsame Sprache und die intersubjektive Fähigkeit, Veränderbares zu erkennen und zu benennen, bedeutsam. Wissenschaftliche Diskurse eignen sich oftmals nicht direkt dazu, praktische Zusammenhänge in dieser Weise zu durchdenken, weshalb auch die Praxis für die wissenschaftliche Erkenntnis einen Nutzen erbringen kann. Ob in organisationalen oder in pädagogischen Feldern, die Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis sind entscheidend und müssen vor dem Hintergrund handlungswirksamer Einsichten verbessert und entwickelt werden. Für die Hochschuldidaktik liegen hier neue Herausforderungen der Professionalisierung.

Das Tagungsthema der 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die 2018 am Karlsruher Institut für Technologie stattfand, ist damit facettenreich und zukunftsweisend. Es eröffnete über 500 Teilnehmer\*innen den Raum für vielfältige Diskussion um hochaktuelle Fragen. Der vorliegende Tagungsband zeigt Ausschnitte, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Thema gestaltete, und dokumentiert die produktiven Auseinandersetzungen damit.

## Literatur

- Dohmen, D. & Wrobel, L. (2018). Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In: H. v. Hentig, L. Huber, P. Müller (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen, S. 13–40.
- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. Neue Sammlung, Göttingen, S. 2–33.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. In: *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568–580.
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Wirklichkeitsfremd und wettbewerbsfixiert. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 18.07.2017 (Bildungswelten).
- Langemeyer, I. (2015). Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.
- Marvakis, A. & Schraube, E. (2019). Wider das halbierte Lernen. In *Forum Kritische Psychologie–Neue Folge*.
- Mittelstrass, J. (2018). Die Universität und ihre Gesellschaft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 23.07.2018. S. 6 (Die Gegenwart).

Reinmann, G. (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel\\_Berlin\\_Okt\\_14.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf) (Zugriff am 15.12.19).

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free*, 14. <https://gabi-reinmann.de/> (Zugriff am 15.12.19)

## Autorin

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,  
[ines.langemeyer@kit.edu](mailto:ines.langemeyer@kit.edu).