

Hochschuldidaktik und Hochschulforschung

Eine Annäherung über Schnittmengen

Marianne Merkt
Magdeburg

Immer wieder wird die Hochschuldidaktik – und das teilt sie mit der Hochschulforschung – von einzelnen Vertreter/innen anderer Fach- oder Forschungsgebiete ‚vereinnahmt‘ und als Teil ‚ihres‘ Fach-, Forschungs- oder Wissenschaftsgebiets deklariert (vgl. bspw. Kehm 2010). Darauf reagieren

Hochschuldidaktiker/innen mit Unmut, weil dies nicht ihrem Selbstverständnis entspricht. Meist geht die Vereinnahmung auch mit jeweils spezifischen, blinden Flecken über die Hochschuldidaktik einher, also mit Unkenntnis über die Breite und Tiefe des Wissenschaftsgebiets, das seit der wechselvollen Institutionalisierungsgeschichte seit Beginn der 1970er Jahre bearbeitet und entwickelt wurde. Diese Empfindlichkeiten lassen sich mit dem Ansatz von Forneck und Wrana (2005) erklären,¹ die in der Gegenüberstellung von institutionalisierten Machtverhältnissen eines Wissenschaftsgebiets und der Eigenlogik seines Gegenstandes ähnliche Vereinnahmungstendenzen für die Erwachsenen-/Weiterbildung beschreiben.

¹ Um das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung zu beschreiben, nutzen Forneck und Wrana die Feldthese Bourdieus sowie Michel Foucaults gouvernementalitätstheoretische Analyse. Mit diesem Theorieansatz analysieren sie das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung mit dem Ziel, jenseits der offensichtlichen Oberfläche die dahinter liegenden Strukturen freizulegen. Die Autoren beabsichtigen mit diesem Vorgehen, die Strukturen der Macht zu beschreiben, die das disziplinäre Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung hervorbringt, sowie die Eigenlogik offen zu legen, die diesem Feld inhärent ist. Machtverhältnisse sind für gesellschaftliches Handeln konstitutiv. Folgt man der Analysemethodik, die Forneck und Wrana für ihre „Einführung in die Erwachsenen-/Weiterbildung“ gewählt haben, dann kann man davon ausgehen, dass Machtverhältnisse anhand von Institutionalisierungsformen analysiert werden können. Die Machtverhältnisse entsprechen aber nicht unbedingt der Eigenlogik des Gegenstandes. Die wissenschaftliche Selbstreflexion der Hochschuldidaktik hätte demzufolge die Aufgabe, die Passung von institutionalisierten Machtverhältnissen und Eigenlogik des Gegenstandes zu hinterfragen, Brüche und Widersprüche zu thematisieren und auf eine bessere Passung hin zu arbeiten.

Im Folgenden sollen diese Empfindlichkeiten aber nicht weiter aufgegriffen werden. Vielmehr soll es anhand erster Überlegungen und anhand der Positionen der Autorin darum gehen, aus der Eigenlogik des Gegenstandes der Hochschuldidaktik heraus und mit Fokus auf den Anteil der Forschungsarbeit darin aufzuspüren, wo es produktive Überschneidungsbereiche und Anknüpfungspunkte zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung gibt.

Selbstverständnis der Hochschuldidaktik

Fragt man danach, was unter Hochschuldidaktik verstanden wird, so ergibt sich ein breites Antwortspektrum. Naheliegend ist die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der Hochschullehre, ein Bereich, mit dem sich eigentlich jede/r Lehrende/r in einer Hochschule beschäftigen müsste. Die Arbeit hochschuldidaktischer Einrichtungen wird dann auf hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende reduziert. Die Antwort fällt ganz anders aus, wenn man Hochschuldidaktiker/innen nach ihrem beruflichen Selbstverständnis fragt.

Das Feld der Antworten spannt sich dann auf zwischen Hochschullehrenden, die sich aufgrund ihrer Lehr- oder Gestaltungsaufgaben in Studium und Lehre mit Hochschuldidaktik auseinandersetzen, über Wissenschaftler/innen, die sich aus ihrem Disziplin hintergrund heraus forschend mit Lernen, Studium und Lehre beschäftigen und oft mit diesem Hintergrund hochschuldidaktische Zentren leiten, bis hin zu Hochschuldidaktiker/innen, die in Tätigkeitsbereichen des so genannten „Academic“ oder „Educational Development“² arbeiten, sich mit Fragen von Lernprozessen im Studium und Hochschulbildung im Kontext von Hochschulent-

² Mit Bezugnahme auf unterschiedliche bestehende Ansätze im anglo-amerikanischen Diskurs zum „academic development“ definiert Gosling sechs Aufgabenfelder, bzw. Ziele des „academic development“: 1: Die Optimierung von Lehr- und Prüfungspraxis, Curriculum Design und Lernunterstützung – inklusive der für das Lehren und Lernen benötigten Informationstechnologie; 2: Die professionelle Entwicklung der akademisch Lehrenden; 3: Die Organisations- und Strategieentwicklung im Kontext der Hochschullehre; 4: Die Lernentwicklung der Studierenden durch die Unterstützung und Optimierung effektiven studentischen Lernens; 5: Die theoretisch und empirisch begründete Diskussion über Lernen, Lehren, Prüfen, Curriculum Design und die Ziele der Hochschullehre; 6: Die Förderung des „scholarship of teaching and learning“ und der Forschung über die Ziele und Praktiken der Hochschullehre. Die englischsprachigen Bezeichnungen verweisen darauf, dass der Diskurs über das berufliche Selbstverständnis dazu im anglo-amerikanischen und skandinavischen Raum wesentlich weiter entwickelt ist (vgl. beispielsweise auch die Publikationen zum „Scholarship of academic development“: Eggins/Macdonald 2003; Macdonald/Wisdom 2002).

wicklung auseinandersetzen und teilweise auch mit internationalem Bezug geforscht haben oder forschen.

Der Diskurs zum Selbstverständnis von Hochschuldidaktiker/innen in Deutschland ist durch die BMBF-Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“, in deren Kontext ca. 2.000 Personen neu eingestellt wurden, wieder aktiv aufgenommen worden.³ Diese Personen arbeiten zum großen Teil im Tätigkeitsfeld „Hochschuldidaktik“ oder in angrenzenden Tätigkeitsfeldern, hatten aber bislang kaum Berührungspunkte zur hochschuldidaktischen „Community of Practice“ und ihren Diskursen⁴.

Als geteiltes Grundverständnis von Hochschuldidaktiker/innen kann wohl gelten, den Gegenstand der professionellen und wissenschaftlichen Arbeit der Hochschuldidaktik als die Gestaltung der „Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre“ zu definieren. Dazu gehören auch die Handlungsbedingungen des Lernens und Studierens, wie sie sich an Hochschulen oder aus auf Hochschulen wirkenden Kontexten ergeben. Die kritische Reflektion akademischer Lern- und Bildungsziele sowie die Konsequenzen dieser Reflektion auf Studienreform- und Hochschulentwicklungsprozesse sind im Selbstverständnis von Hochschuldidaktiker/innen untrennbar mit der Hochschuldidaktik verbunden.

Ein vergleichender Blick auf den internationalen Diskurs zum „Academic Development“ zeigt, dass die vor allem im anglo-amerikanischen, skandinavischen und niederländischen Raum entstehende Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Folge der Professionalisierung der Hochschullehre in Deutschland bislang noch nicht etabliert ist. Mit Professionalisierung gemeint ist die wissenschaftliche Bearbeitung des beruflichen Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik, ihrer Institutionalisierung, der Regelung der eigenen Weiterbildung mit akademischem Anspruch sowie der systematischen Bearbeitung des eigenen Wissenschaftsgebietes durch Professuren.⁵

³ Die Jahrestagungen der Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) haben 2013 die „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ und 2014 die „Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie – Praxis – Empirie“ zum Thema gemacht.

⁴ Diese Diskurse werden aktuell in Doktorarbeiten zum beruflichen Selbstverständnis und zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik aufgearbeitet, so dass in Zukunft empirisch und wissenschaftlich fundiertes Wissen dazu zur Verfügung stehen wird.

⁵ vgl. bspw. Kreber (2011; 2010), Eggins/Macdonald (2003), Macdonald/Wisdom (2002)

Die „neuere Hochschuldidaktik“ und die hochschuldidaktische Forschung seit 1970

Wie auch die Hochschulforschung (vgl. Wissenschaftsrat 2014) blickt die Hochschuldidaktik auf eine wechselvolle Geschichte zurück, die eng an die Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft in den letzten fünfzig Jahren gebunden sind. Insbesondere die „neuere Hochschuldidaktik“ hat im Wesentlichen die folgenden Phasen durchlaufen.⁶

Phase 1: Hochschuldidaktik im Kontext der Demokratisierung und Modernisierung der Hochschulen

Die Hochschulexpansion der 1970er Jahre führte zu Erörterungen von kapazitativen, strukturellen und organisatorischen Maßnahmen der Studienreform und zu daraus folgenden didaktischen Fragen der Gestaltung von Studium, Lehre und Prüfungen. Daran beteiligten sich sowohl die Studierenden und der Wissenschaftsrat als auch die Hochschullehrerschaft, die 1967 den Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) gründete. Das in diesem Kontext entstandene Konzept „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ gilt bis heute als paradigmatisches Gründungsdokument der Hochschuldidaktik (Bundesassistentenkonferenz 1970).

In dieser Phase fiel die Gründung der ersten sieben Zentren für Hochschuldidaktik mit wissenschaftlicher Ausstattung sowie die Einrichtung einer Reihe von Arbeitsstellen und Stabsstellen an zahlreichen neugegründeten Gesamthochschulen und Fachhochschulen. Darüber hinaus bildeten sich Initiativen von Einzelpersonen und Gruppen von engagierten Hochschullehrenden, die zur Produktivität der Hochschuldidaktik beitrugen. Das Tätigkeitsfeld der damaligen Hochschuldidaktik bestand in erster Linie aus Studienreform-Projekten und curricularen Innovationen.

Aufgrund der neu geschaffenen wissenschaftlichen Strukturen der Zentren für Hochschuldidaktik konnte ein DFG-Schwerpunktprogramm

⁶ Im folgenden Überblick über die Geschichte der „Neueren Hochschuldidaktik“ wird im Wesentlichen der Darstellung von Wildt (2013) gefolgt, der die Entwicklung aus der Innenperspektive eines „Zeitzeugen“ mit hoher Expertise beschreibt. Ergänzt wird der Überblick von Wildt durch spezifische Aspekte der Forschungstätigkeit der Hochschuldidaktik, die von der Autorin in der vom IZHD Hamburg publizierten „grauen Literatur“, insbesondere den „Hochschuldidaktischen Stichworten“ und „Hochschuldidaktischen Arbeitspapieren“ sowie in der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ recherchiert wurden. Zugänglich ist diese „graue Literatur“ der Hochschuldidaktik nur noch über private Archive, bzw. in Teilen in Form von verstreuten Bibliotheksbeständen von Universitäten zugänglich sind, befinden sich im Wesentlichen in den vom IZHD Hamburg publizierten

Hochschuldidaktik mit Laufzeit von 1972 bis 1979 etabliert werden, welches sich in 23 geförderten Forschungsteilprojekten unter anderem mit der Sozialisation bzw. der Habitualisierung von Studierenden befasste (vgl. Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik 1982). Eine Systematisierung der wissenschaftlichen Arbeit der Hochschuldidaktik, die die Themenbreite und -tiefe dieser ersten eineinhalb Jahrzehnte hochschuldidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit wiedergibt, findet sich in dem Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft über „Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule“ (Huber 1983). Kennzeichnend für die Projekte des Schwerpunktprogramms war, dass das Forschungsprogramm zwar maßgeblich von der hochschuldidaktischen Professur des damaligen IZHD Hamburg aus initiiert und koordiniert wurde, die Forschungsfragen aber in interdisziplinärer Zusammenarbeit über mehrere Disziplinen und Fachgebiete hinweg bearbeitet wurde.

Phase 2: Von partizipatorischen Studienreformen zum „Faculty Development“

Während die Phase 1 in den 1970er Jahren noch unter dem Einfluss der gesamtgesellschaftlich-eingebetteten „Demokratisierung der Hochschulen“ stand, manifestierte sich der politische Richtungswechsel Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre mit dem Scheitern der Finanzierung des Bildungsplans und den Folgen der Wirtschaftskrise in einem Instrumentarium staatlicher Studienreformkommissionen, das in den Länderhochschulgesetzen festgeschrieben wurde. Curriculare und systembezogene Aufgaben – und damit auch die didaktische Reflexion und Gestaltung wissenschaftskritischer Bezüge – wurden dem Aufgabenfeld der Hochschulen und damit auch der Hochschuldidaktik entzogen.

Die Hochschuldidaktik verlagerte ihren Arbeitsschwerpunkt nach angelsächsischem Vorbild auf Weiterbildung und Beratung von Hochschullehrenden (engl.: „Faculty Development“). Auch in der Hochschuldidaktik erfolgte eine Differenzierung in auftragsabhängige Forschungs- und Entwicklungsorientierung einerseits sowie auf Serviceorientierung andererseits (vgl. Wildt 2013: 34). Der 1979 gestellte Antrag auf Fortsetzung des DFG-Schwerpunktprogramms mit dem Schwerpunkt „Persönlichkeitsentwicklung und Berufsqualifizierung in der Hochschule“ war nicht erfolgreich. Die geplanten empirischen Untersuchungen konnten nicht mehr durchgeführt werden (vgl. Becker 1983: 1).

Die damals entwickelten theoretischen und methodologischen Ansätze der Forschung zur Sozialisierung von Studierenden aus ihrer Perspektive heraus wurden im so genannten FORM-Projekt, einem europäischen

Forschungsprojekt zum „studentischen Lernen im Kulturvergleich“ fortgesetzt. Hier wurde eine längsschnittliche Studie der Hochschulsozialisation in fünf Ländern und unterschiedlichen Fächern durchgeführt (Doppelhofer-Stiem/Lind 1987). Der damals entwickelte methodologische Ansatz der Befragung von Studierenden, insbesondere auch die Einbeziehung ihrer lebensweltlichen Sicht, wurde seit 1982 in den vom BMBF beauftragten Studierendensurveys der „AG Konstanzer Hochschulforschung“ weiter entwickelt und wird bis heute eingesetzt.

Die wissenschaftlichen Strukturen der ehemals sieben hochschuldidaktischen Zentren wurden bis auf einige wenige, einschlägig denomierte Professuren (Universität Hamburg und TU Dortmund) abgebaut. Das wissenschaftliche Personal kehrte entweder in die jeweiligen Herkunftsfächer zurück, verfolgte Karrierewege in hochschulpolitische oder administrative Führungspositionen oder engagierte sich hochschuldidaktisch in sozialen Bewegungen wie der Feminismus- und Ökologiebewegung oder der hochschulischen Gewerkschaftsarbeit.

Letzteres führte zu Auseinandersetzungen mit konservativen Teilen der Hochschullehrerschaft und lenkte vom Kerngeschäft der Lehr- und Studienpraxis ab. Wildt (2013: 36) führt diesen Rückbau zudem auf den strukturellen Umbau der Hochschulen, sowie den tiefgreifenden Wandel in der Forschung zurück, in denen Fragen zu Studium und Lehre von marginaler Bedeutung waren. Den regelmäßigen Veröffentlichungen über anhaltende didaktische Mängel in den Surveys des Deutschen Studentenwerks und des BMBF wurde kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

Phase 3: Qualitätssicherung, E-Learning und Neue Medien als neu entstehende Teilbereiche der Hochschuldidaktik

Erst Ende der 1980er Jahre trat die Krise in Studium und Lehre, unter anderem durch Studentenstreiks und Hochschul-Rankings, wieder in die öffentliche Aufmerksamkeit. Die staatliche Regulierung und Input-Steuerung wurde durch das so genannte „New Public Management“ abgelöst, also durch Deregulierung und Output-Steuerung. Qualitätssicherung und -messung, die Einführung von Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung im Gegenzug zur erweiterten Autonomie führten zu Orientierungsproblemen der Hochschuldidaktik.

Die Bruchlinie verläuft zwischen Beratung und Kontrolle, zwischen partizipatorischer Gestaltung im Kollegium und mit Studierenden und strategischer Ausrichtung an den Zielen der Organisation Hochschule. Ein Teilbereich der Hochschuldidaktik setzte sich mit der Output-Orien-

tierung auseinander oder wanderte in das Tätigkeitsfeld der Evaluation ab, ein weiterer Teil engagierte sich im „digitalen Umbau der Hochschullehre“ (Wildt 2013: 36). Aufgrund umfangreicher Förderprogramme im Bereich IT-Infrastrukturen, E-Learning und Neuen Medien nutzten Hochschuldidaktiker/innen die Förderungen zur lernendenzentrierten Gestaltung von Studium und Lehre durch neue Technologien. Die Verlagerung der Community-Aktivitäten vieler Hochschuldidaktiker/innen von der AHD in die „Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft“ bestätigt beispielhaft die Abhängigkeit dieser nicht disziplinär verankerten Wissensschaftsbereiche von der Drittmittelförderung (ebd.: 38).

Phase 4: Hochschuldidaktische Expertise im Rahmen des Bologna-Prozesses

Die Bologna-Reform im Europäischen Hochschulraum führte im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts an den deutschen Hochschulen erneut zur Nachfrage nach hochschuldidaktischer Expertise. Schon in den 1990er Jahren bildeten sich vermehrt von den Bundesländern initiierte oder von den Hochschulen oder hochschuldidaktischen Zentren selbst organisierte Netzwerke, teilweise zwischen Fachhochschulen und Universitäten getrennt, teilweise in übergreifenden Kooperationen. Die Aufgabenfelder, die der Hochschuldidaktik zugestanden werden, sind jedoch meist auf hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung festgelegt.

Oft sind die meist befristeten Stellen ohne wissenschaftliche Ausstattung oder Anbindung so knapp bemessen, dass kaum mehr als eine Weiterbildungs-Vermittlung externer Workshop-Referent/innen und Expert/innen möglich ist (vgl. Wildt 2013: 40; Merkt 2013). Die östlichen Bundesländer begannen erst in den letzten fünf bis sieben Jahren, nach der radikalen Abkehr von der politisch verdächtigten Hochschulpädagogik nach der Wende, projektartige hochschuldidaktische Landesnetzwerke mit begrenzter Laufzeit aufzubauen (vgl. Keil/Pasternack 2010).

Das Beratungs- und Dienstleistungsfeld mit hochschuldidaktischen Anteilen differenzierte sich in den Hochschulen aus. Beispiele sind die seitdem etablierten Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Studienreform, zum E-Learning, zum Diversity-Management, zur Internationalisierung, zur Tutor/innen- und Mentor/innen-Qualifizierung, Schlüsselkompetenz-Zentren sowie Beratungseinrichtungen für wissenschaftliches Schreiben und zu Lern- und Arbeitsstrategien im Studium.

Phase 5: Hochschuldidaktik im Kontext der Drittmittel-Förderung in Studium und Lehre im 21. Jahrhundert

Aus dem breiten Spektrum der Drittmittelförderung in Studium und Lehre, die sowohl von den dort engagierten Stiftungen als auch vom BMBF aufgelegt wurden, werden im Folgenden vier Förderlinien herausgegriffen, die nach Einschätzung der Autorin für hochschuldidaktischen Forschung besonders relevant waren.

1. „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“: Mit der 2008 aufgelegten BMBF-Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre („Zukunftswerkstatt Hochschullehre“)“ als Teilförderung der „Empirischen Bildungsforschung“ ergab sich erstmals seit der DFG-Förderung in den 1980er Jahren die Chance, Forschungsprojekte zum Gegenstand der Hochschuldidaktik als angewandte Hochschulforschung zu beantragen.⁷

Die Ausschreibungskriterien, Verbundprojekte zu beantragen und eine Interventionsperspektive zu integrieren, sowie die auf gemeinsame Forschungsziele ausgerichteten Tagungen im Kontext der Förderung führten sowohl zum Wiederaufleben der Austauschprozesse zwischen hochschuldidaktischen Praktiker/innen und Forscher/innen als auch zur Erweiterung der hochschuldidaktischen Community um disziplinorientierte Forscher/innen und um angrenzende bzw. überschneidende Wissenschaftsgebiete wie die Hochschulforschung, die Evaluationsforschung oder die Medienforschung. Im Rahmen der bis zu vierjährigen Laufzeiten der Projekte wurde wissenschaftlicher Nachwuchs ausgebildet und in den meist interdisziplinär angelegten Verbundprojekten neue theoretische und methodologische Ansätze der angewandten Hochschulforschung entwickelt, die über die Forschungsergebnisse hinaus wichtige Impulse für die Reform von Studium und Lehre gaben.

Allein die Tatsache, dass von den insgesamt 32 geförderten Verbundprojekten in neun Verbundprojekten vier kurz vor der Pensionierung stehende oder bereits pensionierte Professor/innen der Hochschuldidaktik als Antragsteller/innen beteiligt waren, verdeutlicht jedoch das Generationen- und Nachwuchsproblem der hochschuldidaktischen Forschung⁸. So gelang es aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Grundausstattung in

⁷ Einen Überblick über das in den Projekten bearbeitete Variablenspektrum gibt das Tableau von Jahnke und Wildt (2011: 14f).

⁸ Alle vier vakant gewordenen Professuren, zwei an der Universität Hamburg und zwei an der TU Dortmund, sind bis heute entweder noch vakant oder wurden gestrichen oder sind nicht mehr mit eindeutig hochschuldidaktischer Denominierung nachbesetzt worden.

der Hochschuldidaktik nach Abschluss der Förderung auch nicht, die einzelnen Forschungsansätze in der angewandten Hochschulforschung über die ganze Förderlinie hinweg theoretisch und methodologisch zusammen zu führen und aufzuarbeiten.

2. „*Fachdidaktische Zentren für Hochschullehre*“: 2010 schrieben die Volkswagenstiftung und die Stiftung Mercador die Förderung „Bologna – Zukunft der Lehre“ aus, mit der neun innovative Vorhaben in den Hochschulen, darunter auch die Förderung von drei fachnahen Kompetenzzentren für Mathematik, Ingenieurwissenschaften und Medizin in zum Teil hochschulübergreifenden Verbänden initiiert wurden, die explizit Forschung zur eigenen Fachdidaktik betreiben.

Aus eigener Initiative heraus gründete die rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Hamburg das so genannte „ZerF“, das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik. Bis auf die Medizindidaktik, die ausgeprägter eigene Wege gegangen ist, ist die Hochschuldidaktik an den fachdidaktischen Zentren entweder über Beiratsmitgliedschaften oder auch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auch forschend beteiligt. Die leitenden oder mitarbeitenden Professuren der fachdidaktischen Zentren sind meist gut mit der hochschuldidaktischen Community vernetzt, wie unter Anderem die gegenseitige Tagungsbeteiligung zeigt.

3. *Kompetenzmessung und Kompetenzmodellierung in der Hochschullehre*: Im Oktober 2010 erfolgte die Förderbekanntmachung zum Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“, in der 23 Forschungsverbände im Themenbereich „studentische Kompetenzen“ gefördert werden.⁹ Die Förderlinie ist stark an psychologischen Verfahren der Kompetenzmessung und –modellierung orientiert und zu einem großen Teil im Lehramtsbereich angesiedelt. Da insbesondere die (pädagogische) Psychologie, aber auch die Erziehungswissenschaften auf Forschungsexpertise zurückgreifen können, die im Rahmen der BMBF-geförderten „empirischen Bildungsforschung“ mit Anschluss an die internationale Forschung in den letzten zehn Jahren aufgebaut wurde bzw. traditionell in diesen Disziplinen verankert ist, war die Hochschuldidaktik aufgrund fehlender methodologischer Kenntnisse in diesem Teilgebiet nur in einigen wenigen Projekten erfolgreich.

An der marginalen Beteiligung der Hochschuldidaktik an dieser Förderlinie wird deutlich, dass der Aufbau der methodologischen Expertise mit internationaler Anschlussfähigkeit nicht ohne professorale Strukturen in den Hochschulen mit entsprechenden Nachwuchsstellen leistbar ist.

⁹ Lookup: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/28_DEU_HTML.php

Damit besteht aber auch die Gefahr, dass die Forschung zur Kompetenzentwicklung Studierender auf der individuellen oder interaktionellen Ebene der Hochschullehre verbleibt. Gerade die für die Hochschulentwicklung wesentliche Verbindung dieser Forschungsansätze mit der organisationalen Ebene der Hochschullehre, Fragen der Wechselwirkung von individueller Kompetenzentwicklung mit Lehr-Lernkulturen oder mit sozialen Strukturen werden methodologisch aus den genannten Disziplinperspektiven nicht verfolgt und bleiben folglich empirisch unbearbeitet. Hier könnte die hochschuldidaktische Forschung in Kooperationen mit der Hochschulforschung wichtige Beiträge leisten.

4. *Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*: Die mit zwei Milliarden Euro ausgestattete BMBF-Förderlinie „Qualitätspakt Lehre“ mit einer Laufzeit von knapp zehn Jahren in zwei Phasen hat die Hochschulen mit einer Projektwelle erheblichen Umfangs erfasst. 186 Hochschulen führen Entwicklungsprojekte in Studium und Lehre durch, die im Wesentlichen die folgenden Ebenen betreffen:

- die Mikro-Ebene des Lehrens, Lernens und Prüfens
- die Meso-Ebene der Studienorganisation, Curriculumsgestaltung und des Studienmanagements sowie
- die Makro-Ebene des Hochschulmanagements in strategischen und profilbildenden Funktionen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013: 2).

Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre sind eine Reihe von hochschuldidaktisch ausgerichteten Professuren und Juniorprofessuren beantragt und besetzt worden, die das strukturelle wissenschaftliche Defizit der Hochschuldidaktik zumindest zeitweise auffangen können. Sie sind jedoch von ihren Arbeitsaufgaben und ihrer Ressourcenausstattung eng an die Qualitätspakt Lehre Projekte gekoppelt, so dass es kaum möglich sein wird, über angewandte Forschungsprojekte mit Auftragscharakter hinaus zu kommen.

Gerade um eine Theoriebildung und Verwissenschaftlichung des praktischen Wissens voran zu treiben, das aktuell in den Qualitätspakt-Lehre-Projekten entsteht, hat die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) eine BMBF-geförderte Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre angestoßen. Diese verfolgt das Ziel, Wirkungszusammenhänge der Maßnahmen und Interventionen im Qualitätspakt Lehre unter aktivem Einbezug der Qualitätspakt-Lehre-Projekttäger zu untersuchen.

Empirisch fundierte Ansätze der Interventions- und Implementationsforschung sowie gegenstandsbezogene Theorieentwicklung sind naheliegende Forschungsdesigns für diese Förderlinie. Es bleibt zu hoffen, dass

in diesem Kontext die in der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ entstandene Forschungsexpertise fruchtbar gemacht und weiter entwickelt werden kann. Auch hier gibt es vielfältige Berührungspunkte zwischen hochschuldidaktischer und Hochschulforschung, die sich schon in der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ abgezeichnet haben.

Hochschuldidaktische Forschung und ihre Schnittmengen zur Hochschulforschung

In der Kartierung der Hochschulforschung differenziert Winter (2013: 81) zwischen einem wissenschaftlichen Gegenstand, der als eigenständiges Forschungsfeld oder als Fach mit eigener Identität verstanden wird, und den Überschneidungsbereichen, die der wissenschaftliche Gegenstand mit anderen Forschungsfeldern oder Fächern aufweist. Die mit dem „Bild der sich überschneidenden Kreise“ sehr anschaulich angesprochenen Schnittmengen zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung, die mit dem Titel dieses Artikels aufgegriffen werden, sind naheliegend und wurden in der Kartierung ausgeführt (ebd.: 50ff.). Sie bestehen im gemeinsamen Gegenstandsbereich der Forschung über Hochschulen und Hochschulbelange, im geteilten disziplin-übergreifenden, aber sozialwissenschaftlich eingegrenzten Forschungszugriff im Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung und in der (Un-)Abhängigkeit ihrer Forschungsthemen von Auftragsforschung über Drittmittel- bzw. projektartiger Finanzierung durch die Politik oder durch die Hochschulen selbst.

Definiert man den Gegenstand der Hochschuldidaktik als die Beschreibung, Gestaltung und Erforschung der „Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden“, dann kann aufgrund der Eigenlogik des Gegenstands ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Forschungsfeldern festgestellt werden, der dafür spricht, zumindest spezifische Themen der hochschuldidaktischen Forschung als eigenständiges Feld zu erhalten.

Dem eingangs beschriebenen Selbstverständnis der Hochschuldidaktik entsprechend ist ihr ein professionstheoretischer Hintergrund inhärent, der der Hochschulforschung fehlt. Hochschuldidaktiker/innen übernehmen, vermittelt über die Gestaltungsprozesse in Studium und Lehre, eine professionelle Verantwortung für die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden. In ihrem Selbstverständnis fühlen sich Hochschuldidaktiker/innen im Rahmen ihres professionellen Dienstleistungsbündnisses den Bildungsprozessen dieser Akteursgruppe verpflichtet. Die Reflexionen des beruflichen Selbstverständnisses, insbesondere der eigenen Be-

rufsethik, haben deshalb einen professionstheoretischen Hintergrund, der im internationalen Diskurs, beispielsweise zum „Scholarship of Academic Development“ bearbeitet wird, in Deutschland derzeit aber keinen institutionellen Ort hat.

Dieser professionstheoretische Hintergrund legt auch nahe, dass der Gegenstand der Hochschuldidaktik, also sowohl die Lern- und Bildungsprozesse in fachwissenschaftlichem und überfachwissenschaftlichem Zugriff, als auch die Gestaltung ihrer Handlungsbedingungen durch alle Ebenen der Hochschulen hindurch bis hin zu gesellschafts-kritischen Fragen der akademischen Bildung theoretisch und empirisch bearbeitet werden. Fachwissenschaftliche Bildung, berufsbezogene Bildung und akademische oder Hochschulbildung spannen das Umfeld auf, in dem sich die Handlungsbedingungen für das Lernen und/oder Studieren aus der Perspektive der zunehmend heterogener werdenden Studierenden oft als dilemmatische Situation darstellt.

Ob die Bewältigung dieser Dilemmata im Sinne expansiver Lernprozesse zu den gewünschten Lern- und Bildungsprozessen führt oder diese als strategisches Studienverhalten eher verhindert, ist beispielsweise eine wesentliche Fragestellung hochschuldidaktischer Forschung. Die noch stark unterrepräsentierte empirische Forschung zu hochschulischen Prüfungssystemen und ihren Auswirkungen auf akademische Lern- und Bildungsprozesse wäre beispielsweise eine drängende Forschungsfrage der Hochschuldidaktik, die von hochschuldidaktischen Forscher/innen vermutlich nur im Kontext institutionell verankerter Professuren gestellt werden könnte, aber im interdisziplinären Zuschnitt in hochschulübergreifenden Verbänden bearbeitet werden müsste.

Literatur

- Becker, Egon (1983) (Hrsg.). Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. (Blickpunkt Hochschuldidaktik 75). AHD / Beltz: Weinheim.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). Richtlinien zur Förderung von Vorhaben der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Bundesanzeiger. BANz AT 07.10.2013 B2; URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Foerderbekanntmachung_Begleitforschung_Qualitaetspakt_Lehre.pdf. Zugriff am 05.05.2014.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Hamburg: AHD.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara; Lind, Georg (1987). Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation. Deutscher Studien Verlag. (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 83). Weinheim: Beltz.
- Eggs, Heather & Macdonald, Randal (eds.) (2003) The Scholarship of Academic Development. Buckingham: SRHE and Open University Press.

- Forneck, Hermann.; Wrana, Daniel (2005). Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gosling, David (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on? In: *The International Journal for Academic Development*. Taylor & Francis Ltd.. 6:1,74-90.
- Huber, Ludwig (Hrsg.) (1983). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart 1983. S. 114 – 138.
- Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (2011). Anhang zum Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? In: Haertel, T. et al. (Hrsg.) *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 6, Nr. 3 (Oktober 2011). S. IX.
- Kehm, Barbara M. 2010: Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. S. 8-11 in: *journal hochschuldidaktik*, Vol. 21, Heft 1
- Keil, Johannes; Pasternack, Peer (2010). DDR-Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik im Osten. Eine Entkopplungsgeschichte. In: *HDS.Journal 1 / 2010. Perspektiven guter Lehre*. S. 12 – 17.
- Kreber, Carolin (2011) 'Educational development for critically reflective teaching: The challenge of challenging conceptions'. In M. Weil, Schiefner, M., Eugster, B., and Futter, K. (eds) 'Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs' (Festschrift fuer Peter Tremp, pp. 93-109), Universität Zürich, Schweiz. Münster: Waxmann.
- Kreber, Carolin (2010) 'Demonstrating Fitness for Purpose in the Context of a Virtues Approach to Academic Development'. In Lorraine Stefani, (ed.). "The effectiveness of academic development" (pp. 45-59). New York: Routledge.
- Macdonald, Ranald & Wisdom, James (eds.) (2002) *Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Merkt, Marianne (im Druck). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal - ein integrativer Ansatz. In: Egger, Rudolf et al. (Hrsg.) *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven*. (Band 10, Reihe Lernweltforschung). Wiesbaden: Springer.
- Merkt, Marianne (2013). A broad picture of academic development in Germany. In: Macdonald, Ranald (ed.) *SEDA Special 33. Supporting Educational Change*. Chapter 6. London. p. 31 - 34
- Merkt, Marianne (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs „Master of Higher Education“. In: Merkt, Marianne; Mayrberger, Kerstin (2007). *Die Qualität akademischer Lehre – Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Festschrift für Rolf Schulmeister. S. 217-242. Innsbruck: StudienVerlag.
- Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (1982) (Hrsg.). *Forschungsförderung in der Hochschuldidaktik. Abschlußbericht des Schwerpunktprogramms Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 85*. Hamburg: AHD.
- Wildt, Johannes (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M.; Wildt, J. (Hrsg.). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. S. 27 – 57. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winter, Martin; Krempkow, René (2013). Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen.

URL: http://www.hochschul-forschung.de/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hofo-2013.pdf. Zugriff am 05.05.2014.

Wissenschaftsrat (2014). Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3821-14.pdf>. Zugriff am 05.05.2014.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-39-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Lorenzo D'Amore, Avellino (Italien), <http://negative-film.tumblr.com/>

Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln

Hochschulforschung von innen und seitwärts Sichtachsen durch ein Forschungsfeld

Peer Pasternack:

Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion.....6

Martin Winter:

Topografie der Hochschulforschung in Deutschland25

Margret Bülow-Schramm, René Krempkow:

Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der
Hochschulforschung auf dem Prüfstand.....50

Isabel Steinhardt, Christian Schneijderberg:

Hochschulforschung als Gemischtwarenladen. Karrieremöglichkeiten
des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld63

Sigrun Nickel, Saskia Ulrich:

Hochschul- und Wissenschaftsforschung zwischen Datenvielfalt
und -zentralisierung. In welche Richtung geht die Entwicklung?76

Marianne Merkt:

Hochschuldidaktik und Hochschulforschung.
Eine Annäherung über Schnittmengen.....92

Susann Kunadt, Anke Lipinsky, Andrea Löther,

Nina Steinweg, Lina Vollmer:
Gender in der Hochschulforschung. Status Quo und Perspektiven106

Ulrich Teichler:

Hochschule und Beruf als Gegenstandsbereich der
Hochschulforschung.....118

Friedrich Stratmann:

Es waren zwei Königskinder ... der Graben war viel zu tief?
Hochschulberatung und Hochschulforschung133

Elmar Schüll:

Zukunftsforschung + Hochschulforschung =
Hochschulzukunftsforschung?148

FORUM

Reinhard Kreckel:

Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung..... 161

Veit Larmann:

Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen..... 176

Heinke Röbbken:

Wie verändern sich wissenschaftliche Publikationsaktivitäten im Laufe einer akademischen Karriere? Eine empirische Analyse am Fallbeispiel der Erziehungswissenschaft 190

PUBLIKATIONEN

Rezension: Tobias Wolbring (Hg.): Fallstricke der Lehrevaluation
(*Kalle Hauss*) 204

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Tim Hutschenreuter:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 208

Autorinnen & Autoren..... 219

Autorinnen & Autoren

Margret Bülow-Schramm, Professorin i.R. Dr., Hochschulforscherin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg und 1. Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung. eMail: buelow-schramm@uni-hamburg.de

Kalle Hauss, Dipl.-Soz., Leiter des Geschäftsbereichs Evaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam. eMail: kalle.hauss@uni-potsdam.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Tim Hutschenreuter M.A., Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de

Reinhard Kreckel, Prof. em. Dr., Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin (FiBS) und 2. Vorsitzender der Gesellschaft für Hochschulforschung. eMail: r.krempkow@fibs.eu

Susann Kunadt, Dr. phil., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: susann.kunadt@gesis.org

Veit Larmann, Dr. rer. pol., Referent für den Bologna-Prozess an der Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg, eMail: info@veit-larmann.de

Anke Lipinsky, Dr. phil., Vergleichende Kulturwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: anke.lipinsky@gesis.org

Andrea Löther, Dr. phil., Historikerin und Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: andrea.loether@gesis.org

Marianne Merkt, Prof. Dr. phil., Hochschuldidaktikerin, Leiterin des Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Hochschule Magdeburg-Stendal. eMail: mari-anne.merkt@hs-magdeburg.de

Sigrun Nickel, Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Hochschulforscherin und Dozentin beim gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). eMail: sigrun.nickel@che.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Heinke Röbbken, Prof. Dr., Professorin für Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Christian Schneijderberg M.A., Leiter des Arbeitsbereichs Innovation und Transfer am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel. eMail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de

Elmar Schüll M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Zukunftsstudien der Fachhochschule Salzburg. eMail: elmar.schuell@fh-salzburg.ac.at

Isabel Steinhardt, Dipl. Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren“. eMail: steinhardt@incher.uni-kassel.de

Nina Steinweg, Dr. iur., Rechtswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: nina.steinweg@gesis.org

Friedrich Stratmann, Dr. disc. pol., Sozialwissenschaftler und Volkswirt, Leiter der Abteilung HIS-Hochschulentwicklung im DZHW Hannover. eMail: stratmann@his.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr., ehemals Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel. eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Saskia Ulrich, Dipl.-Soz., Soziologin. Hochschulforscherin und Mitarbeiterin im Ranking beim gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). eMail: saskia.ulrich@che.de

Lina Vollmer, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS (Köln). eMail: lina.vollmer@gesis.org

Martin Winter, Dr. phil., Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: martin.winter@hof.uni-halle.de