

Peter Tremp¹

Hochschuldidaktik – Diffuse Erwartungen, bedeutsames Unterfangen

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Organisationseinheiten haben sich an den deutschsprachigen Hochschulen und Universitäten weitgehend etabliert. Allerdings zeigt sich, dass sich die Ambitionen, die zu Beginn der deutschsprachigen Hochschuldidaktik Ende der 1960er-Jahre formuliert wurden, inzwischen oftmals auf das Angebot von Weiterbildungskursen für jüngere Dozierende reduziert haben. Damit verknüpft sich die Frage nach der Bedeutung der Hochschuldidaktik für Lehrreform.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehrreform, Weiterbildung, akademische Bildung

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Luzern (Schweiz); peter.tremp@phlu.ch; ORCID 0000-0002-8206-5195

University didactics – vague expectations, significant project

Abstract

Organisational units for university teaching have become widely established at German-speaking universities. However, it is apparent that the ambitions formulated at the beginning of the project “Hochschuldidaktik” in the late 1960s have now often been reduced to offering training courses in university didactics for younger lecturers. This raises questions about the significance of university didactics for teaching reform.

Keywords

Higher education, university teaching, teaching reform, training courses, academic education

1 Hochschuldidaktik – Lehrorientierte Hochschulentwicklung, Bildung als Anspruch

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Bedeutung der Hochschuldidaktik für Lehrreform. Dabei wird das Tätigkeitsfeld der hochschuldidaktischen Einrichtungen ebenso zum Thema wie die Frage nach der spezifischen Expertise der Hochschuldidaktik.

Reformoption

Es gehört zum traditionellen Selbstverständnis in der Gründungsphase der institutionalisierten deutschsprachigen Hochschuldidaktik, dass sich diese nicht als Übertragung schulischer Konzepte auf die Hochschulstufe versteht und sich nicht auf Methodik einengen lassen will (Bundesassistentenkonferenz, 1968). Ihr Thema ist vielmehr die

„wissenschaftliche Beschäftigung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht“ (Huber, 1983, S. 116).

Damit sieht sich die Hochschuldidaktik mit einer Reformoption verbunden: Beabsichtigt ist die Weiterentwicklung der Bildungsinstitution Hochschule.

Diese Ausrichtung der Hochschuldidaktik der späten 1960er-Jahre erinnert an frühere Konzepte und hochschuldidaktische Schriften *avant la lettre*. So schreibt beispielsweise Hans Schmidkunz (1920), einer der Protagonisten der hochschulpädagogischen Bewegung des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts:

„[...] angesichts der Hochschulreformdiskussion dürfen und müssen wir klar machen, daß akademische Reformen allerdings unserer Sache, der Hochschulpädagogik, ebenso angehören, wie jegliche Pädagogik ständig auf Reform bedacht sein muß, daß aber damit weder Wesen noch Umfang unseres Gebietes erschöpft ist“ (zitiert nach Leitner, 1984, S. 117).

Vielfältige Themenpalette

Hochschuldidaktik wird damit zu einem breiten Arbeitsgebiet, beansprucht Bedeutung und sie büdet sich eine große Verantwortung auf. Lehrentwicklung als Hochschulreform ist ihr Programm, wobei Lehre hier auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema wird: Auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen und in der konkreten Lehr-Lern-Interaktion, auf der Ebene der Studiengänge und Curricula sowie auf der Ebene der Hochschule als Bildungseinrichtung (vgl. auch Brahm, Jenert & Euler, 2016). Damit ist eine Vielzahl von Themen und miteinander verbundener Fragen angesprochen: Von didaktischen Zugängen in einem engeren Sinne über Studiengangsplanungen und studienorganisatorische Belange bis hin zu Konzepten akademischer Laufbahnen und Anreiz- und Auszeichnungsmechanismen im Lehrkontext. Beabsichtigt ist stets, Hochschulbildung zu unterstützen. Diese Arbeit der Hochschuldidaktik ist in ihrer Adressierung der Hochschul- und Lehrverantwortlichen sowie der Dozierenden allerdings stets vermittelt: Ohne eigene Lehrtätigkeit mit Studierenden ist die Hochschuldidaktik immer auf Zusammenarbeit angewiesen, die schließlich der studentischen Bildung zugutekommen soll.

Hochschuldidaktik als diskursives Doppel

Die deutschsprachige Hochschuldidaktik formiert sich unter diese Begrifflichkeit in den späten 1960er-Jahren. Mit der hochschulpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts oder der Hodegetik um 1800 lassen sich aber frühe Verwandte identifizieren. Systematisch-konzeptionelle Überlegungen begleiten die Hochschullehre und Hochschulbildung allerdings seit Anbeginn. Hier finden sich beispielsweise bereits im Spätmittelalter Hinweise zur Auswahl der Inhalte und deren Reihung oder Empfehlungen zur angemessenen Art des Studiums. Oder es wird – nach der Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks – zum Beispiel die Frage erörtert, welches die Bedeutung der Vorlesung als Lehrform sei oder wie die nun entstehende Vielzahl von Büchern bearbeitet werden könne, wie also Exzerpte anzulegen und zu ordnen sind, um nachhaltige Bildungsprozesse zu unterstützen (Siegel, 2009, S. 33 ff.).

Mit der Etablierung der forschungsorientierten Universität und einer nun systematischen Einordnung in die Gesamtstruktur von Bildungseinrichtungen – allmählich etabliert sich das Abitur resp. die Maturität als Zugangsvoraussetzung für universitäre Studiengänge – werden sodann die Besonderheiten dieser Bildungsstufe deutlicher betont und ihre Implikationen auf Lehrfragen erörtert. Didaktische Fragen werden nun spezifischer auf diese Bildungsinstitution hin fokussiert, akademische Bildung als gesellschaftlicher Wert diskutiert (vgl. insgesamt Tresp, 2023).

Hochschuldidaktik als Disziplin

Hochschuldidaktik ist in ihrem Anspruch eine wissenschaftliche Didaktik:

„Als wissenschaftliche Didaktik ist ihr leitendes Erkenntnisinteresse die Aufklärung von Anforderungshorizonten und der Ausweis, die Untersuchung und die Erprobung von Gestaltungsoptionen in der Induzierung von akademischen Lernprozessen im Zuge der lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft“ (Rhein, 2023, S. 22).

Ist sie aber auch eine Disziplin geworden oder lediglich ein Arbeitsfeld geblieben – obwohl doch bereits die Hochschulpädagogik zu Beginn der Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts beansprucht hat, „den Stand einer selbständigen wissenschaftlichen Disziplin weitgehend erreicht“ zu haben (Leitner, 1984, S. 112)? Diese Frage der akademischen Disziplinarisierung ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil damit auch Akzeptanz, Vertrauen und Professionalisierung verbunden sind.

Hochschuldidaktik ist heute insbesondere durch eine Vielfalt an herangezogenen Bezugsdisziplinen charakterisiert. So werden etwa in der Publikation „Hochschuldidaktik als Wissenschaft“ (Rhein & Wildt, 2023) einigen dieser Referenzdisziplinen eigene Beiträge gewidmet: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Erwachsenenbildung etc. Tatsächlich ist die Vielfalt der Herkunftsdisziplinen der in Arbeitsstellen der Hochschuldidaktik Tätigen noch breiter, weshalb bisweilen von einer Patchworkprofessionalisierung geschrieben wird (Fleischmann, Heiner & Wie-

mer, 2016), was impliziert, dass in dieser Gruppe kaum ein geteiltes Selbstverständnis entwickelt ist.² Dies ist – im Vergleich zu den erwähnten Referenzdisziplinen – insbesondere dem Umstand geschuldet, dass Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum kaum grundständige Lehrangebote oder institutionelle Strukturen an Hochschulen in der Nähe anderer Lehr- und Forschungsdisziplinen ausbilden konnte. Damit ist allerdings – trotz einiger Belege wie Fachzeitschriften, Fachtagungen und Fachgesellschaften – der Disziplincharakter gefährdet.

2 Hochschuldidaktik – Weiterbildungsagentur mit beschränkter Reichweite

Zum Tätigkeitsfeld der Hochschuldidaktik und prinzipiell von hochschuldidaktischen Organisationseinheiten in Hochschulen gehören sowohl forschend-analytische Arbeiten als auch konzeptionelle Entwürfe, begleitende Evaluationen und beispielsweise Weiterbildungsangebote.³

Die heute oft zu beobachtende Fokussierung hochschuldidaktischer Einrichtungen auf Weiterbildungsangebote kann damit als deutliche Reduzierung früherer Ansprüche und Ambitionen und gleichzeitig als Orientierung an veränderten Leitbegriffen und -konzepten gesehen werden. Hochschuldidaktische Weiterbildungskurse verstehen sich dann oftmals als unterstützende Dienstleistung für Nachwuchswissenschaftler:innen, die noch kaum Routine gewinnen konnten und diese Kurse entsprechend als Angebot nutzen, das auf ihre anfängliche Ungewissheit und Verunsicherung antwortet – im Rahmen einer Lehrkultur, die von einer Gewissheit geprägt ist, dass die

2 Vgl. beispielsweise die Frage nach den „Klassikern der Hochschuldidaktik“ in Tresp & Eugster, 2020. Unklar ist zudem, wer denn überhaupt zur Fachcommunity gehört, zumal sich einige Wissenschaftler:innen, die sich thematisch in diesem Feld bewegen, selbst nicht als Hochschuldidaktiker:innen bezeichnen würden.

3 In einem früheren Leitbild der Hochschuldidaktik der Universität Zürich wurden diese Tätigkeitsfelder mit den Begriffen Expertiseagentur, Weiterbildungszentrum, Diskursraum und Zukunftslabor zusammengefasst (vgl. Weil et al., 2011).

routiniert-traditionelle Praxis (mit punktuellen Neuerungen) ihre Richtigkeit bestätige. Diese Kurse sind für jüngere Wissenschaftler:innen umso bedeutsamer, wenn die (anfängliche) Lehrtätigkeit als „Erfahrungsreproduktion von Lehrkulturen und -formen des eigenen Studiums“ (Wolf, 2021, S. 9) nicht mehr greift und von Krisen begleitet ist.

Zudem reagieren Weiterbildungsangebote auch (mitunter als Feigenblatt) auf kritische Vorbehalte bezüglich der Qualität von Lehre, die ja bisweilen in Karikaturen professoraler Vermittlung im Hörsaal aufscheint. Diese Kritik an universitärer Lehre lässt sich lange zurückverfolgen. So schreibt beispielsweise Friedrich Adolph Diesterweg – um ein Beispiel aus dem 19. Jahrhundert zu nehmen – in seiner Schrift *Über das Verderben auf den deutschen Universitäten* (1836): „Nach meinem Bedünken sind die Universitäten veraltete Institute. Sie bedürfen einer Reform.“ Was er dann in der Folge an Einzelheiten aufführt, sind Illustrationen einer Malaise, zu denen beispielsweise die konkrete Gestaltung von Vorlesungen gehört:

„Ablesen, Diktieren, lahmer, matter, geistloser Vortrag von der einen – Nachschreiben, Krumm- und Lahmsitzen auf der anderen Seite, tödliche Langeweile – gelehrter Kram, deutsche, das heißt unpraktische Gründlichkeit, historischer Wust“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 329).

Illustriert wird diese Lehr-Malaise mit seiner eigenen Erfahrung als damaliger Student in Berlin in einer Vorlesung von Hegel, das sich zusammenfassend dann so liest:

„Soviel ist gewiss, Hegel mag ein tiefer Forscher gewesen sein, er war einer der schlechtesten Lehrer, die es jemals gegeben hat.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 303)

2.1 Didaktische Qualifizierungen im Vergleich

Dieses Kurswesen unterstreicht zudem eine Besonderheit der Hochschulstufe – bis heute mindestens in den deutschsprachigen Ländern –, dass nämlich die Lehrtätigkeit keine systematische, vorbereitende Qualifizierung voraussetzt. Ein Vergleich mit der Situation von Lehrer:innen auf der Primarstufe kann dies illustrieren:

In der Schweiz beispielsweise qualifizieren sich künftige Lehrpersonen der Primarstufe in einem dreijährigen Studium vorbereitend für die spätere Lehrtätigkeit. Unterrichten ist bedeutsamer Orientierungspunkt dieses Studiums, Schulfach, Didaktik und Erziehungswissenschaft sind die zentralen Inhalte. Der Studienabschluss ist notwendige Bedingung für den Einstieg in die Lehrtätigkeit, wobei einige Anforderungen an den Studienabschluss in interkantonaler Koordination geregelt sind.

Die hauptsächliche Qualifizierung von Dozierenden auf Hochschulstufe ist ihre Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin. Der fachlich-wissenschaftliche Inhalt steht also im Zentrum. Vielleicht besuchen Dozierende – ergänzend zur Lehrtätigkeit und innerhalb ihrer eigenen Hochschule – hochschuldidaktische Weiterbildungskurse, diese sind aber kaum verpflichtend geregelt.

Bringen wir dies in Verbindung mit Modellen didaktischer Kompetenz, wie sie in der Lehrer:innenbildung diskutiert werden und beim Professionswissen einige Wissensbereiche unterscheiden (vgl. zum Beispiel Baumert, 2006), so können wir festhalten, dass auf der Hochschulstufe traditionell fast ausschließlich das Fachwissen betont wird. Nun ist dieses Fachwissen allerdings Teil des Professionswissens in der Lehrtätigkeit, die professionelle Handlungskompetenz ist auf der Hochschulstufe damit aber höchst einseitig akzentuiert.

In einer internationalen Umschau sind solche Gegenüberstellungen von Lehrkategorien und Wissensbereichen insofern interessant, als damit gezeigt werden kann, welche Lehrkategorien überhaupt unterschieden werden und wie sie sich in ihrer Lehrqualifizierung unterscheiden. So können beispielsweise – erneut für die Schweiz und in Bezug auf die internationale ISCED-Klassifizierung – auch für die Stufen 6 (Ba-

chelor oder äquivalent) und 7 (Master oder äquivalent) mehrere Qualifizierungsansprüche und -notwendigkeiten unterschieden werden, ja selbst innerhalb einer traditionellen Universität lassen sich fakultäre Unterschiede aufzeigen.

Überlegungen und Vorschläge für systematische didaktische Qualifizierungsangebote tauchen immer einmal wieder auf. So entwarf beispielsweise der bereits oben erwähnte Hans Schmidkunz den „Plan eines Seminars für Hochschulpädagogik“ (1898), publiziert in der Beilage der ersten Nummer der *Mitteilungen der Hochschulpädagogik*, der wissenschaftlichen Zeitschrift des *Verbandes für Hochschulpädagogik*. Darin heißt es:

„Das Seminar bezweckt in erster Linie als ›Hochschullehrerseminar‹, die Heranbildung von Lehrern für jegliche Hochschule, soweit es sich um das Pädagogische handelt, analog zu den Seminaren und sonstigen Stätten zur Heranbildung von Lehrern für die übrigen Schulen“ (zitiert nach Blechle, 2002, S. 70).

Diese Forderung „fand nicht nur 1898 Eingang in die Satzungen des ›Verbandes für Hochschulpädagogik‹, sondern auch im Jahre 1910 in die Statuten der aus diesem Verband hervorgegangenen ›Gesellschaft für Hochschulpädagogik‹“ (Blechle, 2002, S. 70).

Der Universitätshistoriker und Zeitgenosse Friedrich Paulsen kritisiert solche Vorschläge in seiner Schrift *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* (Paulsen, 1902, S. 279–286) in aller Deutlichkeit, indem er auf die Vielfalt der Disziplinen mit je verschiedenen Methoden der Lehre verweist. Und er fährt fort:

„Soll nun ein Hochschulpädagogiker die Methoden aller Disziplinen, die im Hochschulunterricht vorkommen, lehren? Nun, der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz eines *artificium omnes omnia docendi*“ (Paulsen 1902, S. 281).

Und polemisch wendet er sich gegen das vorgeschlagene Hochschullehrerseminar mit einer Argumentation, die zu einem „regressus in infinitum“ (Paulsen, 1902,

S. 282) führt, denn auch für diese Seminarlehrer bräuchte es ja wieder ein Seminar usw. Es bräuchte also

„Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sei. Irgendwo wird die Sache doch ein Ende haben müssen“ (Paulsen, 1902, S. 282).

Die heutige Fokussierung auf Weiterbildungsangebote für einzelne Dozent:innen rückt insbesondere die Mikroebene der Bildungsinstitution Hochschule ins Zentrum: Die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden. Andere Ebenen von Lehre und deren Akteure, die wichtige Vorstrukturierungen gerade für diese Mikroebene vornehmen, werden damit kaum zum Thema der Hochschuldidaktik. Hochschulbildung als gesellschaftlicher Wert – um den sich die Hochschuldidaktik in ihren Anfängen in den 1960er-Jahren wesentlich gekümmert hat – gerät so in Gefahr, in dieser hochschuldidaktischen Geschäftigkeit in den Hintergrund zu rücken.

2.2 Lehrentwicklung dank hochschuldidaktischer Weiterbildung?

Dabei muss auch gefragt werden: Welches kann der Anspruch hochschuldidaktischer Weiterbildung sein, was kann diese bewirken, was darf erwartet werden? Und was kann überhaupt gelernt werden, wie tragen hochschuldidaktische Weiterbildungen zu Lehrqualität und akademischer Bildung bei?

Die hochschuldidaktische Weiterbildung kennt eine Reihe unterschiedlicher Formate, welche von traditionellen Kursen über individuelles Coaching bis zu digitalen Tools reichen. Scheidig und Klingkovsky (2020) haben in einer Analyse der Schweizer Angebote auf „ein Ungleichgewicht zugunsten des Referenzsystems Praxisorientierung gegenüber dem Referenzsystem Wissenschaftlichkeit“ (S. 311) hingewiesen. Die in Programmen ausgewiesenen Inhalte würden sich „weit überwiegend an Facetten mikrodidaktischen Handelns von Lehrenden“ (S. 311) orientieren. Wird da-

mit die Adressierung eher jüngerer Dozierender mit wenig Lehrerfahrung unterstrichen? Und gleichzeitig die Akzeptanz in einem wissenschafts- und forschungsorientierten Umfeld erschwert?

Immerhin: In ihrer systematischen Überblicksstudie belegen Selina Hoffmann et al. (Hoffmann, Klinger & Deutscher, 2024) eine bestimmte Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung, insbesondere bezüglich Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden. Allerdings zeigt beispielsweise eine Befragung von Lehrpreisträger:innen des österreichischen „Ars Docendi-Staatspreis für exzellente Lehre“, dass lediglich ein knappes Drittel dieser ausgezeichneten Dozent:innen vorgängig hochschuldidaktische Weiterbildungskurse besucht haben. Und: „Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind im Selbsturteil der meisten Befragten [...] nicht primär ursächlich für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre“ (Trempe & Scheidig, 2021, S. 13). Deutlich häufiger werden „inspirierende Beispiele“ und „Lehrevaluation, Studentisches Feedback“ oder „Austausch mit Kolleg:innen“ genannt (Trempe & Scheidig, 2021, S. 14) – was vielleicht als Hinweis für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungskurse verstanden werden kann.

Gleichwohl bleibt für nachhaltige Lehrentwicklung die Herausforderung, dass diese nur im Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen von Lehre zu erreichen ist und nicht bloß Sache einzelner Dozent:innen sein kann. Diese können zwar ihre eigene Lehrveranstaltung weiterentwickeln (und dabei sicherlich Konzepte und Überlegungen aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung berücksichtigen) sowie vielfältige Anregungen zur Weiterentwicklung der curricularen Ebene wie auch der Hochschule als Bildungsinstitution einbringen, für deren Realisierung braucht es dann allerdings die Kooperation verschiedener Akteure und Gremien.

3 Hochschuldidaktik – Versprechen und Plädoyer

In der Professionstheorie wird bisweilen auf die Begriffe Lizenz und Mandat rekurriert, was hier – zur Illustration eines Problems der Hochschuldidaktik als Tätigkeitsfeld – hilfreich herangezogen werden kann (ohne damit ihren Professionsstatus behaupten zu wollen). Lizenz und Mandat sind ausgehandelte Merkmale einer Berufsgruppe oder Profession: Was ist ihnen erlaubt, was anderen, die nicht dazu gehören, verwehrt ist? Welche wichtigen Aufgaben übernimmt diese Berufsgruppe? Und damit zusammenhängend: Wie ist der Zugang geregelt, welche Zertifikate sind erforderlich, welches Wissen, Können, welche Haltungen erwartbar? (vgl. insgesamt beispielsweise auch Merkt, Stolz, Scholkmann & Bücker, 2021 oder Merkt, 2023)

Bereits weiter oben konnte auf die Patchworkprofessionalisierung in der Hochschuldidaktik hingewiesen werden und damit auf die Tatsache, dass der Zugang in dieses Tätigkeitsfeld oftmals bloß über ein Hochschulstudium – ohne weitere Präzisierungen – geregelt ist. Was kann unter diesen Umständen die Hochschuldidaktik – als kollektive Akteurin – gerechters versprechen? Damit ist die Frage verbunden, wie zum einen die Hochschuldidaktik selbst ihre Aufgabe versteht und welche Aufgabe zum anderen der Hochschuldidaktik zugeschrieben wird.

Die Hochschuldidaktik hat als Tätigkeitsfeld innerhalb der Organisation Hochschule – nach meiner Einschätzung und auf die gängige Praxis bezogen – eine sehr diffuse Aufgabendefinition bei gleichzeitig begrenzten Einflussmöglichkeiten. Oder in der angesprochenen Begrifflichkeit: Hochschuldidaktik hat ein weites Mandat (ist irgendwie für die Verbesserung der Lehre zuständig, wobei die institutionelle Zuordnung und häufige Reorganisationsprozesse erschwerend dazu kommen), und gleichzeitig eine begrenzte Diensterlaubnis, also eine enge Lizenz, darf also, wie sie meistens organisiert ist, eigentlich wenig (Kurse organisieren, die dann freiwillig sind etc.). Tätigkeiten mit dieser Relationierung von Lizenz und Mandat genießen gewöhnlich ein geringes Vertrauen, weil sie viele Leistungen versprechen (müssen), ohne deren Einhaltung garantieren zu können. (vgl. Kade, Nittel & Seitter, 2007,

S. 166). Auch die Hochschuldidaktik ist in der Hochschulöffentlichkeit wenig vertrauenswürdig, und in der genannten Konstellation die Umkehrung der Feuerwehr: Bei dieser nämlich verknüpfen sich ein enges Mandat (Feuer löschen) mit einer weiten Lizenz (Tiere von Bäumen retten, Keller auspumpen, einen Baum zersägen, der die Fahrbahn blockiert etc.), was der Feuerwehr zu einer überaus hohen gesellschaftlichen Reputation verhilft (Kade et al., 2007, S. 166).

Ginge es also ohne hochschuldidaktische Organisationseinheiten – zumal diese selber ihr Proprium oftmals nicht einsichtig darlegen können? Immerhin, so könnte argumentiert werden, hat die rasch notwendige Umstellung der Lehre auf einen remote-Modus in Folge der Pandemie die Bedeutung der Hochschuldidaktik gezeigt und erhöht: Sie hat mitgeholfen, eine Krisensituation zu bewältigen. Gleichzeitig wurde die Hochschuldidaktik aber damit noch stärker auf einen (vor allem technischen) Support hin reduziert, konnte also die Krisenhilfe nicht in ein systematisches und anerkanntes Lehrentwicklungspotential überführen. Dabei ist auffällig, dass der Begriff der Hochschuldidaktik sogar zunehmend zu verschwinden droht und durch Begriffe wie „Innovation“ etc. abgelöst wird. Anstelle von hochschuldidaktischen Zentren werden dann „Zentren für Lehrinnovation“ geschaffen oder „Innovationsmanager:innen“ gesucht – und damit die Verankerung dieser Tätigkeit in der Geschichte der Hochschuldidaktik endgültig verabschiedet.

Verstehen wir Hochschuldidaktik als Plädoyer für akademische Bildung in einer Auseinandersetzung unterschiedlicher Akteure, Positionen und Konzepte, so ist Hochschuldidaktik nicht verzichtbar. Dabei wird der Begriff der akademischen Bildung hier nicht in Abgrenzung zu einer Berufsbezogenheit verstanden, sondern orientiert sich an Referenzüberlegungen, wie sie auch im Absolvierendenprofil zum Ausdruck kommen, wie sich dieses in Anlehnung an Ulrich Teichler (Teichler, 2013) einerseits und Ludwig Huber (Huber, 1983) andererseits beschreiben lässt: Demnach sind Absolvent:innen ...

- ... autonome Persönlichkeiten (sie gebrauchen ihren wissenschaftlich gebildeten Sachverstand in verantwortungsvoller Weise),
- ... funktionierende Praktiker:innen (sie kommen mit den zu erwartenden beruflichen resp. gesellschaftlichen Aufgaben zurecht), und
- ... zertifizierte Skeptiker:innen (sie fragen stets: könnte es nicht auch anders sein?).

Ludwig Huber hat darauf hingewiesen, dass die Hochschuldidaktik verschiedene Berührungspunkte hat mit Hochschul- oder Wissenschaftsforschung, aber mit diesen nicht deckungsgleich ist (Huber, 1983). Zu den spezifischen Leistungen der Hochschuldidaktik gehören dann beispielsweise die erwähnten Weiterbildungskurse für Dozierende mit der Absicht einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit unter dem Leitkonzept „Akademische Bildung“. Diese Kurse für einzelne Dozent:innen sind aber für Lehrentwicklung nicht ausreichend.

Das hochschuldidaktische Personal, so der Anspruch, bringt eine Expertise ein, welche eben Hochschullehrende und Lehrverantwortliche in ihren akademischen Laufbahnen nicht unbedingt aufbauen und entwickeln mussten und konnten. Hochschuldidaktik ist dann die „professionelle Reflexionsfähigkeit von Hochschulen als Bildungsorganisationen“ (Merk, 2021, S. 185), was nun wieder an die einleitend zitierte Charakterisierung von Ludwig Huber anschließt.

Hochschuldidaktik wird damit bedeutsamer Akteur in Fragen von Lehrentwicklung und Hochschulbildung – aber nicht der einzige. Hochschuldidaktik kann in diesem notwendigerweise kooperativen Bereich der Lehrentwicklung spezifische Expertise einbringen. Hochschuldidaktik kann hier die Funktion einer interessierten Gastgeberin übernehmen, die mit interessanten Beiträgen das Gespräch – anwaltschaftlich für Bildung – bereichert (Tresp, 2011). Mit diesem Anspruch sind aber einige Aufgaben für die Hochschuldidaktik-Community und ihre Weiterentwicklung verbunden.

4 Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Springer.

Bundesassistentenkonferenz. (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz* (=Schriften der Bundesassistentenkonferenz; 1). Bundesassistentenkonferenz.

Fleischmann, A., Heiner, M., & Wiemer, M. (2016). Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hrsg.), *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 97–109). Bertelsmann.

Hoffmann, S., Klinger, M., & Deutscher, V. (2024). Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmassnahmen an deutschen Universitäten und Hochschulen: eine systematische Überblicksstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01240-9>

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 10 (S. 114–138). Klett-Cotta.

Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik: Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. Peter Lang.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. wbv.

Merkt, M. (2023). Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 357–378). transcript.

Merkt, M., Stolz, K., Scholkmann, A., & Bücker, D. (2021). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 545–558). wbv.

Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Asher & Co.

Rhein, R. (2023). Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 21–44). transcript.

Rhein, R., & Wildt, J. (Hrsg.). (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. transcript.

Scheidig, F., & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 297–318). wbv.

Siegel, S. (2009). *Tabula: Figuren der Ordnung um 1600*. Akademie Verlag.

Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, O. Mechtild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21–38). transcript.

Tremp, P. (2011). Hochschuldidaktik als Einladung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster, & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 269–279). Waxmann.

Tremp, P. (2023). Diskursives Doppel der akademischen Lehre: Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 45–61). transcript.

Tremp, P., & Eugster, B. (Hrsg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Springer VS.

Tremp, P., & Scheidig, F. (2021). *Ausgezeichnete Lehre sichtbar machen. Ergebnisse der Befragung der Preisträger*innen und Shortlist-Platzierten des Ars Docendi-Staatspreises für exzellente Lehre 2013–2020. Bericht zuhanden des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Pädagogische Hochschule Luzern.

Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (Hrsg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Waxmann.

Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 8–13.