

Tobias Jenert · Gabi Reinmann  
Tobias Schmohl *Hrsg.*

# Hochschulbildungsforschung

Theoretische, methodologische  
und methodische Denkanstöße  
für die Hochschuldidaktik

---

# Hochschulbildungsforschung

---

Tobias Jenert · Gabi Reinmann  
Tobias Schmohl  
(Hrsg.)

# Hochschulbildungs- forschung

Theoretische, methodologische  
und methodische Denkanstöße  
für die Hochschuldidaktik



*Herausgeber*

Tobias Jenert  
Universität Paderborn  
Paderborn, Deutschland

Tobias Schmohl  
Hochschule OWL  
Lemgo, Deutschland

Gabi Reinmann  
Universität Hamburg  
Hamburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-20308-5      ISBN 978-3-658-20309-2 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Verantwortlich im Verlag: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Autorenangaben</b> .....	IX
<b>Hochschulbildungsforschung</b> .....	1
Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik	
<i>Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.)</i>	
<b>Teil I (Bildungs-)theoretische Rahmungen der Hochschulbildungsforschung</b>	
<b>Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung</b> .....	7
Folgerungen für die Hochschuldidaktik	
<i>Uwe Elsholz</i>	
<b>Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen</b> .....	23
Eine Skizze	
<i>Rüdiger Rhein</i>	

<b>Lehr- und Lernfreiheit . . . . .</b>	41
Bildungskonzeptionelle Überlegungen als Beitrag zur hochschul-didaktischen Forschung	
<i>Peter Trempl und Balthasar Eugster</i>	
<b>Zur erkenntnistheoretischen, praktischen und politischen Relevanz</b>	
<b>einer Hochschulbildungsforschung . . . . .</b>	57
<i>Ines Langemeyer</i>	
<b>Andere Räume . . . . .</b>	73
Universität als heterotopischer Ort	
<i>Susanne Maria Weber, Tobias Klös und Marc-André Heidemann</i>	
<b>Teil II Methodologische Reflexionen zur Hochschulbildungsforschung</b>	
<b>Sich verständigen . . . . .</b>	105
Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung	
<i>Ingrid Scharlau</i>	
<b>Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und</b>	
<b>ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens . . . . .</b>	125
<i>Gabi Reinmann</i>	
<b>,Messy Research‘ . . . . .</b>	149
Methodologische Herausforderungen der Hochschulbildungsforschung	
<i>Tobias Jenert</i>	
<b>Teil III Methodische Zugänge zur Hochschulbildungsforschung</b>	
<b>anhand von Beispielen</b>	
<b>Kombination qualitativer und quantitativer Methoden zur</b>	
<b>Untersuchung der Studieneinstiegsphase . . . . .</b>	169
<i>Elke Bosse und Miriam Barnat</i>	
<b>Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik,</b>	
<b>Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung . . . . .</b>	185
<i>Silke Bock und Jennifer Heiny</i>	

<b>Studentische Forschung für gesellschaftlichen Wandel? . . . . .</b>	207
Konzeptionelle und empirische Ziele von Community-Based Research	
<i>Anna Heudorfer</i>	
<b>Begleitforschung in der Hochschuldidaktik . . . . .</b>	229
Wissenstransfer zu verschiedenen Akteursgruppen	
<i>Eileen Lübecke</i>	

---

## Autorenangaben

**Prof. Dr. Miriam Barnat**, Fachhochschule Aachen, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung, Bayernallee 11, 52066 Aachen

**Prof. Silke Bock**, Technische Hochschule Mittelhessen, Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen der THM, Eichengärtenallee 6, 35390 Gießen

**Dr. Elke Bosse**, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

**Prof. Dr. habil. Uwe Elsholz**, FernUniversität Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Universitätsstr. 33, 58097 Hagen

**Balthasar Eugster**, lic. phil., Universität Zürich, Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, CH-8001 Zürich

**Marc-André Heidemann**, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg

**Jennifer Heiny**, Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für internationale Entwicklungs- und Umweltforschung, Senckenbergstraße 3, 35390 Gießen

**Anna Heudorfer**, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg

**Prof. Dr. Tobias Jenert**, Universität Paderborn, Department für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Tobias Klös**, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg

**Prof. Dr. Ines Langemeyer**, Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik-Abteilung Allgemeine Pädagogik, Kaiserstraße 12, 76131 Karlsruhe

**Dr. Eileen Lübcke**, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg

**Prof. Dr. Gabi Reinmann**, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg

**Dr. Rüdiger Rhein**, Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Callinstraße 24, 30167 Hannover

**Prof. Dr. Ingrid Scharlau**, Universität Paderborn, Professur mit Kognitionspsychologie mit pädagogisch-psychologischen Anwendungsschwerpunkten, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Prof. Dr. Tobias Schmohl**, Hochschule OWL, Fachbereich Medienproduktion, Liebigstr. 87, 32657 Lemgo

**Prof. Dr. Peter Tremp**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

**Prof. Dr. Susanne Weber**, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Straße 6b, 35032 Marburg



---

# Hochschulbildungsforschung

Theoretische, methodologische und methodische  
Denkanstöße für die Hochschuldidaktik

Tobias Jenert, Gabi Reinmann und Tobias Schmohl (Hrsg.)

---

## 1 Einleitung

Das Lehren und Lernen an Hochschulen wird aktuell von Forschenden aus ganz unterschiedlichen Disziplinen zum Analyse- und Reflexionsgegenstand gemacht:

Die *Pädagogische Psychologie* etwa untersucht individuelle Charakteristika von Hochschullehrenden und Studierenden und deren Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse. *Hochschul- und Mediendidaktiker* analysieren Lehr-Lernarrangements, deren Wirkungen wie auch Rahmenbedingungen. Die *soziologische Hochschulforschung* befasst sich mit den politischen, institutionellen und organisatorischen Aspekten (auch) von Hochschullehre.

In den letzten Jahren ist die Anzahl von Forschenden gewachsen, die sich mit dem Thema Hochschullehre nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich sowohl theoretisch als auch empirisch auseinandersetzen und Beiträge an wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen leisten, bei denen Hochschullehre im Fokus steht. Forschende, die sich mit Hochschullehre aus einer genuin *didaktischen* Perspektive befassen, beginnen aber erst allmählich, ein stabiles forschungsorientiertes Netzwerk zu bilden. In den Bildungswissenschaften und bildungswissenschaftlichen Fachgemeinschaften stellt die hochschuldidaktische Forschung tendenziell noch einen Randaspekt dar.<sup>1</sup> Umgekehrt erweist es sich mitunter als herausfor-

---

<sup>1</sup> Gemeint sind etwa die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) oder die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF).

dernd, mit forschungsorientierten Beiträgen Resonanz in Gesellschaften zu finden, die sich vorrangig der Praxis der Hochschullehre widmen wollen.

Diese Diskrepanz bildete den Anlass für eine Fachtagung *Perspektiven und Zukunft hochschuldidaktischer Forschung* im September 2016 am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL). Ziel dieser Tagung war es, Forschenden eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch über Lernen und Lehren an Hochschulen im deutschsprachigen Raum zu bieten. Die Veranstaltung setzte einen Akzent auf Forschung in Abgrenzung zu Praxiskonzepten, Erfahrungsberichten und Serviceangeboten. Zugleich wurde Wert auf methodologische Offenheit und forschungsmethodischen Pluralismus gelegt. Im Nachgang zur Veranstaltung haben wir den Teilnehmenden wie auch weiteren interessierten Wissenschaftlern ermöglicht, Abstracts für einen Band zur Hochschulbildungsforschung einzureichen, um die Ergebnisse des Austausches zu dokumentieren und weiterzudenken.

---

## 2 Entstehung und Charakter des Buches

Die eingereichten Abstracts verfolgten fast ausnahmslos das Ziel, sich grundlegend – entlang an einem oder mehreren Beispielen oder auch ohne exemplarischen Bezug – mit Grundfragen zum akademischen Lehren und Lernen (im weitesten Sinne) auseinanderzusetzen. In nahezu allen Abstracts war für uns die Intention und der Wunsch herauszulesen, sich im eigenen Beitrag nicht primär mit einzelnen Konzepten und Studien zu beschäftigen, sondern diese allenfalls exemplarisch zu nutzen und der Frage nachzugehen, wie man durch (empirische und theoretische) Forschung zur Hochschulbildung die Zukunft der Hochschuldidaktik beeinflussen könnte. Diese von uns so interpretierten Intentionen und Wünsche haben uns zum Titel „Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik“ veranlasst.

Das vorliegende Buch ist also nicht aus einem fertigen Konzept entstanden, zu dem wir einschlägige Beiträge gesucht und so lange gefiltert hätten, bis eine zufriedenstellende „Passung“ erreicht wäre. Stattdessen entstanden die Beiträge aus dem Aufruf zur Beteiligung, dem wir unser Verständnis von Forschungsorientierung im Kontext der Hochschulbildungsforschung zugrunde gelegt haben. Die Buchbeiträge lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- Empirische Untersuchungen zu Lehrenden und Studierenden (z.B. Lehr- und Lernmotivation, Lehr-Lernhaltungen und -strategien), zu didaktischen Methoden und Arrangements (z.B. Gestaltung und Wirksamkeit von Medien und

Methoden, Einfluss und Veränderung des Lehr-Lernklimas), zu strukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen (z.B. Curricula, Programmstrukturen, Lehr-/Lernkulturen) sowie zu Lehrorganisation und Qualifizierung von Lehrenden.

- Theoretische und methodologische Beiträge zur Verortung der Hochschuldidaktik, zur Rahmung hochschuldidaktischer Phänomene, zur Reflexion von Paradigmen und Methodologien, zur Weiterentwicklung konkreter Methoden aus dem Bereich der quantitativen, qualitativen und gestaltungsorientierten Forschung.

---

### 3 Die einzelnen Beiträge

#### *Teil 1: (Bildungs-)theoretische Rahmungen der Hochschulbildungsforschung*

Die Auseinandersetzung mit strukturellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der heutigen Hochschulbildung bildet den Ausgangspunkt von **Uwe Elsholz**' Beitrag. Davon ausgehend diskutiert er die Ziele hochschulischer Bildung und setzt diese mit hochschuldidaktischen Aufgabenfeldern in Beziehung. Daraus entwickelt er einen Referenzrahmen, der die Zielsetzungen und den Stellenwert der Hochschuldidaktik eingrenzt. **Rüdiger Rhein** entfaltet bildungstheoretische und bildungsphilosophische Perspektiven auf hochschulisches Lernen bzw. auf das akademische Studium. Es geht ihm um eine theoretische Grundlegung der Hochschuldidaktik mit Blick auf die Eigen-Logik des Bedingungsgefüges von Wissenschaft, Hochschullehre und akademischem Studium. **Peter Tremp und Balthasar Eugster** behandeln das Thema Lehr- und Lernfreiheiten mit dem Ziel, bildungstheoretische Gestaltungsräume hochschuldidaktischer Forschung auszuleuchten. Dazu werden die Geschichte der Pädagogik sowie Erkenntnisse aus der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte analysiert. **Ines Langemeyer** setzt sich grundlegend mit dem Stellenwert von Hochschulbildungsforschung auseinander. Ausgehend von der Prämisse einer eigenständigen und prinzipiell unabhängigen Wissenschaft plädiert sie gegen eine interessenpolitische Vereinnahmung von Hochschulbildungsforschung, die sich beispielsweise in ausschließlich verwertungsorientierten Forschungsvorhaben und -designs manifestiert. Der Beitrag von **Susanne Maria Weber, Tobias Klös und Marc-André Heidelmann** schließlich zielt darauf ab, bildungstheoretische Grundlagen anzulegen, indem exemplarisch die empirischen Ergebnisse aus einer mehrjährigen Evaluation eines Programms zum Netzwerkcoaching herangezogen werden.

### *Teil 2: Methodologische Reflexionen zur Hochschulbildungsforschung*

**Ingrid Scharlau** analysiert kritisch das häufig postulierte Credo einer „Evidenzbasiierung“ bzw. die Erfüllung der Vorstellung, wie hochschulische Praxis und hochschulische Projekte empirisch untersucht werden sollen. Auf methodologischer Ebene diskutiert sie, was die Ausrichtung an *einer* Evidenzbasierung für die Hochschuldidaktik bedeutet. **Gabi Reinmann** widmet sich der Selbstbezüglichkeit hochschuldidaktischer Forschung und setzt sich mit der Frage auseinander, welchen Beitrag Design-Based Research, Scholarship of Teaching and Learning und Autoethnografie leisten können, um einen spezifischen Erkenntnisrahmen für lehrende und forschender Hochschuldidaktiker zu generieren. Der Beitrag von **Tobias Jenert** befasst sich mit typischen Herausforderungen des Erkenntnisgewinns im Rahmen hochschuldidaktischer Forschung. Dargelegt wird, wie didaktische Gestaltungsentscheidungen auf Basis ‚schlechter Daten‘ (z.B. kleiner Stichproben, vieler Gestaltungsvariablen) getroffen werden und in welcher Beziehung Erkenntnis und Gestaltung stehen, wozu beispielhaft Forschung zum Programm Lehre hoch h herangezogen wird.

### *Teil 3: Methodische Zugänge zur Hochschulbildungsforschung anhand von Beispielen*

Der Beitrag von **Elke Bosse und Miriam Barnat** geht den Potenzialen von Mixed Methods-Ansätzen am Beispiel einer Studie zur Studieneingangsphase nach. Es wird diskutiert, inwieweit Mixed Methods-Designs helfen, typische Herausforderungen in der hochschulbezogenen Wirkungsforschung wie auch bei der forschungsgeleiteten Gestaltung der Studieneingangsphase zu bearbeiten. Der Aufsatz von **Silke Bock und Jennifer Heiny** stellt den Ansatz der Aktionsforschung (im Rahmen von „Scholarship of Teaching and Learning“) als Möglichkeit vor, die Lehrerentwicklung am Praxisbeispiel der Technischen Hochschule Mittelhessen voranzutreiben. Die Autorinnen gehen insbesondere auf die strukturellen und organisationalen Aspekte der Zusammenarbeit verschiedener Akteure an Hochschulen ein. **Anna Heudorfer** stellt mit Community-Based Research (CBR) ein methodologisches und didaktisches Konzept vor. Sie untersucht die Beziehung von CBR zu den aktuell viel beachteten Konzepten des forschenden Lernens und des Service-Learning. Anhand vier universitäter Fallbeispiele illustriert sie spezifische Charakteristika, Potenziale und Kombinationsmöglichkeiten dieser hochschuldidaktischen Konzepte. **Eileen Lübkes** Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welches Wissen in und für die Hochschullehre benötigt wird und mit welchen Methoden die verschiedenen Wissensarten generiert werden können. Am Beispiel des Begleitforschungsprojekts „Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase“ (FideS) wird diskutiert, was didaktische Expertise in der Hochschullehre ausmacht, wie diese entsteht und unterstützt werden kann.

---

## **Teil I**

### **(Bildungs-)theoretische Rahmungen der Hochschulbildungsforschung**



# Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung

Folgerungen für die Hochschuldidaktik

Uwe Elsholz

## Zusammenfassung

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich derzeit in einem Wandel. Die Entwicklung zur Massenuniversität, die Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft, die Bologna-Reform und veränderte Ansprüche der Studierenden tragen dazu bei, dass die Formel „Bildung durch Wissenschaft“ als Leitkategorie hochschulischer Bildung ergänzungsbedürftig erscheint.

Ein Studium sollte gleichermaßen die Fachwissenschaft, die (Berufs-)Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung adressieren – darauf hat etwa der Wissenschaftsrat wiederholt hingewiesen. Die Hochschuldidaktik hat hierzu bereits in den 1980er Jahren Arbeiten vorgelegt, an die anzuschließen ist und die zugleich zu aktualisieren sind. Gegenstand des Beitrags ist die Frage, was eine gleichwertige Berücksichtigung der drei Orientierungen angesichts neuerer bildungspolitischer Entwicklungen (Qualifikationsrahmen, Kompetenzorientierung etc.) bedeutet. In den Blick geraten dabei in einer bildungswissenschaftlichen Perspektive sowohl die grundsätzliche Zielbestimmung von Hochschulbildung, die didaktisch-curriculare Ebene als auch methodische Fragen des Lehrens und Lernens.

**Schlagwörter:** Ziele Hochschulbildung, Humboldt, Kompetenzorientierung, Aufgaben Hochschuldidaktik, Qualifikationsrahmen

## 1 Einführung

„Bildung statt Bologna!“ (Lenzen, 2014), „Bildung nach Bologna!“ (Arnold, 2015), „Hochschule 4.0“ (Strobel und Welpe, 2017) oder auch „Goodbye, Humboldt?“ (Joffe, 2017) – die plakativen Überschriften deuten an, dass die Ziele von Hochschulbildung und die Orientierung am Bildungsideal Humboldts zunehmend strittig sind. Der einstige – vielleicht auch nur vermeintliche – Konsens einer Orientierung am Ideal der „Bildung durch Wissenschaft“ besteht in dieser Form nicht mehr. Auf der einen Seite stehen Ansprüche nach stärkerer Arbeitsmarktnähe und verbesserter Employability der Absolventen und auf der anderen Seite Forderungen einer „zweckfreien Wissenschaft“. Zur Notwendigkeit einer Neujustierung der Ziele akademischer Bildung haben verschiedene Trends und Entwicklungen in besonderer Weise beigetragen:

- Stark gestiegene Studierendenzahlen und -quoten haben zu einer Massenuniversität geführt, wie sie vor einigen Jahrzehnten noch kaum vorstellbar erschien.
- Die Bologna-Reform hat in Deutschland zu vielfältigsten Veränderungen beigetragen – insbesondere die geforderte Outcome-Orientierung ist dabei weiter oft strittig.
- Eine Diversifizierung und Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft und einzelner Studiengänge hat stattgefunden. Nicht zuletzt sind auch private Hochschulen verstärkt auf den Markt getreten.
- Schließlich führt die Frage der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung zu neuen – gelegentlich als existenzbedrohend eingeschätzten (vgl. u.a. Elsholz 2016a) – Herausforderungen für die Hochschulen.

Angesichts dieser Skizze der Hochschullandschaft wird in diesem Beitrag zunächst eine kurze Verortung der Hochschuldidaktik anhand ihrer Entwicklung der letzten Jahrzehnte vorgenommen, um die Ausgangslage der weiteren Argumentation transparent zu machen (Kap. 2). Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend über ein zeitgemäßes Leitbild hochschulischer Bildung diskutiert. Dabei werden sowohl bildungspolitische Rahmungen wie etwa das Hochschulrahmengesetz als auch bildungswissenschaftliche Diskurse bspw. um die Kompetenzorientierung berücksichtigt. (Kap. 3). Schließlich wird erneut auf die Hochschuldidaktik rekurriert, um vordringliche Aufgabenfelder angesichts der vorherigen Darlegungen auszuweisen (Kap. 4).

## 2 Zur Verortung der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik in Deutschland hat seit ihrer expliziten Thematisierung Mitte der 1960er Jahren diverse Wechselseiten und Konjunkturen der Aufmerksamkeit erlebt. Nach einer ersten Phase intensiver auch hochschulpolitischer Aufmerksamkeit macht Wildt (2013) ab den ausgehenden 1970er Jahren und verstärkt durch neue Steuerungskonzepte seit Mitte der 1980er Jahre eine Marginalisierung hochschuldidaktischer Fragen aus (vgl. Wildt, 2013, S. 36ff.). Huber (1983, S. 116) verortet die Hochschuldidaktik in den 1980er Jahren explizit als Teil der Hochschulforschung. Allerdings scheint diese Verortung nicht allgemein anerkannt, führt doch der Band von Hüther und Krücken (2016) unter dem Titel *Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung* zwar viele Teilgebiete der Hochschulforschung auf, Hochschuldidaktik jedoch nicht. Als erziehungswissenschaftliche Forschung wird lediglich die empirische Bildungsforschung benannt (ebd., S. 311-320).

Im Windschatten und parallel zur Bologna-Reform gewann die Hochschuldidaktik wieder verstärkte Aufmerksamkeit, die sich stets auch in der Gründung hochschuldidaktischer Einrichtungen in den Hochschulen sowie der Bereitstellung finanzieller Ressourcen zeigt. In den vergangenen 20 Jahren ist dabei ein starker Fokus auf die Entwicklung von Lehrkompetenz und die Weiterbildung von Lehrenden gelegt worden (vgl. Euler, 2013, S. 363). Damit ist zwar ein zweifellos essentieller Aspekt hochschulischer Lehre angesprochen, doch andererseits gerieten etwa curriculare Aspekte kaum in den Blick. Hochschuldidaktik wurde damit meist verkürzt als Hochschulmethodik verstanden und umgesetzt.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kritisch zu sehen ist zudem die Tatsache, dass hochschuldidaktische Ansätze häufig kurzfristig lernpsychologisch ausgerichtet sind und mit einem verkürztem Lern- und Kompetenzbegriff arbeiten. Es wird daher eine weitgehende Ignoranz hochschulischer Bildung und der Hochschuldidaktik gegenüber dem Stand der Erwachsenen- und Berufsbildungsforschung moniert (vgl. Arnold, 2015, S. 16). Angesprochen ist damit insbesondere der Wandel zu einer stärker konstruktivistischen Auffassung des Lernens in diesen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Allerdings – so muss einschränkend hinzugefügt werden – enthält der seit der Bologna-Reform propagierte „shift from teaching to learning“ nicht nur eine Outcome-Orientierung, sondern durchaus auch die Perspektive auf den einzelnen Lernenden. Fraglich bleibt allerdings, wie viel davon in der Praxis der Hochschullehre umgesetzt wurde.

Auf der Ebene von Projekten erlebt die Hochschuldidaktik nunmehr u.a. durch den Qualitätspakt Lehre ein bisher nicht dagewesenes Ausmaß an finanzieller Förderung. Neuere hochschulpolitische Verlautbarungen etwa des Wissenschaftsrates

oder der Hochschulrektorenkonferenz bieten der Hochschuldidaktik hinreichend Anlass, neue und zeitgemäße Konzepte zu entwickeln (vgl. Wissenschaftsrat, 2017; KMK, 2017). Deren theoretische Durchdringung steht allerdings noch in den Anfängen. Solche Konzepte sollten – und das ist Gegenstand dieses Beitrags – auch im Hinblick auf die veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen erarbeitet werden und damit auch berücksichtigen, was denn in gesellschaftlicher Hinsicht die Ziele von Hochschulbildung sind.

---

### **3      Ziele von Hochschulbildung**

Im Hinblick auf die Frage nach den Zielen von Hochschulbildung ist zunächst selbstverständlich auf die Arbeiten und die Wirkung Wilhelm von Humboldts Bezug zu nehmen. In dessen umfangreichen Lebenswerk (vgl. Maurer, 2016) stellen die Arbeiten zu Bildungsfragen nur einen Ausschnitt dar – und sind dennoch zweifellos in hohem Maße wirkungsmächtig. Dies gilt einerseits für die Konzeption des humanistischen Gymnasiums, wie Humboldt sie in seinen Schriften zum Königsberger und Litauer Schulplan niedergelegt hat (ebd., S. 177ff.). Dies gilt aber in besonderer Weise auch für die Frage universitärer Bildung, die für diesen Zusammenhang von Bedeutung ist. Dabei sind es weniger Humboldts Schriften selbst, sondern vielmehr der viele Jahrzehnte später entstandene „Humboldt-Mythos“ (Tenorth, 2013, S. 21), der als leitende Idee deutscher Universitäten mindestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts gelten kann.

In heutiger Zeit angeführte Argumente der „Zweckfreiheit“ sowie der „Ein- samkeit und Freiheit“ waren dabei nicht genuin von Humboldt (vgl. Tenorth, 2015, S. 82ff.), sondern stellen nachträgliche Zuschreibungen und Konstruktionen dar. Auch die Formel „Bildung durch Wissenschaft“ als idealistisch geprägte Leitkategorie erscheint aktuell ergänzungsbedürftig angesichts der Veränderungen im Hochschulsystem. Diese sei, so Rolf Arnold (2015, S. 7), bereits seit längerem veraltet und es werde durch deren Bewahrung, so setzt er etwa polemisch fort,

nicht nur unterschwellig an einer Abgrenzung der Allgemein- von der Berufsbil- dung festgehalten, deren Hauptmotive die Regelung der sozialen Ungleichheit durch Chancenzumessung war und ist.

Im Rahmen eines Diskurses über ein zeitgemäßes Selbstverständnis von Hochschulbildung sind neben den zu Beginn des Aufsatzes skizzierten Veränderungen ebenso bildungspolitische Vorgaben und Regelungen zu berücksichtigen. Zugleich gilt es jedoch, erziehungswissenschaftliche Argumente und bildungstheoretische

Überlegungen fruchtbar zu machen, um eine selbstbewusste und einflussreiche Hochschulbildungsforschung zu erreichen.

Nachfolgend wird daher zunächst kurz als bildungspolitische Rahmungen auf das Hochschulrahmengesetz eingegangen und dann auf den aktuellen Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse rekurriert. Darauf aufbauend werden Anforderungen an die Curriculumgestaltung ausgewiesen, um vor diesem Hintergrund einen Vorschlag für eine zeitgemäße Formulierung des Bildungsziels eines Hochschulstudiums zu formulieren.

### **3.1 Bildungspolitische Rahmungen**

Im Hinblick auf die Frage nach den *Zielen von Hochschulbildung* gibt das Hochschulrahmengesetz (HRG) §2 Abs. (1) einen ersten wichtigen Hinweis. Dort heißt es zur Aufgabe der Hochschulen: „Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden (...) erfordern.“ Entsprechend betont auch Schaper (2012, S. 8) in seinem Gutachten für die Hochschulrektorenkonferenz zur Kompetenzorientierung zu den Zielen eines Studiums:

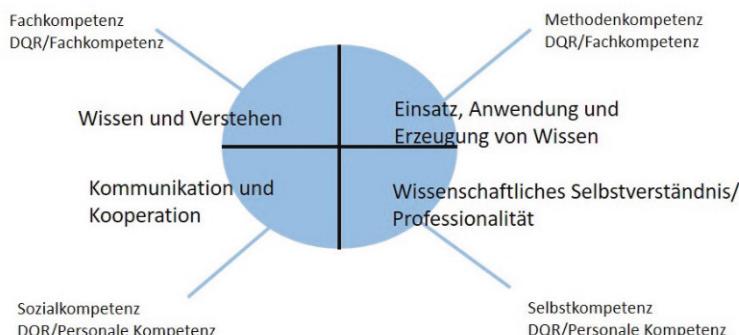
Dies beinhaltet nicht, dass Studierende in erster Linie zu forschenden Wissenschaftlern auszubilden sind, sondern dass sie lernen sollen, mit dem in einem Studium vermittelten Wissen in besonderer Weise umzugehen. Die Tätigkeit von Wissenschaftlerinnen ist dabei allerdings ebenso als eine berufliche Tätigkeit anzusehen, auf die es vorzubereiten gilt.

Der aktuelle *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (KMK, 2017) bietet insbesondere durch das darin enthaltende Kompetenzmodell einen weiteren Ansatzpunkt für die Formulierung eines zeitgemäßen hochschulischen Bildungsziels. Die Frage der Kompetenzorientierung und auch des Kompetenzverständnisses war und ist stets ein kritischer und relevanter Aspekt in der bildungswissenschaftlichen Debatte der letzten Jahrzehnte. Bereits der Deutsche Bildungsrat hat Anfang der 1970er Jahre diesen Begriff in die Bildungspolitik eingeführt (1974, S. 65) und dabei ein Kompetenzverständnis zu Grunde gelegt, das auf Heinrich Roth zurückgeht. Während in der beruflichen Bildung der Kompetenzbegriff bereits in den 1980er aufgenommen und intensiv diskutiert wurde (vgl. Arnold, 1997), ist er für die hochschulische Bildung erst im Gefolge der Bologna-Reform prominent – und umstritten – geworden.

Schaper (2012) stellt in seinem Gutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre fest, dass die Umsetzung in Curricula und Studienordnungen vielfach nur oberflächlich erfolgt sei. Er plädiert für ein Kompetenzverständnis, dass deutlich über ein kognitionspsychologisches hinausgeht, wie es die empirische Bildungsforschung überwiegend zu Grunde legt (vgl. ebd., S. 15ff.). Vorgeschlagen wird demgegenüber, stärker handlungsorientierte Konnotationen von Kompetenzen zu berücksichtigen, wie sie in der Berufsbildung verbreitet sind. Auch der Deutsche Qualifikationsrahmen beinhaltet im Gegensatz zum Europäischen Qualifikationsrahmen einen solchen stärker handlungsorientierten Kompetenzbegriff (vgl. DQR, 2017). Gleichwohl betont Schaper eine Abgrenzung zu beruflichen Bildung und stellt fest (2012, S. 22):

Es kann somit an Hochschulen nicht um die Vermittlung beruflicher Kompetenzen i. S. eingebüter Fertigkeiten und Kenntnisse gehen, da diese stark auf Habitualisierung und Erfahrungslernen im beruflichen Kontext aufbauen.

Der aktuelle Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK, 2017) enthält nun ein Kompetenzmodell, das explizit auf Heinrich Roth rekurriert. Es erscheint damit auch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive anschlussfähig. Ausgewiesen werden Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als Kompetenzbereiche des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), die jeweils für den hochschulichen Kontext eine Spezifizierung erfahren. Hier sei insbesondere auf die in der Selbstkompetenz ausgewiesene Konkretisierung hingewiesen, die neben der Entwicklung eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses auch den Erwerb von Professionalität explizit ausweist.



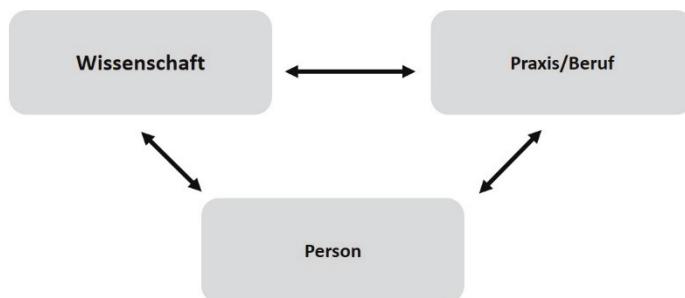
**Abbildung 1** Kompetenzmodell des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse (KMK, 2017, S. 4)

### 3.2 Anforderungen an die Curriculumgestaltung

Mit einem solchen umfassenden Kompetenzverständnis korrespondieren auch Veröffentlichungen des Wissenschaftsrats (2015, 2017). Die Notwendigkeit, hochschulische Curricula nicht einseitig fachwissenschaftlich auszurichten, wird darin hervorgehoben:

Ein Hochschulstudium soll die Studierenden befähigen, komplexe berufliche Tätigkeiten auszuüben und ihre individuellen (Weiter-)Bildungs- und Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten. Den Hochschulen fällt dabei die Aufgabe zu, die drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – jeweils angemessen zu berücksichtigen (Wissenschaftsrat, 2015, S. 7).

In curricularer Perspektive liegen hierzu bereits frühere Arbeiten der Hochschuldidaktik vor (vgl. Huber 1983). Danach können grundlegend drei Prinzipien der Curriculumgestaltung unterschieden werden und es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Orientierung an der Wissenschaft, der Praxis und der Person.



**Abbildung 2** Curriculares Spannungsfeld (Darstellung in Anlehnung an Huber, 1983, S. 128)

Grundständige Studiengänge an deutschen Universitäten sind traditionell weitgehend am Wissenschaftsprinzip orientiert und damit stark fachsystematisch ausgerichtet (Gerholz und Sloane, 2011). Damit entsteht ein gravierendes Transferproblem, da die Verbindung der Studieninhalte zur Arbeits- und Lebenswelt vielfach unklar bleibt. Schon Huber (1983, S. 128) hat darauf hingewiesen, dass eine zu starke fachsystematische Orientierung von Curricula die Entwicklung von Handlungsfähigkeit jenseits universitärer Kontexte behindert. Genau darin besteht

auch die Kritik an vielen bestehenden Studienangeboten. Personalleiter etwa bemängeln die unzureichende Selbstständigkeit und Problemlösungskompetenz von Absolventen und schätzen die Ausbildung an Universitäten als zu verschult ein (vgl. Randstad, 2016).

Eine zu starke und einseitige Orientierung auf die Praxis und den Beruf führt jedoch ebenfalls zu unerwünschten Folgen. Daraus ergibt sich ein verwertungsorientiertes Verständnis von Bildung, das „immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik“ (Huber, 1983, S. 128). Gerade die Ermöglichung von Distanz zu konkreter Aktion ist jedoch ein Wesensmerkmal des Akademischen. Eine Analyse der Studienangebote einer Vielzahl privater Hochschulen würde vermutlich eine solch starke arbeitsmarktorientierte Orientierung ausweisen.

Eine dritte Orientierung – das Persönlichkeitsprinzip – beinhaltet normative Vorgaben für die curriculare Gestaltung. Bildungsziele wie Kritikfähigkeit, Reflexivität und Entscheidungsfähigkeit sind dann leitend. Persönlichkeitsbildung war schon bei Humboldt wesentliches Ziel universitärer Bildung. Eine curriculare Berücksichtigung und bewusste Förderung dieser Orientierung bleibt jedoch Aufgabe akademischer Bildung, der sich bisher nur einzelne Hochschulen explizit widmen.

Nimmt man die Forderungen und Feststellung des Wissenschaftsrates ernst, so wird deutlich, dass ein Studium gleichermaßen die Fachwissenschaft, die Berufspraxis als auch Persönlichkeitsentwicklung adressieren sollte. Eine Vereinsetzung des Curriculums und der angewandten Methoden ist ebenso zu vermeiden wie die Vernachlässigung einer der drei Orientierungen.

### **3.3 Leitziel von Hochschulbildung: Wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit**

Was ist nun aber als Ziel von Hochschulbildung zu beschreiben und wie lässt sich dies sich in zeitgemäßer Form fassen? Im angrenzenden Bildungssektor präzisiert das Berufsbildungsgesetz in §1 Abs. 3 mit dem Terminus „berufliche Handlungsfähigkeit“ das Ziel beruflicher Bildung, welches sowohl in der Berufsbildungspolitik als auch in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte weitgehend unstrittig ist. In der Hochschulbildung nimmt das Hochschulrahmengesetz keine derartige Konkretisierung vor, sondern belässt es bei der oben benannten allgemeineren Zielsetzung eines Hochschulstudiums. Die Frage einer zeitgemäßen Interpretation des Bildungsauftrags der Universitäten bleibt damit Auftrag für den Diskurs (vgl. Hillmer und Shamery, 2015). Andrä Wolter schlägt in diesem Kontext – nicht zuletzt auch als Abgrenzung zum Employability-Begriff – den Terminus „wissenschaftsbasierte professionelle Handlungskompetenz“ (Wolter,

2015, S. 36) vor. Dieser Terminus wird hier aufgenommen und weiter entwickelt zu „wissenschaftlich reflektierter Handlungsfähigkeit“. Er wird nachfolgend weiter begründet als Vorschlag für ein zeitgemäßes Leitziel von Hochschulbildung.

- „Wissenschaftlich“ als erster Bestandteil des Leitziel verweist zum einen auf die stets fachwissenschaftlich rückzubindenden Inhalte eines Studiums. Es wird zudem eine Differenz zur beruflichen (Weiter-)Bildung markiert, die sehr viel stärker erfahrungsbasiert ausgerichtet ist (vgl. Schaper 2012, S. 8). Ange-sichts neuerer Diskussionen um den Wert von Wissenschaft ist auch die Rück-versicherung hier angelegt, dass es sich stets um überprüfbare und damit auch reversible Ergebnisse und Erkenntnisse handeln muss. Der Weg zu diesen Er-kenntnissen ist methodisch abgesichert. Im Rahmen des Kompetenzmodells sind damit insbesondere die Bereiche „Wissen und Verstehen“ als auch die Me-thodenkompetenz durch Anwendung wissenschaftlicher Methoden angespro-chen.
- Der Bestandteil „reflektiert“ verweist vor allem auf die individuelle personen-gebundene Zielsetzung von Hochschulbildung. Hier ist die von Humboldt an-gelegte Persönlichkeitsbildung enthalten, wird jedoch weiter spezifiziert. Die im neuen Hochschulqualifikationsrahmen angelegte Entwicklung von Profes-sionalität korrespondiert hiermit. „Reflektiert“ enthält dabei auch einen Wer-tebezug, der ebenfalls der Professionalität eingeschrieben ist. Distanzierungs-fähigkeit zu erwerben, auch Studieninhalte oder Vorgaben in Frage zu stellen, unterschiedliche argumentative und theoretische Positionen und Perspektiven einnehmen zu können – all dies bedarf der Reflexion, die in einem Studium zu fördern und einzuüben ist.
- Handlungsfähigkeit verweist nun vor allem auf die Arbeits- und Lebenswelt (Handlungskompetenz als Begriff impliziert die strittige Kompetenzdebatte der letzten Jahrzehnte, weswegen Handlungsfähigkeit als weniger aufgeladen und damit treffender erscheint). Hochschulbildung findet stets in einem gesell-schaftlichen Umfeld statt und ist nie zweckfrei. Das war auch zu Humboldts Zeiten so, denn auch damals hatte der preußische Staat ein funktionales Interes-se an Hochschulbildung, um seine Beamtenelite auszubilden und zu rekrutieren (vgl. Tenorth, 2015, S. 84). Bezüge zur Arbeitswelt, Praxisphasen (die aller-dings reflektiert und theoretisch eingebunden sein müssen) sollten daher stets integraler Bestandteil von Hochschulbildung sein. Damit ist weit mehr als die umstrittene Employability (vgl. Schubarth und Speck, 2014) angezielt. Diese „wurde quasi unter der Hand zu einem Leitziel der Bologna-Debatte, obwohl Begriff, Ziele und Inhalte weitgehend unklar geblieben sind“ (ebd., S. 9). Ange-sichts dieser Unklarheit und der weit verbreiteten Ablehnung des Begriffs, er-

scheint er eher ungeeignet für eine ergebnisoffene Debatte. Handlungsfähigkeit ist mehr als Employability oder Beschäftigungsfähigkeit. Sie ist nicht auf die Arbeitswelt und eine Verwertung begrenzt, sondern umfasst als gesellschaftliche Handlungsfähigkeit auch die Lebenswelt.

Mit dem Terminus „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ soll ein Diskursangebot gemacht werden für eine zeitgemäße Formulierung des Ziels von Hochschulbildung. Dieser geht konform und konkretisiert die Aufgabenbeschreibung des Hochschulrahmengesetzes und erscheint auch treffend im Hinblick auf die weiteren dargelegten hochschulpolitischen Rahmungen von Wissenschaftsrat, KMK und HRK. Je nach fachlicher Domäne, Hochschultyp und Art des Studiengangs ist dieses Ziel mit unterschiedlich starken Ausprägungen der Einzelaspekte umzusetzen.

---

## 4 Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen sollen abschließend ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Aufgabenfelder abgeleitet werden, deren Bearbeitung stärker als in der Vergangenheit angezeigt erscheint. Dabei wird mit abnehmenden Abstraktionsgrad von einer theoretischen und allgemeineren bis zu einer methodischen Ebene danach gefragt, was aus den vorgestellten Überlegungen im Hinblick auf die Aufgaben der Hochschuldidaktik folgt.

Im Hinblick auf eine stärkere theoretische Fundierung der Hochschuldidaktik angesichts der vorgeschlagenen Zielsetzung der wissenschaftlich reflektierten Handlungsfähigkeit ist der *Pragmatismus* als potenzialreich anzusehen (vgl. Dewey, 1993). Dieser Ansatz ist bisher vor allem in der Erwachsenenbildung (Faulstich, 2013) und in der Mediendidaktik (Kerres und de Witt, 2004) diskutiert, kann aber hochschuldidaktische Forschung insbesondere durch dessen ausdifferenzierteres Verständnis von Handeln und Handlung als auch der starken Betonung von Reflexion mehr als bisher theoretisch informieren.

Auf einer ebenfalls allgemeinen, aber weniger theoretischen Ebene stellt sich die Frage und Aufgabe der Entwicklung hochschulischer *Lehrverfassungen*. Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Entwicklung solcher Lehrverfassungen und Lehrprofile zur Entwicklung verbindlicher Leitbilder an den einzelnen Hochschulen (2017, S. 16f.). Hochschulinterne Prozesse hierzu kann die Hochschuldidaktik vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen durch bildungstheoretische Argumente bereichern. Was „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ für die einzelne Hochschule, für die einzelne Fakultät, ggf. sogar für den einzelnen Studiengang bedeutet, ist dabei zu konkretisieren.

Eine weitere Folgerung – ebenfalls konform zu Anliegen des Wissenschaftsrats besteht darin, dass sich die Hochschuldidaktik stärker als bisher mit *curricularen Fragen* befassen sollte (vgl. auch Brahm et al., 2016). Dabei ist das oben ausgeführte curriculare Spannungsfeld als wesentlicher Maßstab im Blick zu behalten. Es schließt sich daher die Frage an, wie eine Umsetzung der idealtypischen Curriculum-Struktur in verschiedenen Domänen aussehen kann. Schubarth und Speck (2014, S. 33) unterscheiden drei Typen von Studiengängen mit mehr oder weniger starkem Berufsbezug. Daher ist zu etwa fragen, ob sich für diese drei Typen von Studiengängen idealtypische Curricula entwickeln lassen. Solche Modelle würden ein vermittelndes Moment zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik darstellen.

Eine weitere Herausforderung stellt sich im Hinblick auf die Entwicklung *kompetenz- und handlungsorientierter Prüfungen*. Ein stärkeres Gleichgewicht zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung kann sich letztlich nur entwickeln, wenn sich auch die Prüfungsformen und -inhalte verändern. Ähnliches mahnt auch Schaper (2012, S. 61) an, ist doch jeder Ansatz kompetenzorientierter Lehre stark limitiert, sofern die Prüfungen und Prüfungsformen sich nicht verändern.

Geeignet sind hierbei vor allem Prüfungsaufgaben bzw. -formate, die problem- und handlungsorientierte Anforderungen stellen und komplexe kognitive Leistungen erfordern, die jeweils den Kompetenzanforderungen der angestrebten „Learning Outcomes“ entsprechen (ebd., S. 63).

An der von Schaper (2012, S. 65) festgestellten mangelnden Entwicklung entsprechender Prüfungsformate hat sich auch einige Jahre später nicht viel geändert. Dies gilt trotz der BMBF-geförderten Forschung unter dem Titel „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs). Deren Anspruch ist durchaus anschlussfähig an die genannten Überlegungen:

Testing procedures suitable for diagnostic purposes need to be implemented in order to foster students' competencies, that is, their ability to perform in real-life and professional situations (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2017, S. 2).

Doch dieses Ziel ist derzeit deutlich nicht erreicht, heißt es doch zugleich über die bisherigen Forschungsarbeiten: „during the first phase, KoKoHs project teams focused predominantly on (...) cognitive abilities and skills...“ (ebd. S. 3). Die einzelnen Forschungsvorhaben bleiben daher zum großen Teil einem kognitions-