

Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell

Johannes Wildt & Isa Jahnke

1. Vorbemerkung

Es gab im November 2009 ein Arbeitstreffen zur hochschuldidaktischen Hochschulforschung, das mit 24 von 32 BMBF-Förderprojekten in der Förderlinie „empirische Hochschulforschung“ erfolgreich verlaufen war (s. Editorial). Der größte Teil der Projekte in diesem Programm befasst sich mit hochschuldidaktischen Fragestellungen zu empirischer Hochschulforschung. Die November-Tagung kann wohl mit Fug und Recht als umfassendste Zusammenführung der hochschuldidaktischen Forschung in den vergangenen drei Jahrzehnten angesehen werden.

Auch wenn keineswegs alle Themenfelder der hochschuldidaktischen Hochschulforschung auf diese Weise erfasst wurden, bot die Tagung doch Gelegenheit, die hochschuldidaktische Forschungslandschaft in Deutschland zu repräsentieren und im Austausch über Fragestellungen, theoretische Konzeptionen, eingesetztes Methodenspektrum und empirische Designs neu zu gestalten.

So waren insbesondere die Workshops des ersten Tages, die durch Clusterung der Projekte nach Nähe der Projektthemen gebildet wurden, darauf gerichtet, die Forschungsthemen der Einzelprojekte in eine kognitive Landkarte der hochschuldidaktischen Hochschulforschung zu integrieren. Jeder Workshop hatte die Aufgabe die Forschungsfragen der verschiedenen beteiligten Projekte mit Hilfe der Moderationsmethode (Kartenabfrage, Clusterung, Relationierung der Cluster) in ein visuelles Ordnungsschema zu integrieren und so ein auf induktivem Wege gewonnenes Szenario des jeweiligen (Teil-)Forschungsfeldes im Plenum der Tagung vorzustellen. Es gab folgende drei Themenfelder

- Workshop A mit Fokus auf die Entwicklung von Lehrkompetenz,
- Workshop B mit Fokus der Entwicklung von Lehr-/Lernszenarien,
- Workshop C mit Fokus des Lernens und der Lernergebnisse von Studierenden.

Bereits die Projektbeschreibungen, die bei der Clusterung zugrunde lagen, zeigten, dass zwar eine Gruppierung um diese Foki (A, B C) möglich war und im Übrigen auch mit geringfügigen Korrekturen durch Selbstzuordnung zu anderen Schwerpunkten akzeptiert wurde, genauso klar wurde aber auch der Ausgangspunkt, dass damit keine Bildung disjunkter Klassen von Projekten angestrebt wurde. Dennoch war es in diesem Sinne möglich, das Pan-

orama der hochschuldidaktischen Forschungslandschaft in den durch die Projektförderung des BMBF gesteckten Grenzen in den Blick zu nehmen.

Das Vorgehen der Clusterung der auf dem Arbeitstreffen vertretenen Projekte in die drei Themenfelder ermöglichte eine erste gemeinsame Sicht auf das Panorama der Forschungslandschaft, in der die Forschungsthemen entlang einer „Wirkungskette“ lokalisiert wurden.

Diese Wirkungskette reicht von der Lehrkompetenz über die Lehr-/Lernszenarien (in denen die Lehrkompetenzen der Lehrenden mehr oder weniger wirksam werden (sollen)), über die Lernprozesse der Studierenden (innerhalb oder außerhalb des Rahmens dieser Szenarien) hin zu den Lernergebnissen (die wie im Kontext des Bolognaprozesses intendiert als Kompetenzen artikuliert werden (sollen)).

Es liegt auf der Hand, dass eine solche Figurierung durch die Clusterung der Projekte nur Startpunkt für eine Ausdifferenzierung, Detaillierung, Konkretisierung und ggf. auch Modifikation einer „cognitive map“ der hochschuldidaktischen Forschung als Ganzes sein konnte. Das Risiko bestand darin, dass ganz andere Perspektiven auf die Forschungslandschaft gerichtet werden können. Die Zusammenschau der Ergebnisse aus den Workshops lässt sich als Relationierung des im Feld Hochschuldidaktik untersuchten Variablengeflechts in einem komplexen Wirkungsgefüge als Wirkungskette darstellen. Dies soll im Anschluss an frühere Ansätze zur Systematisierung der Hochschuldidaktik geschehen.

2. Theorieanschlüsse

Die Geschichte der Hochschuldidaktik ist begleitet von Versuchen ihrer Systematisierung als Wissenschaftsgebiet. Nimmt man nur die (Wieder-)Entdeckung der Hochschuldidaktik in der zweiten Hälfte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts in den Blick, so dominieren zunächst programmatische Entwürfe, wie etwa von der Bundesassistentenkonferenz BAK. „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ (BAK 1970) kann als Gründungsdokument der Hochschuldidaktik in (West-)Deutschland gelesen werden. Dieses Dokument zeichnet sich dadurch aus, dass Hochschuldidaktik nicht auf methodische Fragen reduziert, sondern mit Bezug auf das ausdifferenzierte System der Wissenschaften in ihren Zielen, Inhalten und Methoden als wissenschaftliches Lehren und Lernen entwickelt wird. Mit der Ausdifferenzierung der Hochschuldidaktik

wurden dann Richtungen bzw. Strömungen wirksam, in denen die Entwicklung der Hochschuldidaktik voranschreitet. Huber (1974) identifizierte sechs „Arbeitsansätze“, die nebeneinander gestellt das Panorama des Wissenschaftsgebiets der Hochschuldidaktik beschreiben:

- der unterrichtstechnologische Ansatz,
- der sozialpsychologische Ansatz,
- der curriculare oder didaktische Ansatz,
- der am Beschäftigungssystem oder Beruf orientierte Ansatz,
- der sozialisationstheoretische Ansatz sowie
- der wissenschaftstheoretische und wissenschaftsdidaktische Ansatz.

Webler/Wildt fügten diesen 1980 folgende Richtungen hinzu:

- Situationszentrierte und teilnehmerorientierte Richtung,
- Praxis- und Projektorientierung,
- Sozio-ökonomische und institutionelle Rahmenbedingungen.

Mit Voranschreiten der Hochschuldidaktik nimmt der Bedarf an Systematisierung zu. So unterscheiden etwa Flechsig (1976) fünf und in Weiterentwicklung Wildt (1979) sowie Webler/Wildt (1979) sechs Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (von der Interaktions- über die Lernsituationsebene, die Ebene der Lehrveranstaltungen und Teilstudiengänge über die Studiengänge als Ganze bis hin zum Studiengangsystem, auch in ihrer Vernetzung mit gesellschaftlichen Subsystemen, Tätigkeitsfeldern oder Berufen und unterscheiden die Gegenstandsbereiche, Akteure und Handlungsstrategien auf diesen Ebenen).

Alle diese Klassifikationsversuche orientieren sich im Wesentlichen an den zentralen Themen bzw. Gegenstandsbereichen der Hochschuldidaktik. Deren Ausformulierung findet sich dann auch wieder in den Klassifikationsansätzen der Handbücher, die im Bereich der Hochschuldidaktik entstehen. Instruktiv ist hier die Differenzierung der Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik im Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Ausbildung, Sozialisation in der Hochschule (Huber 1983), die sich in „Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle“, „pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht“, „Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich“, „Lernsituationen in der Hochschulausbildung“, „Studienberatung“, „psychotherapeutische Beratung und Hochschulpsychiatrie“, „Diagnose und Prognose der Studierfähigkeit“ sowie „Prüfungen“ unterteilt, das Ganze einbettet in den Kontext der „Hochschule in der Gesellschaft“ und dabei in die Bezüge zum „Beschäftigungssystem“, „Wissenschaftssystem“ und zu „Persönlichkeitsbildung“ als

3-poligem Bezugssystem für Hochschuldidaktik als eine Theorie der Bildung und Ausbildung stellt. Als Rahmung wird dann Planung, Hochschulökonomie, Hochschulbau und Hochschulrecht aufgespannt. Ein ausdifferenziertes Klassifikationssystem, das diese Hochschuldidaktik weiter unterteilt, liegt mittlerweile im Neuen Handbuch Hochschullehre (Berendt / Voss / Wildt seit 2002) vor.

Erst auf diese größeren Strukturierungen, thematischen Klassifikationen und Strömungsanalysen setzen Systematisierungsversuche auf, die das Variablengeflecht beschreiben, in denen die hochschuldidaktische Forschung operiert. Einen ersten Entwurf dazu gibt etwa Wildt (1984). Eine solche Darstellung markiert einen Wandel von einem auf die Struktur des Gegenstandes der Praxisfelder von Hochschuldidaktik zentrierten Blick zu einer empirischen Wende in der Hochschuldidaktik, in der es um die Untersuchung von Variablenzusammenhängen des Lehrens und Lernens geht.

Zu einer Darstellung in Form einer Wirkungskette (Variablen) sind allerdings noch weitere Schritte zu tun. Dabei geht es darum, die Betrachtung der Struktur der Variablen, die den Raum der hochschuldidaktischen Gegenstandskonfiguration aufspannen, in Wirkungszusammenhänge zu transformieren. Diese Wirkungspfade, die ggf. über Rückkopplungsschleifen rekursiv miteinander verbunden werden, erlauben es, den gesamten Generierungsprozess eines „Learning Outcome“ in den Kontext der auf ihn einwirkenden Faktoren einzubetten. Helmke und Schrader (1998), später auch weiterführend Helmke und Wildt (2000), haben solche Wirkungsketten aus dem schulpädagogischen bzw. pädagogisch-psychologischen Feld auf hochschulisches Lehren und Lernen übertragen.

Solche Darstellungsmuster finden sich in guter Gesellschaft zu Konzeptualisierungen im internationalen Raum, wie z.B. von Kember im Rahmen von Metastudien (Kember 2000) zur Strukturierung von Einflussgrößen differierender Lehrauffassungen im Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden vorgelegt worden sind.

Die Grundkonzeption einer solchen Wirkungskette geht von den Einflussfaktoren auf die pädagogische Praxis aus, welche von den personellen Faktoren der Lehrenden (Lehrauffassungen, Lehrkompetenz, Lehrrepertoire) wie der Lernenden (Vorwissen, Einstellungen, verfügbare Lernstrategien) und der curricularen (Studiengänge, Lehrveranstaltungen, Lernsituationen) und institutionellen Bedingungsgefüge (Organisationskultur, Facilities, Ausstattungen) reichen. Auf diese Einflussfaktoren wirken wiederum Faktorenkomplexe ein, die – wie z.B. die hochschuldidaktische Weiterbildung – die personale Seite des Lehrkörpers betreffen. Vermittelt über Lehr-Lernkonzeptionen wirken diese Faktoren in die pädagogische Praxis ein und konstituieren

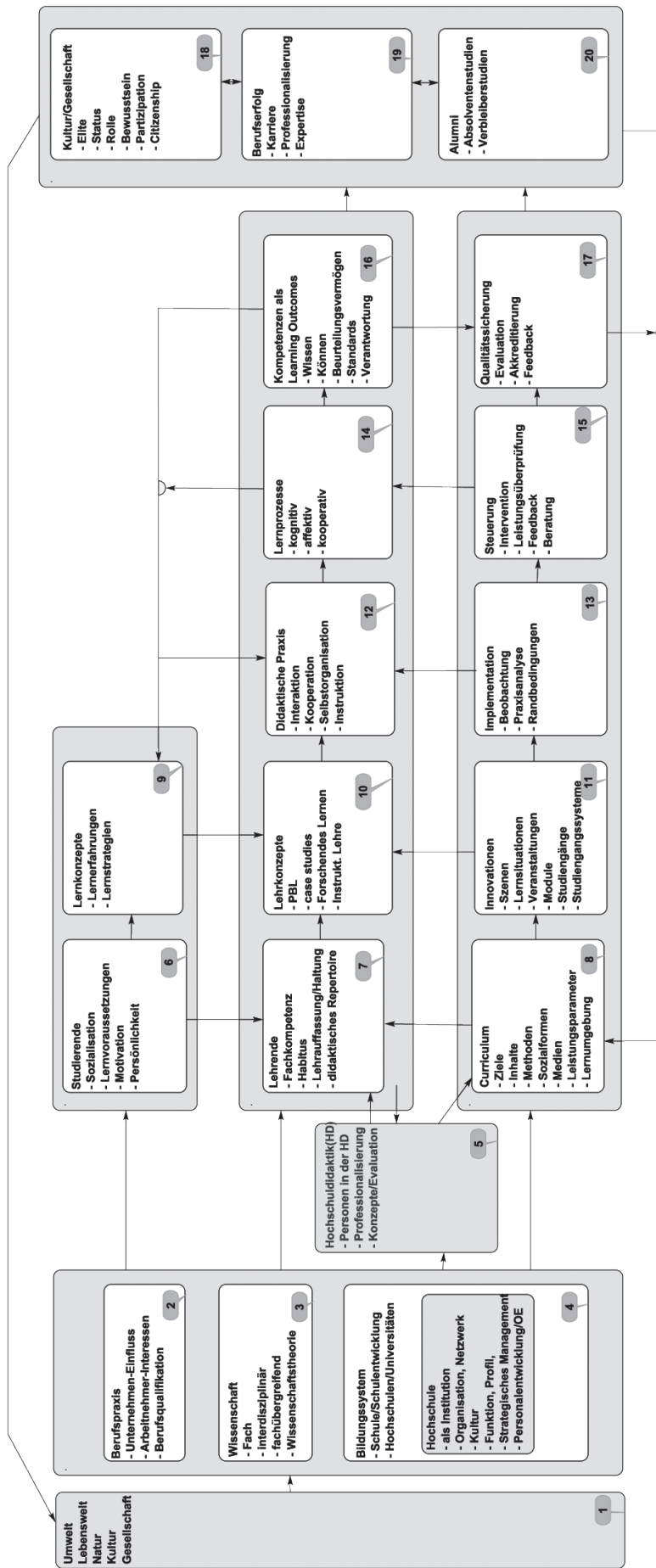


Abb. 1: Konturen und Strukturen einer hochschuldidaktischen Wirkungskette: Variablen einer hochschuldidaktischen Hochschulforschung (HDHF) – ein Rahmenmodell

den Bedingungsraum, in dem Lernen stattfindet und aus dem schließlich die Learning Outcomes z.B. in der Form von Kompetenzen hervorgehen. In der Wirkungskette lassen sich die Resultate hochschulischer Lernprozesse dann in beruflichen Handlungszusammenhängen als Handlungskompetenzen verfolgen.

3. Variablen einer hochschuldidaktischen Hochschulforschung – ein Rahmenmodell

Die Ausdifferenzierung der Wirkungskette soll im Folgenden am Ensemble der Förderprojekte des BMBF im Programm Empirische Hochschulforschung entfaltet werden. Wie eingangs ausgeführt wurden die im Programm des HD-HF-Workshops vertretenen Projekte in drei Cluster gruppiert, die an unterschiedlichen Gliedern der Wirkungskette lokalisiert werden.

Alle Cluster hatten die Aufgabe, aus den Variablen der Untersuchungskonzeptionen der vertretenen Projekte ausgehend von den untersuchten Variablen die „concept maps“ an der Systemstelle der Wirkungskette auszuarbeiten. In der folgenden Plenarsituation wurden diese Ansätze zu „concept maps“ im Plenum vorgestellt und aufeinander bezogen. Dabei gelang es, die drei „concept maps“ in den Entwurf einer Suprastruktur einer einzelnen „concept map“ zu transformieren. Auf der Basis der Vorarbeiten wird dieser Entwurf im Folgenden weiter ausgearbeitet (vgl. Abb. 1).

Am besten lässt sich das in Abb. 1 dargestellte Modell von der Mitte aus beschreiben. Die beschriebenen BMBF-Projekte (ab Seite 33 im Detail) zielen im Wesentlichen auf Untersuchungen der Variablen Lehrende (7), Lehrkonzepte (10), Didaktische Praxis (12), Lernprozesse (14) und Kompetenzen als Learning Outcomes (16) ab. Die Mitte beschreibt insbesondere didaktische/pädagogische Variablen. Manche Projekte untersuchen mehrere zusammenhängende Variablen oder Schnittstellen z.B. den Übergang vom Studium ins Berufsleben (16, 19). Je nach Projekt und Perspektive variieren dieselben Variablen jeweils als abhängige oder unabhängige Variablen bzw. werden als solche definiert.

Die Wirkung des Curriculums (8) auf verschiedene andere Variablen wie z.B. Lehrende (7) ins Blickfeld von Hochschulforschung zu rücken oder den Einfluss von Innovation (11) auf Lehrkonzepte, Implementation (13), Steuerung (15) und Qualitätssicherung (17) zu erfassen haben sich wiederum andere Projekte zum Ziel gesetzt.

Einige Projekte untersuchen aus eher psychologischer Sicht z.B. Studierende (6) und ihre Lernkonzepte (9). Soziologische Untersuchungsansätze werden bspw. in den Feldern zu Beginn und am Ende deutlich: So werden unter sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten beispielsweise die Einflüsse von Umwelt und Lebenswelten (1) auf Wis-

senschaft (2), Berufspraxis (3), Bildungssystem und Hochschule (4) oder deren Einflüsse auf Lehrende untersucht. Zudem untersuchen einige Projekte die Studienabgänger (20), den Übergang vom Studium ins Berufsleben und Berufserfolg (19) sowie deren Einflüsse auf Kultur und Gesellschaft (z.B. Eliteforschung) (18). Hier schließt sich der Kreis zum Anfang. Einige Projekte haben die Hochschuldidaktik (5) selbst zum Gegenstand der Untersuchung (z.B. Professionalisierungsfragen/-diskurse, Evaluation und Wirkungsforschung von effektiven Weiterbildungsprogrammen).

Das Rahmenmodell verdeutlicht, dass es mehreren Projekten bedarf, um ein ganzheitliches Bild zur hochschuldidaktischen Hochschulforschung zu schaffen. Ein einzelnes Projekt ist vermutlich nicht in der Lage alle Variablen zu untersuchen.

Die Zuordnung basiert auf eine vorläufige Betrachtung der Projekte durch die Autorin und den Autor. Ein Test und eine Rückmeldung durch die Projekte ließen sich leider wegen zeitlicher Engpässe in der Redaktion der vorliegenden Ausgabe des Journals nicht mehr durchführen. Wir bitten aber die Beteiligten diesen Prüfgang noch vorzunehmen. Über das Ergebnis werden wir berichten.

Literatur:

Bundesassistentenkonferenz (BAK): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5). Bonn, 1970.

Flechsig, Karl-Heinz (1976): Prüfungen und Evaluation. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (Hrsg.): Hochschuldidaktische Stichworte I. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 40). Hamburg, S. 305.

Wildt, Johannes (1979): Dissertation zum Thema: „Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformarbeit“. Veröffentlicht in: Wildt, Johannes: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „oben“ und „unten“. Hrsg.: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld. Bielefeld, 1981.

Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes (1979): Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In: Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes (Hrsg.). Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 52. Hamburg: AHD, S. 8-12.

Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes (1980): Hochschuldidaktik. In: Dahm, Gerwin u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel, S. 177-179.

Huber, Ludwig (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Clett-Cotta, S. 129 ff.

Huber, Ludwig (1974): Hochschuldidaktik. In: Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. München.

Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Wildt, Johannes (1984): Forschung über Lehre und Lernen an der Hochschule. In: Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Helmke, Andreas / Schrader, F.W. (1998): Hochschuldidaktik. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische

Psychologie. Weinheim, Beltz, S. 183-187.

Helmke, Andreas / Wildt, Johannes (2000): Hochschulpsychologie. In: Lexikon der Psychologie. München: Piper.

Kember, David / Kwan, Kam-Por (2000): Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional science 28, S. 469-490.

Die Autoren:

Prof. Dr. Dr. h.c. *Johannes Wildt* ist Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund.

Jun.-Prof. Dr. *Isa Jahnke* ist Juniorprofessorin am Hochschuldidaktischen Zentrum der Technischen Universität Dortmund.