

**Gespräch über die Bedeutung von
Hochschul- und
Wissenschaftsdidaktik**

Und darüber, warum viele Forschende
ihr skeptisch gegenüberstehen



Universität Regensburg

Heid, H. (2023). Gespräch über die Bedeutung von Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik und darüber, warum viele Forschende ihr skeptisch gegenüberstehen. *Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. Begriffsklärung und gesellschaftliche Relevanz* (Schriftenreihe Nr. 6). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Schriftenreihe Nr. 6, September 2023

<https://doi.org/10.5283/ZHW.20230930.DE>

Universität Regensburg
Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik (ZHW)
Landshuterstr. 4,
D-93047 Regensburg

zentrum.hochschuldidaktik@ur.de
<http://www.uni-regensburg.de/zhw>

Vorwort

Die Lehrlandschaft an europäischen Universitäten hat sich nicht zuletzt durch die Bologna-Reform in den letzten zwei Jahrzehnten stark verändert. Neben eher formalen Neuerungen wie der Einführung von ECTS-Punkten und der Modularisierung hat auch die Qualitätssicherung von Studium und Lehre verstärkt an Bedeutung gewonnen.

In diesem Zug ist auch die Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik aus einem „Nischendasein“ stärker in den hochschulpolitischen Fokus gerückt. So wurden u. a. flächendeckend hochschuldidaktische Zentren eingerichtet. Das Aufgabenspektrum dieser Zentren ist vielfältig. Sie bieten Qualifizierungsprogramme für Lehrende an, wirken bei der Qualitätssicherung in Studium und Lehre mit und betreiben gleichzeitig auch an vielen Stellen hochschul- und wissenschaftsdidaktische Forschung. So vielfältig wie das Aufgabenspektrum ist auch das Verständnis, was unter Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik verstanden werden kann. Und nicht selten stoßen der Begriff und die dahinter liegenden (vermuteten) Konzepte auf Skepsis.

Wir haben dies zum Anlass genommen, um uns mit Prof. Helmut Heid über Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik zu unterhalten. Ziel war es zu beleuchten, was sich hinter diesem Begriff verbirgt und welche gesellschaftliche Relevanz dieses Gebiet hat und zu hinterfragen, warum diese Disziplin bei manchen Forschenden immer noch kritisch gesehen wird.

Der nachfolgende Text ist die Zusammenfassung verschiedener persönlicher Gespräche und schriftlicher Gedankenwechsel, die in den Jahren 2022 und 2023 zwischen Herrn Prof. Heid und Mitarbeiterinnen des ZHW stattfanden.

Zur Person

Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Heid war bis 2002 Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik der Universität Regensburg. Von 1982 bis 1986 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, von 1992 bis 2000 Vorsitzender des Fachausschusses Pädagogik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Im Jahr 2001 war er als Gründungsmitglied des wissenschaftlichen Beirats maßgeblich an der Einrichtung und Etablierung des Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik an der Universität Regensburg beteiligt.

Lieber Herr Professor Heid, Sie waren im Jahr 2001 maßgeblich beteiligt, Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik an der Universität Regensburg zu etablieren und institutionalisieren. Vielen Personen ist der Begriff Didaktik eher im Kontext von Schule und Unterricht geläufig. Lässt er sich denn so ohne Weiteres auf die Hochschule und den Wissenschaftsbetrieb übertragen?

Das Wort Didaktik wird verwendet, wo es im engeren Sinn um die Realisierung und Optimierung der Bedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens geht. Auch in Hochschulen und Universitäten wird explizit und implizit gelehrt und gelernt. Das geschieht hier ausgeprägter als aber auch in vielen anderen Sektoren gesellschaftlicher Praxis unmittelbar in der Erfüllung professioneller Arbeitsaufgaben, also im Kontext der Forschung selbst. Darin kommt es auf höchste fachmethodische Präzision ebenso an wie auf jene kommunikative Funktionalität, die nach Maßgabe (hochschul-)didaktischer Prinzipien, bspw. des Prinzips der Inhalts- und Funktions-Klarheit beurteilt und gestaltet werden kann. Ich komme darauf zurück.

Didaktik „existiert“ in drei Modalitäten: als Praxis, als Forschungsgegenstand, als Lehr-Lern-Inhalt. So ist oft erst aus dem Kontext der Verwendung des Wortes Didaktik ersichtlich, um welche dieser drei Modalitäten es jeweils geht.

Als wissenschaftliche Teildisziplin der Lehr-Lern-Forschung hat die Wissenschaftsdidaktik inzwischen eine eigene Forschungs-, Entwicklungs- und Lehrtradition entwickelt.

Gestatten Sie einige Sätze zum Thema Lehre, über deren Funktion Klarheit herrschen muss, bevor von der didaktischen Gestaltung dieser Lehre geredet werden sollte: Lehren ist kein Selbstzweck. Komplementär zum Lehren steht das damit bezweckte Lernen. Das gilt übrigens nicht umgekehrt, denn lernen kann und tut jemand auch dann, wenn und dort, wo nicht gelehrt wird.

Als Lehren betrachte ich, abweichend vom dominanten Sprachgebrauch, nicht die Wissensvermittlung, sondern kurz, „bescheidener“ und anspruchsvoller: die Organisation von Lerngelegenheiten. Wissen wird nicht „übertragen“. Aber eine Wissenspräsentation kann (wissenschaftsdidaktisch) so gestaltet werden, dass sie ihre Funktion als Lerngelegenheit mehr oder weniger gut erfüllt. Diese Feststellung trägt der Tatsache Rechnung, dass ein noch so geniales Lehren das damit bezweckte Lernen nicht erzwingen und nicht erübrigen kann¹. Das Verhältnis von Lehren und Lernen kann auch nicht als eine Beziehung (miss-)verstanden werden, der zufolge das aktive Lehren einem passiven Lernen gegenüberstehe. Lernen, im weiten Sinn der kognitiven Verarbeitung von Information, kann der Adressat des Lehrens immer nur aktiv und immer nur selbst.

Aber, und das ist für ein elaboriertes Verständnis von Didaktik wichtig: Lehrende können die Kompetenzentwicklung Lernender durch eine erfolgversprechende didaktische Gestaltung sachwissenschaftlichen Wissens gezielt ermöglichen und unterstützen oder durch Missachtung didaktischer Prinzipien (in der Regel unbeabsichtigt oder in Kauf genommen) erschweren und behindern, bspw. dadurch, dass bei der Präsentation jeweiliger Forschungsergebnisse keine Rücksicht auf interpersonal differierende

¹ Das gilt bereits im Säuglingsalter: Neugeborene müssen die dargebotene leibliche Nahrung selbst schlucken („wollen“). Für die geistige „Nahrung“ gilt das nicht minder.

Kompetenzstufen der Präsentationsadressaten genommen wird (etwa auf den Unterschied zwischen Anfänger:innen und Fortgeschrittenen).

Auch in Forschungsprozessen (in denen permanent implizit gelehrt und gelernt wird) spielen didaktische Prinzipien eine Rolle, weil auf allen Ebenen und in allen Segmenten der Forschungspraxis eine sachlich klare, nachvollziehbare Kommunikation unverzichtbar ist.

Und die Ergebnisse der Forschung müssen so dokumentiert und präsentiert werden (können), dass diese Ergebnisse von relevanten Adressat:innen korrekt rezipiert, nachgeprüft, theoretisch oder praktisch und nicht zuletzt als Lerngelegenheit genutzt werden können.

Je größer und sachlich wichtiger der Anteil ist, den die kommunikative Komponente für die Realisierung eines Forschungsprojekts hat, bspw. in der sozialwissenschaftlichen Forschung, desto mehr profitiert die Forschung unmittelbar von der Beachtung wissenschaftsdidaktischer Prinzipien. Die Fälle und Ausprägungen einer Missachtung didaktischer Prinzipien zeigen sich bspw. in Projektpräsentationen, in Fachvorträgen, auch in Veröffentlichungen und nicht zuletzt in akademischen Lehrveranstaltungen (ich werde später ein Beispiel geben).

Die Wissenschaftsdidaktik setzt also spätestens bei der Aufbereitung von Forschungsergebnissen an?

Ja, das ergibt sich aus der Funktionsbestimmung professioneller Forschung: In der Forschung geht es um die Generierung, Überprüfung und Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens. In jeder dieser Funktionen spielt die Qualität forschungspraktischer Interaktion eine wichtige Rolle. Ich nehme ein Beispiel:

Zu den wichtigsten Kriterien der Qualitätsbeurteilung wissenschaftlicher Forschung gehört außer der Wahrheit die intersubjektive Überprüfbarkeit der jeweiligen Forschungsverfahren und -ergebnisse. Interpersonal überprüfbar sind Forschungsprozesse und -ergebnisse jedoch nur, wenn sie so dokumentiert und präsentiert werden, dass eine intersubjektive Prüfung nicht von vornherein ausgeschlossen ist (das ist bspw. bei durchaus realitätsbezogenen Sätzen der Fall, die [dennoch] gar nicht falsch sein können, weil sie keinen Informationsgehalt haben).

Forscher:innen können i. d. R. die Ergebnisse ihrer Arbeit in unterschiedlichen Formaten darstellen. Zu den Kriterien für die Wahl des jeweils am besten geeigneten Formats gehört die vom Forschungs- und vom Präsentationszweck geleitete und regulierte Klarheit und Nachvollziehbarkeit der Darstellung sachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse, und zwar bezogen – das ist didaktisch wichtig – auf (lernabhängige) Rezeptionskompetenzen und Erkenntnisinteressen verschiedener Präsentationsadressaten.

An dieser Stelle könnte man einwenden, dass der Erfolg kommunikativer Vergewisserung durch Forschung nicht (nur) von der wissenschaftsdidaktischen Qualität der Wissenspräsentation, sondern wesentlich (auch) von der Rezeptions- und Informationsverarbeitungskompetenz der Adressat:innen wissenschaftlichen Wissens

abhänge. Das stimmt. Aber (lehrende) Forscher:innen haben es mehr als deren Adressaten in der Hand, das Risiko des Nichtverstehens durch wissenschaftsdidaktisch erfolgversprechende Formate zu reduzieren.

Es dient der Realisierung des jeweiligen Forschungszwecks, wenn Forscher:innen die Frage nach den Bedingungen ergiebiger Forschungskommunikation nicht vernachlässigen.

Die von Ihnen dargelegten Aufgabenbereiche beziehen sich auf ein Verständnis von Didaktik im weiteren Sinn. In welchem Ausmaß beschäftigt sich die Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik mit Lehren und Lernen im engeren Sinn, also mit der Organisation intentionaler Lerngelegenheiten?

In Universitäten und Hochschulen geht es um Forschung und Lehre. Insbesondere die didaktische Gestaltung dieser Lehre steht im Zentrum der zu Recht so genannten Hochschul-Didaktik engeren Verständnisses. Durch die „Tatsache“, dass der Zweck des Lehrens darin besteht, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen und gezielt zu unterstützen, erhält auch die Didaktik ihre zentrale Funktionsbestimmung: Orientierung der Lehre nicht nur am Anspruch der Sache, um die es jeweils geht, sondern auch an den weit zu definierenden Lernpotentialen der Lernenden.

Nun könnte eingewendet werden, dass bereits lange bevor von Wissenschaftsdidaktik überhaupt die Rede war, wissenschaftliches Wissen – bspw. gemessen am fachwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt – erfolgreich dokumentiert und präsentiert worden ist. Diese Einschätzung begünstigt die Vernachlässigung der Tatsache, dass jede, also auch jede Dokumentation und Präsentation wissenschaftlichen Wissens, eine (Wissenschaft-)Didaktik praktiziert, aber längst nicht immer reflektiert und optimiert. Und jede faktische Wissenspräsentation kann mit Bezug auf wissenschaftsdidaktische Prinzipien (bspw. sachliche Relevanz und Richtigkeit, Klarheit der Darstellung, Bezug zur Rezeptionskompetenz und -bereitschaft relevanter Adressaten, Ausrichtung auf „objektiven“ Erkenntnisfortschritt und auf die Entwicklung der Urteilskraft kooperierender Forschungssubjekte usw.) analysiert, beurteilt und verbessert werden.

Nur nebenbei möchte ich erwähnen, dass Einwände dieser Art sich für wahrscheinlich alle wissenschaftlichen Disziplinen geltend machen ließen. Auch sie haben Sachverhalte zu ihren Untersuchungsgegenständen, die vor- und außerwissenschaftlich existieren und wie auch immer „funktionieren“. Nur ziehen wohl die wenigsten daraus den Schluss, dass es deshalb überflüssig sei, diesen Gegenständen eigene forschungspersonelle Aufmerksamkeit zu widmen.

So geht es in der Hochschuldidaktik als Wissenschaft um die Generierung, Überprüfung und Anwendung hochschuldidaktisch relevanten Wissens über die Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Formen sachwissenschaftlicher Wissenspräsentationen von den jeweils relevanten Präsentationsadressat:innen (bspw. Studierenden) als Lerngelegenheit begriffen und erfolgreich genutzt werden (können).

Und die Aufgabe wissenschafts- und hochschuldidaktischer Lehrveranstaltungen besteht darin, sachwissenschaftlich Forschende und Lehrende bei dem Versuch zu unterstützen, die

Formate der Wissenspräsentation so zu gestalten, dass sie ihren Zweck erfüllen; d. h. in der Lehre: zur Erhöhung der Lernerfolgswahrscheinlichkeit Studierender beizutragen.

Wie können Forscher:innen mit der Tatsache umgehen, dass Adressat:innen wissenschaftlichen Wissens unterschiedlichen Informationsbedarf und unterschiedliche Interessen haben?

Wenn Forscher:innen überlegen, wie sie Verfahren und Ergebnisse ihrer Arbeit darstellen sollen, müssen sie explizit oder implizit mindestens vier wechselseitig zusammenhängende Bezugsgrößen ins Auge fassen: (1.) den Inhalt des jeweiligen Sach-Forschungsprojekts, (2.) den Zweck der Dokumentation und Präsentation, (3.) das Wissen über die Rezeptionsbereitschaft der (primären) Präsentationsadressat:innen und (4.) evaluiertes Wissen über verfügbare Präsentations-Mittel und -Medien.

Dazu kurz und beispielhaft:

Archäologische Forschungsergebnisse sehen anders aus als biologische, rechtswissenschaftliche, hochschuldidaktische oder erziehungswissenschaftliche. Dabei erscheint mir wichtig, dass Wissenschaftsdidaktik nicht nur für das *Wie* der Verbreitung wissenschaftlichen Wissens, sondern auch für einen Beitrag zur Beantwortung der Frage nach den Gründen für die Entscheidung über das *Was* und *Wozu* wissenschaftlicher Erkenntnisse mit-zuständig ist. Dazu nenne ich beispielhaft die Medien-, die Klima-, die Energiefrage usw. usw.

- Forscher:innen, die die Ergebnisse ihrer Arbeit in der *scientific community* zur Diskussion stellen (wollen), richten sich vor allem an ihre Fachkolleg:innen, die als *peers* eine für jede Forschung unentbehrliche Bezugs-Gruppe bilden, und bedienen sich dabei bewährter Medien, bspw. eines (im Idealfall wissenschaftsdidaktisch optimal gestalteten) Kongressvortrags oder einer Fachzeitschrift.
- Wer einen Nachweis über das Ergebnis der Verwendung sogenannter Drittmittel (z. B. der DFG) vorlegen muss, richtet seinen Bericht über die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse seiner Forschung an das i. d. R. dafür zuständige Gutachtergremium und orientiert sich dabei an dafür maßgeblichen Formvorschriften bzw. Richtlinien, die allerdings alternative Darstellungsformate in der Regel nicht ausschließen.
- Hochschuldidaktisch spezifisch ist schließlich der Beitrag, den Forscher:innen zur wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung jener Studierenden leisten (müssen), die mehrheitlich in außerwissenschaftlicher Berufstätigkeit bspw. als Arzt oder Ärztin, als Architekt:in, als Richter:in oder als Lehrperson dereinst nur dann erfolgreich sein können, wenn sie lernen, am permanenten Erkenntnisfortschritt auf ihrem Fachgebiet zu partizipieren. In ihrer akademischen Berufsausbildung sollten Studierende also nicht nur dargebotenes Wissen memorieren, sondern sich auch mit den verschiedenen Formen der Generierung, Darstellung, Qualitätsbeurteilung und Verwendung wissenschaftlichen Wissens auseinandersetzen. Hier liegt der Schwerpunkt hochschuldidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie hochschuldidaktischer Praxis.

Nun sind Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nicht nur für den Erkenntnisfortschritt und für die akademische Berufsausbildung relevant. In zunehmendem Maß rückt in den Fokus, ob und wie die Ergebnisse sachwissenschaftlicher Forschung für die Erkenntnis und Bewältigung gesellschaftspraktischer Herausforderungen genutzt werden können.

Damit ist jene große, mehr oder weniger unstrukturierte Adressatengruppe wissenschaftlicher Wissenspräsentation angesprochen, die (weit) außerhalb des Wissenschaftssystems steht, aber dennoch in den wissenschaftsdidaktischen Denk-, Planungs-, Entwicklungs-, Erprobungs- und Handlungshorizont aufgenommen zu werden verdient. Zu diesen Adressat:innen wissenschaftlich kontrolliertes Wissen gehört aktuell die große Zahl derer, für die die Qualität jeglichen Wissens auch dann kein Thema ist, wenn sie behaupten oder suggerieren, sich auf Wissen zu beziehen – auf ein Wissen, das einer empirischen Überprüfung nicht standhält oder sich einer solchen Überprüfung entzieht. Gemeint sind solche Adressaten wissenschaftsdidaktisch moderierter Forschungsergebnisse, die im wuchernden Chaos „alternativer Fakten“ und demonstrativer Geringschätzung wissenschaftlichen Wissens ihre Orientierung zu verlieren drohen – oder andere, die eine Orientierung gefunden zu haben glauben, von deren Unbezweifelbarkeit sie sich jedoch durch keine noch so sorgfältig überprüfte Faktenanalyse verunsichern lassen. Dazu rechne ich auch diejenigen, die versuchen, der eigenen Überzeugung widersprechende Faktenanalysen durch bestimmte Sorten der Gewissheitsmoralisierung von vornherein zu erübrigen, indem sie bspw. der eigenen Überzeugung widersprechende Feststellungen mit der inzwischen besonders unter polemisierenden Politiker:innen weit verbreiteten Behauptung diskreditieren, es handle sich um Ideologien.

Ist diese Gruppe tatsächlich eine Zielgruppe der Wissenschaftsdidaktik?

Das ist eine Frage der Entscheidung, der Ressourcen und – in der Tat: – der Zuständigkeit. Wissenschaftsdidaktiker:innen sind u. a. deshalb auch für dieses weite Feld außerwissenschaftlich tätiger Adressaten mit-zuständig, weil sie die Unabhängigkeit und die Expertise besitzen, zur kritischen Sondierung des grassierenden Meinungschaos einen kompetenten Beitrag zu leisten. Schließlich können Wissenschaftsdidaktiker:innen niemanden innerhalb und außerhalb der Universitäten und Hochschulen daran hindern, die (veröffentlichten) Ergebnisse wissenschaftsdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit eben auch des Regensburger ZHW zu nutzen.

Wissenschaftsdidaktik hat die generelle Aufgabe, so etwas wie eine Brücke über die Kluft zu bauen, die zwischen Relevanz und Ergebnissen strikt sachbezogener Forschungsberichterstattung einerseits und den Wissensbedürfnissen der (außerwissenschaftlichen) Adressat:innen dieser Berichterstattung andererseits besteht.

Die didaktische „Aufbereitung“ und Bereitstellung fachwissenschaftlichen Wissens in diesem Feld stellt allerdings eine extreme Herausforderung dar und erfordert hohe

Einfühlung in die Urteilspraxis und -dynamik jener Menschen, denen mit der Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse „in einfache Sprache“ kaum beizukommen ist.

Wichtiger als das Wissen ist in diesem Feld zunächst die Einstellung zum Wissen. Und an diese Einstellung kommt man wahrscheinlich nicht durch besseres Wissen heran, sondern vermutlich zunächst nur durch eine Kommunikations- und Interaktionsstrategie, die auch für solche Adressat:innen anschlussfähig ist, die den faktenfundierten rationalen Diskurs scheuen oder ablehnen. Ich versuche, das in einigen wissenschaftsdidaktischen Maximen wiederum beispielhaft und fragmentarisch zu konkretisieren:

- Vorab muss es darum gehen, *Zugangswege* auch zu solchen Menschen zu finden und zu schaffen, die einerseits Adressat:innen und die andererseits Autorinnen und Autoren von Desinformationen sind. Das könnte in Verbindung mit Versuchen geschehen, folgende wissenschaftsdidaktischen Überlegungen situationsangemessen umzusetzen und zu evaluieren.
- Verzicht auf besserwisserische Attitüden; Eingeständnis, dass auch wissenschaftliches Wissen unter Revisionsvorbehalt steht (Strohschneider, 2017).
- Äußerung redlichen Interesses an den Gründen, die jemand für Ansichten äußert, die mit dem aktuellen Stand überprüfbareren Wissens nicht vereinbar sind.
- Um Verständnis (im rationalen wie im emotionalen Sinn) bemühte Bezugnahme auf die (Eigen-)Interessen politisch einflussreicher Wissenschaftsskeptiker:innen.
- Beitrag zur Entwicklung der Bereitschaft, über die Bedeutung der Qualität des Wissens und über die Vertrauenswürdigkeit einer Wissensquelle nachzudenken und zu diskutieren.
- Lebensweltbezogene Weckung des Interesses für ein Wissen über problematische Effekte falscher Nachrichten.
- Wissenschaftsskeptische Menschen sollten Gelegenheit erhalten, über Gründe dafür nachzudenken, dass keine Meinung und keine Handlungsbegründung akzeptiert werden können, die mit wissenschaftlich kontrolliertem Wissen unvereinbar sind.

Dreierlei darf dabei allerdings nicht passieren: Erstens, dass bei der Konzentration auf das *Wie* kontroverser Kommunikation das *Was*, also die Inhalte, verloren gehen; denn darauf kommt es letztlich an. Zweitens, dass durch den Verzicht auf die Attitüde der Wissensüberlegenheit der Anspruch auf die Unterscheidung zwischen wahr und falsch aufgegeben wird. Drittens darf die didaktische „Formatierung“ wissenschaftlichen Wissens nicht zu einer sachlichen Verfälschung dieses Wissens führen.

Gehören diese Überlegungen nicht eher zu den Aufgaben von Wissenschaftsjournalist:innen?

Es gibt einen nicht trennscharfen Unterschied zwischen Journalismus und Forschung: Sie im ZHW erforschen die Bedingungen erfolgreicher Wissenspräsentation und Journalist:innen praktizieren das, was Sie erforschen und dozieren – wie erwähnt - in wechselseitiger Befruchtung. So wie Bildungsforscher:innen von den Erfahrungen der

Bildungspraktiker:innen profitieren (können), so können Wissenschaftsdidaktiker:innen von den Erfahrungen u. a. der Wissenschaftsjournalist:innen lernen.

Zur wissenschaftsdidaktisch moderierten *Verbreitung* wissenschaftlichen Wissens über aktuelle und lebensweltlich relevante Streitfragen leisten insbesondere öffentlich-rechtliche Fernseh- und Rundfunkanstalten seit Mitte der 1950er Jahre fachlich und oft auch didaktisch beeindruckende Beiträge, manche allerdings wissenschaftsdidaktisch suboptimal, in (hoch) bedenklichen Formaten (Inszenierungen) und ohne Erfolgskontrolle (wenn man „Einschaltquoten“ nicht schon als solche sehen möchte).

Beispielhafte Beiträge zur Verbreitung wissenschaftlichen Wissens waren (fachlich hervorragende, wissenschaftsdidaktisch jedoch noch unausgereifte) Angebote der RIAS-Funkuniversität bereits seit den 1960er Jahren. Erwähnenswert erscheint mir eine Besonderheit des TV-Engagements Harald Leschs: Er nutzt in seinen Sendungen viele Gelegenheiten, bezogen auf aktuelle und kontrovers diskutierte Themen, für das Vertrauen zu werben, das wissenschaftlich kontrolliertes Wissen verdient.

Als aktuelles Beispiel für die wissenschaftsdidaktische Organisation fachwissenschaftlichen Wissens nenne ich das „Forum Wissenschaft im Dialog“.

Spätestens an dieser Stelle muss ich eine fundamentale kritische Nachdenklichkeit einfügen: Die Erfüllung aller hier nur fragmentarisch skizzierten „Ideen“ ist angesichts der Tatsache extrem schwierig, dass es in keiner wissenschaftlichen Disziplin die „reine“ oder die „eine Wahrheit“ gibt. Deshalb kann es bei den skizzierten wissenschaftsdidaktischen Vorhaben auch nicht um „die Wahrheit“, sondern zunächst nur darum gehen, den Unterschied zwischen der Relativität und jener Pluralität wissenschaftlichen Wissens zu verdeutlichen, die aus verschiedenen Betrachtungsweisen „der Welt“ resultiert und die sich nur unter der Bedingung intersubjektiver Überprüfbarkeit rechtfertigen lässt.

Vielleicht kommen wir noch einmal zurück zur Hochschule: Wie sieht das konkret in der alltäglichen Lehrpraxis an Universitäten aus?

Diese Frage ist nur durch Ergebnisse empirischer Forschung zu beantworten. Und die empirische Forschung auf diesem Gebiet verdient ausgebaut zu werden. Rein analytisch und auf forschungsmethodisch unkontrollierter Erfahrungsbasis lässt sich Begrüßenswertes von Problematischem unterscheiden:

Positiv bewerte ich bspw. im alltäglichen Universitätsbetrieb auf elaborierte Beurteilungskriterien bezogene und adaptive Praktiken der Evaluation von Lehrveranstaltungen. Unter vielen Gesichtspunkten interessant dürfte das besonders dann sein, wenn die Adressat:innen sachwissenschaftlicher Wissenspräsentation Gelegenheit erhielten, an der Entwicklung und Begründung der Evaluationskriterien und -praktiken zu partizipieren.

Negativ – das liegt auf der Hand – bewerte ich die in der Regel nicht (stichhaltig) begründete Geringschätzung wissenschaftsdidaktischer Forschung und Praxis. Man muss kein Kenner oder Befürworter didaktischer Prinzipien sein, um einschätzen zu können, dass im folgenden

Beispiel, das ich selbst genau so und in ähnlicher Form erwähnenswert oft erlebt habe, wissenschaftsdidaktische Prinzipien stark vernachlässigt worden sind: Während eines Gastvortrags legte der Referent (ein Erziehungswissenschaftler) eine dicht beschriebene Folie mit folgenden Worten auf: „Das können Sie nicht lesen, aber das ist auch nicht wichtig.“ Die Folie blieb während des ganzen Vortrags auf dem Tageslichtprojektor liegen und hat vielleicht nicht nur mich in der Konzentration auf den Inhalt des Vortrags erheblich gestört. Der Referent wird sachliche Gründe dafür gehabt haben, diese Folie anzufertigen, mitzubringen und aufzulegen, so dass ihre wissenschaftsdidaktisch desaströse Verwendung nicht nur wissenschaftsdidaktische Prinzipien missachtet, sondern wohl auch mit der Zweckbestimmung seiner sachwissenschaftlichen Forschung unvereinbar war.

Wenn ich das alles vereinfacht zusammenfasse, dann verstehen Sie Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik als impliziten Bestandteil jeder Forschung. Wie erklären Sie die Skepsis vieler Wissenschaftler:innen gegenüber Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik?

Das Pro und Contra zur Hochschuldidaktik muss m. E. in einem größeren Zusammenhang mit der Auseinandersetzung über die gesellschaftliche Funktion der Hochschule gesehen werden: Schon ab etwa Mitte der 1960er Jahre, als das Thema Hochschuldidaktik Konjunktur hatte, war sie zugleich umstritten. Gefordert und befürwortet wurde sie von denen, die eine hochschulpraktische und -politische Vernachlässigung der *Lehre* beklagten. In Frage gestellt wurde sie von denen, die die Lehre und erst recht eine eigene Hochschuldidaktik als eine der Forschung von außen auferlegte und in diesem Sinn forschungshinderliche Obliegenheit betrachteten und bewerteten. Die Lehre – so diese Auffassung – stehe der Erfüllung des eigentlichen Zwecks universitärer Forschung im Weg. Oberstes Qualitätskriterium der Hochschuldidaktik sei nicht die Wahrheit, sondern die Verwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens zu forschungsfremden Zwecken, bspw. für die (akademische) Berufs-Ausbildung.

Die hochschulpolitische „Frontlinie“ verlief zwischen den Befürworter:innen zweckfreier Forschung einerseits und den Befürworter:innen der Auffassung andererseits, Wissenschaft und Hochschule hätten im Dienst der Erfüllung gesellschaftspraktischer Aufgaben zu stehen. Modifiziert und politisiert wurde diese Kontroverse in der Auseinandersetzung zwischen denen, die den Universitäten und der in ihnen angesiedelten Forschung die Aufgabe zuwies, zu beschreiben und zu erklären, was der Fall ist. Dieser vermeintlich „rein“ sachlichen Zweckbestimmung wurde die Auffassung derer gegenübergestellt, die der Forschung eine – und das war besonders umstritten – (gesellschafts-)kritische Funktion zuweisen wollten.

Jedoch, dass und warum Sachanalyse und (Gesellschafts-)Kritik nicht gegeneinander ausgespielt werden können, lässt sich an einem aktuellen Beispiel verdeutlichen: Angesichts der bereits erwähnten Vielfalt, Verbreitung und Ausprägung wissenschaftsverachtender Weltdeutungen erfüllt bereits das „reine“ Erkenntnistreben eine *herausragende gesellschaftspraktische und gesellschaftskritische Funktion*. Zugespitzt: Es gibt nichts

Gesellschaftspraktischeres und -kritischeres als den für die wissenschaftliche Vergewisserung essentiellen Wahrheitsanspruch, der freilich weder mit einem unkritischen Wahrheitsfundamentalismus verwechselt, noch von einem lässigen Wahrheitsrelativismus entwertet werden darf. Und scheinbar paradox mag meine Überzeugung erscheinen, dass die gesellschaftskritische Funktion der Forschung umso größer und glaubwürdiger ist, je mehr sie sich auf das konzentriert *und beschränkt*, was ihr in traditionsreicher Arbeitsteilung zugewachsen ist und was ich extrem verkürzt „die Wahrheitssuche“ nenne.

Zentrale These:

Wissenschaftsdidaktik sollte nicht nur zur Optimierung sachwissenschaftlicher Forschungskommunikation beitragen, sondern (damit) auch – so trivial das klingen mag – zur Realisierung guter Forschung

Weit verbreitet ist ein weiteres Argument der Didaktikskeptiker:innen: Durch die Hochschuldidaktik – so die These – werde die von vielen Forscher:innen kritisierte Verschulung der Universitäten weitergetrieben. Dem ist entgegenzuhalten, dass es geradezu die Aufgabe einer anspruchsvollen Wissenschaftsdidaktik ist, Verschulung im populären Verständnis bloßer Wissensvermittlung zu *verhindern*. Adressat:innen wissenschaftlichen Wissens *sind* nämlich zugleich Subjekte partizipativer (mit- und selbstdenkender) Generierung und Überprüfung wissenschaftlichen Wissens – und sie müssen deshalb auch als solche begriffen und respektiert werden.

Was bedeutet die gesellschaftliche Funktion von Hochschulen für die Hochschuldidaktik – und umgekehrt?

Ich gehe in zwei Punkten kurz auf diese Frage ein: (1) Wissenschaftsdidaktik ist nach meiner Überzeugung geeignet, einen relevanten Beitrag zur Qualitätssicherung „der“ Hochschule, „der“ Forschung und „der“ Aufklärung zu leisten. Denn eine anspruchsvolle Hochschuldidaktik hat die Aufgabe, genau dasjenige zu *verhindern*, was ihre Skeptiker:innen als Gefahr beschwören: bspw., dass sie die Forschung behindert oder verwässert oder dass sie das wissenschaftliche Studium verschult.

(2) Professionelle Forschung setzt eine Forschungsinfrastruktur voraus. Und jede Forschungsinfrastruktur ist Resultat gesellschafts-, bildungs-, wissenschafts- und hochschulpolitischer Entscheidungen und Handlungen. Wenn und wo es gelingt, Hochschuldidaktik zu institutionalisieren, muss und kann sie allerdings (nur) selbst ihre Unentbehrlichkeit unter Beweis stellen. Das ist aber nur die eine Seite. Auf der anderen Seite werden Funktion und Qualität der Hochschuldidaktik auch von der Kultur unabhängiger Forschung beeinflusst, die nicht von externalen Verwertungsinteressen, sondern vom Interesse an überprüfem und überprüfbarem Wissen „gesteuert“ wird.

Abschließend noch eine begriffliche Frage. Im Verlauf unseres Gespräches haben wir die Begriffe Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik weitgehend synonym

verwendet. Macht es Sinn, zwischen Wissenschafts- und Hochschuldidaktik zu unterscheiden?

Mir ist keine verbindliche Regelung der Verwendung dieser Worte bekannt. Aber es erscheint mir zweckmäßig, statt nur von Hochschul- zumindest auch, wenn nicht sogar besser, von Wissenschaftsdidaktik zu sprechen, denn auch innerhalb der Forschung sind didaktische Gesichtspunkte wichtig. Und der Inhalt der Wissenschaftsdidaktik ist „die Wissenschaft“. Allerdings gibt es nicht nur Fachdidaktiken, sondern auch institutionsbezogene Didaktiken – bspw. Grundschul- oder Hochschuldidaktiken.

Je ausgeprägter die Überzeugung ist, dass Universitäten (in erster Linie) Forschungseinrichtungen sind, und je mehr Wissenschaftsdidaktiker:innen unter Beweis stellen, dass Forschung und Forschungsberichterstattung materialer Inhalt ihrer Arbeit sind, desto weniger werden sie bereit sein, auf die Bezeichnung Wissenschaftsdidaktik zu verzichten.

Literatur

Strohschneider, P. (2017, Juli). Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus. Rede auf der Festveranstaltung im Rahmen der Jahresversammlung 2017 der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Halle an der Saale, 4. Juli 2017. In P. Strohschneider, N. Alkema, M. Finetti & P. Freytag, P. (Hrsg.), *Peter Strohschneider - Reden 2013-2019: Eine Auswahl*. Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Nr. 1

Brems, S. & Gruber, H. (2002). *Aktuelle Entwicklungen der Hochschuldidaktik an den Universitäten Bayerns*. Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Nr. 2

Henninger, M. & Balk, M. (2003). *Transparenz von Lehrevaluation an der Hochschule. Wie aktiv sollen Lehrende am Evaluationsprozess beteiligt sein?* Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Nr. 3

Hawelka, B., Wendorff, J. & Gruber, H. (2006). *ProfiLehre – Hochschuldidaktische Weiterbildung in Bayern. Konzeption und Akzeptanz*. Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Nr. 4

Dallmeier, B. & Hawelka, B. (2009). *Methodenreader. Eine Sammlung bewährter Methoden für Seminare, Vorlesungen und Workshops in der Hochschullehre*. Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.

Nr. 5

Hawelka, B. (2017). Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.