

Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik¹

JOHANNES WILDT

Abstract

Unter dem Signum ‚Hochschuldidaktik‘ firmiert eine Komponente der Hochschulentwicklung, die in der Geschichte der Reform von Studium und Lehre der vergangenen fünfzig Jahren wechselhafte Konjunkturen durchlaufen hat. Durch manche Höhen und Tiefen dieser Konjunkturen hindurch hat Hochschuldidaktik eine Vielfalt von Zugängen und Fragestellungen, von Ideen und Konzepten, Theorien und Methoden sowie von Konnotationen und Kontexten in unterschiedlichen Organisationsformen und Institutionalisierungen, Projekten, informellen Handlungszusammenhängen und individuellem Engagement hervorgebracht. Diese Vielfalt, geprägt durch Interessensgegensätze und Auffassungsunterschiede, heterogene Motive und Perspektiven, disparate Erfahrungshintergründe und diverse kulturelle Einbindungen, die in teilweise heftigen Kontroversen zum Vorschein und Ausdruck gekommen sind und kommen, lässt es nicht zu, ein scharfes und eindeutiges Bild der Hochschuldidaktik zu entwerfen. Zu stark waren in der Vergangenheit divergierende Auffassungen widerstreitender Gruppierungen in Hochschulen und Politik und sind es wohl auch heute, denen gegenüber die Einnahme einer neutralen Beobachterposition kaum möglich ist.

Die Gründe dafür dürften in den Umständen liegen, unter denen Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik in den 1960er-Jahren aufgenommen wurden. Diese – wie

¹ Der Beitrag kann mit freundlicher Genehmigung des Verlags W. Reckinger, Siegburg, mit geringfügigen Änderungen vor allem formaler Art an dieser Stelle, erneut gedruckt werden. Wir verweisen auf: Wildt, J., Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik in: Erichsen, H.-U., Schäferbarthold, D. Staschen, H., Zöllner, E. J. (Hrsg.), Lebensraum Hochschule, Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik, Siegburg, 2012, S. 93–116

sie im Folgenden bezeichnet wird – „neuere Hochschuldidaktik“ kann als Teil der Auseinandersetzung über Anlässe und Hintergründe, über Konzepte und Richtungen eines tiefgreifenden Wandlungsprozesses in der Hochschulentwicklung betrachtet werden. In den Kontroversen über die Veränderungen von institutionellen und organisatorischen Strukturen, von rechtlichen Rahmenbedingungen, von der Verfügbarkeit über materielle und personelle Ressourcen, von beruflichen Handlungs- und Karrieremustern nimmt die Hochschuldidaktik zwar eine eigene Sicht auf die Qualität der Hochschulbildung ein, ist aber gerade dadurch mit ihren Werten und Verfahrensweisen, Erkenntnissen und Praktiken, Vorschlägen und Interventionen auch als Akteur in konfligierende Interessenlagen eingebunden. Trotz dieser Gemengelage hat sich Hochschuldidaktik als ein Wissenschaftsgebiet konturierten können, dessen praktische und wissenschaftliche Argumentationslinien sich nach innen und die Anschlussstellen an benachbarte Wissenschaftsgebiete und Handlungsfelder nach außen plausibel nachzeichnen lassen.

Nach der einleitenden (Abstract) Verortung des hochdidaktischen Diskurses wird im Folgenden der Versuch unternommen, (1.) einige dieser Argumentationslinien und Anschlussstellen an markanten Wendepunkten der Geschichte der Hochschulbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur neueren Hochschuldidaktik aufzuzeigen, deren Verlauf (2.) mit Beginn in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre des letzten Jahrhunderts bis heute skizziert wird, um vor diesem Hintergrund einen Überblick über die Entwicklung und (3.) den „State of the Art“ der neueren Hochschuldidaktik zu geben. Dieser Überblick eröffnet (4.) Perspektiven auf einen Beitrag der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung.

1 „Zukunftsfähige Vergangenheiten“ von Reformen der Hochschulbildung in Deutschland

Die Anfänge der Hochschuldidaktik in Deutschland werden in der Regel auf die ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er-Jahre datiert. Weder der Begriff der Hochschuldidaktik, der schon bei Paulsen (1902) auftaucht, noch die Sache, um die es dabei im Kern geht, werden damit allerdings getroffen. Welche Vergangenheiten angesichts der Problemstellungen der Gegenwart und der Entwicklungsoptionen für „zukunftsfähig“ (vgl. Wildt 2007a) gehalten werden, hängt von der jeweiligen Erzählerperspektive ab. Solche Erzählungen können helfen, den Weg aus einer Geschichtsvergessenheit zu bahnen, aus der heraus jeweils neue Generationen von Akteuren glauben, ihr Aufgabenfeld und sich selbst neu erfinden zu müssen, wie die „Gründergeneration“ der neueren Hochschuldidaktik, der sich der Autor selbst zurechnet.

1.1 Berliner Hochschulreformen – Bildung durch Wissenschaft

Kaum eine Feiertagrhetorik, die die Idee der deutschen Universität zelebriert, verzichtet auf den Verweis auf die Integration der Forschung in die Universität, die mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden ist. Die Verbindung von Forschung und Lehre spielte für die Hochschulentwicklung im Deutschland des 19. Jahrhunderts die entscheidende Rolle und wurde zum Erfolgs- bzw. Exportschlager der deutschen Universität. Auch im heutigen Streit um den Bologna-Prozess wird erprobtes rhetorisches Geschütz aufgefahren. Wenn dann nach Schimank (2010) die „Humboldtianer“ gegen den Ausverkauf einer „Bildung durch Wissenschaft“ an die Ökonomie durch die „Bologneser“ wettern, scheint dabei allerdings nicht präsent zu sein, dass es Humboldt nicht einfach nur darum ging, Lehre aus der Forschung zu gerieren. Hinter der „Gemeinschaft von Lehrenden und Lehrenden“ stand vielmehr ein „hochschuldidaktisches“ Konzept, um dessen Aktualität bzw. Aktualisierung es in der heutigen Kontroverse geht. Dem zufolge hat es „Wissenschaft immer mit nicht ganz aufgelösten Problemen“ (Humboldt 1810, in: Gesammelte Schriften 1903) zu tun, ist also Wissenschaft im Prozess, auf den sich – wenn auch mit unterschiedlichen Rollen – Lehrende wie Lernende beziehen müssen.

„Lesson learned“: Bildung durch die Beteiligung der Studierenden am Wissenschaftsprozess im Sinne eines Forschenden Lernens, wie es die neuere Hochschuldidaktik konzipiert, steht in der Tradition der Humboldt'schen Universitätsreform.

1.2 „Hodegetik“ – der Weg in die Wissenschaft

Zu den Schwächen der neuhumanistischen Hochschulreformer gehörte jedoch die konkrete Gestaltung von Lehre und Studium. Wohl aus diesem Grunde gewann in den Jahren des Vormärz bis zur Paulskirche die „Hodegetik“ (u. a. Scheidler 1832) an Einfluss, die „den Weg“ (gr. „hodos“) ins System der Wissenschaft und dabei in die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens „einführen“ (gr. „again“) wollte.

„Lesson learned“: Fast durchweg übersehen bietet die „Hodegetik“ Anschlussmöglichkeiten für eine Wissenschaftspropädeutik, heutige Arbeiten zum Übergang in die Hochschule und zur Reform der Studieneingangsphase.

1.3 Die Hochschulpädagogik – erwachsenengerechtes Lernen

Konzeptionell recht nah an die neuere Hochschuldidaktik reicht die „Hochschulpädagogik“, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts formierte. Als Reformbewe-

gung organisierte sie sich von 1899–1934 in der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“, die direkte Vorläuferin der späteren „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik“ (AHD und heutigen „dghd“ („Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik“) ist (Leitner 1984). Die „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ verfügte über ein eigenes Publikationsorgan, führte Tagungen durch und sorgte für die praktische Weiterbildung ihrer Mitglieder. Ihre Mitgliedschaft rekrutierte sich – neben einigen liberalen Hochschullehrern – aus den Reihen der Privatdozenten, die auf Einkünfte aus Hörergeldern angewiesen waren und deshalb mit den Ordinarien um die Hörer konkurrierten. Ihre Mitglieder waren deshalb elementar an einer attraktiven Lehre interessiert. Bemerkenswert ist im Sinne der damals aufkommenden Andragogik die Ausrichtung auf erwachsenengerechtes Lernen (vgl. Bernheim 1912; Schmidkunz 1907). Allerdings riefen die Hochschulpädagogen auch einflussreiche Kritiker, wie Friedrich Paulsen (a. a. O.), auf den Plan, der z. B. heftig gegen das in der Gesellschaft diskutierte Konzept eines „Seminariums“, d. h. einer Weiterbildungseinrichtung für Hochschullehrer polemisierte, dagegen das Engagement der Fachvertreter für die fachlich-inhaltliche Studienreform forderte (vgl. Wildt 2007 b).

„Lesson learned“: Eine attraktive Lehre im Sinne der Hochschulpädagogik orientiert sich an erwachsenen Lernern und ist insofern an die heutige Forderung nach mehr Selbstverantwortung von Studierenden anschlussfähig. Genauso finden allerdings auch Kontroversen zwischen einer eher auf Lerner bzw. Lernprozesse zentrierten und einer auf Dozenten bzw. Lehrinhalte zentrierten Lehrauffassung ihre Fortsetzung.

1.4 Re-Education – Erziehung zur Demokratie

Nach dem tiefen Einschnitt des Faschismus in die Hochschulentwicklung wendete sich die Hochschulreform in den ersten beiden Jahrzehnten der Nachkriegszeit überkommenen Hochschulkonzepten aus Kaiserzeit und Weimarer Republik zu. Hochschuldidaktisch inspirierten Reformansätzen blieb dabei nicht viel Spielraum. In diese Zeit der Restauration fielen jedoch einige erwähnenswerte Initiativen der Siegermächte. Dazu zählt das „Blaue Gutachten“ (Gutachten zur Hochschulreform 1949), das einen Wiederaufbau der Universitäten mit Maßnahmen einer demokratischen Erziehung zu verbinden suchte. Fachübergreifende Ansätze eines „Studium Generale“ dienten einer allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung. Gemeinschaftserziehung sollte in studentischen Wohnheimen (Campus-Idee) und Kollegienhäusern gefördert werden. An der Freien Universität Berlin unterstützten studentische Tutorien die soziale Integration in das akademische Leben (vgl. Berendt 1968).

„Lesson learned“: Re-Education im Sinne einer Erziehung zur Demokratie setzte also auf Maßnahmen eines fachübergreifenden Lernens, eines „peer learning“ und einer Gestaltung der Lernumwelt, die mutatis mutandis wieder an Aktualität gewonnen haben.

1.5 Die geisteswissenschaftliche Pädagogik – Bildungstheorie und „Kampf der gesellschaftlichen Mächte um den Lehrplan“

Nach Kenntnis des Autors fehlt bislang eine systematische Untersuchung zum Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die neuere Hochschuldidaktik. Dabei bildet „Didaktik“ in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Traditionsbrücke zu den Strömungen der Vorkriegszeit und des 19. Jahrhunderts, über die auch „Hochschuldidaktik“ in die Hochschulen einwanderte. Der didaktische Diskurs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der über „den Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalte und Methoden“ (Heimann, Otto & Schulz 1965) verläuft, der die Auseinandersetzung um die Studienreform im „Kampf der gesellschaftlichen Mächte um den Lehrplan“ (Weniger 1957) als politischen Prozess versteht, an emanzipatorische Ideen der allgemeinen Bildung bindet (vgl. Klafki 1964) und „Wissenschaftsdidaktik“ aus dem „Prinzip der Wissenschaftskommunikation“ (von Hentig 1966) begründet, konstituiert ein umfassendes Verständnis von Hochschuldidaktik. Dieses Verständnis unterscheidet sich tiefgreifend von Ansätzen, die den Schwerpunkt auf methodische Aspekte des Lehr- und Lerngeschehens und behavioristische Verhaltensmodifikationen (vgl. u. a. Corell 1968) oder motivations- bzw. sozialpsychologischen Ansätze legten (vgl. Sader et al. 1970).

Aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus – unterlegt mit einem Schuss kritischer Sozialforschung – verfolgte die neuere Hochschuldidaktik deshalb eine Strategie der pragmatischen Curriculum Entwicklung (vgl. Bürmann, Huber 1973). Sie schloss dabei allerdings pädagogisch-psychologische, und motivations- wie sozialpsychologische Aspekte nicht aus, jedoch soziologische und politologische Aspekte einer Reflexion und Gestaltung von Bildung und Ausbildung an Hochschulen ausdrücklich ein.

„Lesson learned“: Bildungs- und Lehrplantheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflussen die Gegenstandskonzeption der neueren Hochschuldidaktik nachhaltig. Im Bund mit Sozialwissenschaften stehen sie aber von Beginn an reduktionistischen Auffassungen gegenüber.

2 Die neuere Hochschuldidaktik – Beobachtungen eines Zeitzeugen

Die Rekonstruktion des hochschuldidaktischen Diskurses beruht auf Erzählungen, die Anschlussstellen für zukunftsfähige Vergangenheiten in der Hochschulgeschichte markieren. Die Argumentation soll nun aus der Beobachterperspektive eines Zeitzeugen in der neueren Hochschuldidaktik weiter verfolgt werden, als der sich der Autor diesen Beitrags seit seiner Studienzeit in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre und seit seiner Berufstätigkeit im Feld von Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik in den frühen 1970er-Jahren sieht. Die Perspektive eines Zeitzeugen reicht allerdings nicht über eine individuelle Beobachterposition hinaus. Alle folgenden Ausführungen stehen deshalb unter dem Vorbehalt personengebundener Wertungen, persönlicher Erfahrungen, individueller Heuristiken und Auswahlentscheidungen, die über die Zeitläufe hinweg auch berufsbiographisch gefärbten Wandlungen unterliegen.

2.1 Die erste Blüte der Hochschuldidaktik im kurzen Frühling einer Demokratisierung und Modernisierung der Hochschulen – die Wende zu den 1970er-Jahren

Die Anfänge der neuen Hochschuldidaktik um die Mitte der 1960er-Jahre erscheinen zunächst wenig spektakulär. In den Gutachten der Vereinigten Deutschen Studentenschaft (VDS 1962) – das die Stimme der Studierenden noch vor der Zeit der Studentenbewegung erhebt – und des Wissenschaftsrats (1966), die in Reaktion auf die im Gang befindliche Hochschulexpansion vor allem kapazitative, strukturelle und organisatorische Maßnahmen der Studienreform erörtern, wurden didaktische Probleme in der Gestaltung von Studium, Lehre und Prüfung zwar berücksichtigt und auch Forderungen nach einer Hochschuldidaktik erhoben, diese erscheinen jedoch weder politisch aufgeladen und noch werden sie kontrovers diskutiert. Hochschuldidaktik wird also anfangs bereits vor den Hochzeiten der Studentenbewegung aus der Sicht der Studierenden thematisiert. So fand Hochschuldidaktik auch Resonanz in der Hochschullehrerschaft und mit der Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik (AHD) durch den Hochschulverband 1967 unter der Leitung des damaligen stellvertretenden Vorsitzenden und Hamburger Staatsrechtlers, Werner Thieme, auch einen organisatorischen Rahmen (vgl. Thieme 1967).

Allerdings ist nicht zu übersehen, dass Hochschuldidaktik im Zuge der folgenden gesellschafts- und hochschulpolitischen Auseinandersetzungen in den Strudel der Politisierung und in damals bisweilen eskalierende Interessenkonflikte über den

Kurs der Hochschulentwicklung eingesogen wurde. Als frühes Wetterleuchten der heraufziehenden Kontroversen liest sich heute die Denkschrift des ‚Sozialistischen Deutschen Studentenbundes‘ (SDS) im Jahre 1961 über „Hochschule in der Demokratie“ (SDS 1961).

So war es nahezu unvermeidlich, dass manche Positionen heftige Gegenreaktionen hervorriefen. Beispiel dafür sind die „kritische Universität“ (vgl. Leibfried 1967), das Projektstudium (vgl. Berndt et al. 1972; Gehrman, Bruhn & Wildt 1972) oder die Handlungs- bzw. Aktionsforschung (vgl. Haag et al. 1972). Angesichts des konzeptionellen Kerns und der noch heute bemerkenswerten hochschuldidaktischen Relevanz erscheinen diese Kontroversen aus heutiger Sicht bisweilen übertrieben. In die Auseinandersetzung geriet nicht zuletzt auch das Konzept des „Forschenden Lernens“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970), die als zentrales Gründungsdokument der Hochschuldidaktik in Deutschland angesehen werden. Forschendes Lernen schließt unmittelbar an das Grundverständnis des humboldt’schen Zugangs zu wissenschaftlichem Lernen an und findet heute breite Akzeptanz in der Studienreform.

Trotz mancher Ressentiments gegen die Hochschuldidaktik, die aus den Auseinandersetzungen in der Umbruchphase der Hochschulentwicklung herrühren, liest sich das Themenspektrum der damaligen Hochschuldidaktik als Fortsetzung vergangener und Vorbereitung heute noch relevanter Diskurse. Allein die Schriftenreihen der AHD oder die Arbeitspapiere des Hamburger Zentrums lassen den Argumentationsraum ermessen. Das Spektrum reicht von der Gruppenarbeit und zur Didaktik von großen Veranstaltungen, vom forschenden problemorientierten, fallbasierten oder projektbezogenem Lernen, vom Einsatz verschiedener Medien und Visualisierungstechniken (Metaplan) oder Präsentationsformen (wie beispielsweise Poster) bis zu Planspiel, Rollenspiel und anderen Simulationstechniken, von Entwicklung verschiedener Diskursverfahren bis zu modernen Moderationstechniken, von der Optimierung herkömmlicher bis zur Erfindung alternativer Prüfungsformen, von Feedbackverfahren bis zur Lehrevaluation, von der Tutorienarbeit in verschiedenen Phasen des Studiums bis hin zur Neugestaltung verschiedener Studienphasen, von in die Studieneingangsphase eingelagerte Orientierungseinheiten bis hin zur Kombination üblicher Veranstaltungsformen wie Vorlesungen, Seminaren, Praktika und Übungen zu variationsreichen Modulen. Alles wurde in fachübergreifender Perspektive ausgearbeitet, aber auch für verschiedenste Fachrichtungen durchdekliniert, basierte auf psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Untersuchungen theoretischen und/oder empirischen Zuschnitts, aber auch auf zahlreich dokumentierten Erfahrungsberichten und erstreckte sich auf alle Handlungsebenen einer Studienreform (vgl.

in Weiterentwicklung eines Tableaus von Flechsig 1973; Webler, Wildt 1980), von der Gestaltung einzelner Lernsituationen, über Lehrveranstaltungen, Teilstudiengänge, ganzer Studiengänge bis hin zu Studiengangssystemen. In erste Linie befasste sich die Hochschuldidaktik dieser Zeit mit Studienreformprojekten und curricularen Innovationen.

Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur individuellen Förderung von Lehrkompetenz spielte dagegen in dieser ersten Phase kaum eine Rolle, es sei denn in Form curricularer Entwicklungsarbeit und Partizipation der Beteiligten an Reformen (vgl. „Das Konstanzer Werkstattseminar“, Flechsig, Ritter 1970). Die ersten Weiterbildungsangebote im Sinne des „Faculty Development“-Ansatzes aus dem angelsächsischen Raum tauchten erst Mitte der 1970er-Jahre auf, als der erste Frühling der Hochschuldidaktik sich bereits seinem Ende zu neigte.

Vielfalt und Umfang der neueren Hochschuldidaktik sind beeindruckend. Es wäre aber zu kurz gegriffen, den Ertrag allein der damals institutionalisierten Hochschuldidaktik zuzuschreiben. Zweifellos hatten die ersten Zentren an der TU Berlin 1969 und auch in Hamburg 1970 sowie bald darauf auch die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik an der FU, Einrichtungen in Tübingen und an der LMU München (die allerdings alsbald wieder geschlossen wurden), in Augsburg, die Zentren an den beiden Bundeswehrhochschulen in Hamburg und München ab 1974 sowie an den nordrheinwestfälischen Hochschulen Aachen, Bielefeld, Dortmund und Essen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Hochschuldidaktik. Aber auch Neugründungen in Bochum, Bielefeld, Dortmund, Konstanz, Bremen, Oldenburg, Osnabrück, Kassel, die nordrheinwestfälischen Gesamthochschulen, natürlich auch zahlreichen Fachhochschulen und verschiedene Einzelprojekte an verschiedenen Hochschulen und Fachbereichen sowie die Initiativen Einzelner oder Gruppen von engagierten Hochschulangehörigen hatten erheblichen Anteil an der Produktivität der Hochschuldidaktik. Die von Huber (1969) gestellt Frage, ob und wenn ja wie man „Hochschuldidaktik institutionalisieren [könne]“ war mit der Gründung von hochschuldidaktischen Zentren als zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen keineswegs abschließend beantwortet.

2.2 Hochschuldidaktik unter den Rädern einer staatlich regulierten Studienreform – die ausgehenden 1970iger- und frühen 1980iger-Jahre

Allerdings gab es im Laufe der Zeit verschiedene Wendepunkte und Richtungsänderungen, in der Entwicklungen zu identifizieren und zu beschreiben nicht leicht fällt. Die neuere Hochschuldidaktik um die Wende zu den 1970er-Jahren war noch

in ein gesellschaftlich-politisches Bündnis eingebettet, das unter der Leitidee „Mehr Demokratie wagen“ die damals thematisierten Modernisierungsanforderungen in Angriff nahm. Allerdings zeichnete sich mit dem Scheitern der Finanzierung des Bildungsgesamtplans und unter dem Eindruck der heraufziehenden Wirtschaftskrise (nach dem sogenannten ‚Ölschock‘ Anfang der 1970er-Jahre) schon 1973 die Brüchigkeit dieses Bündnisses und der Übergang von partizipatorischen Reformen zu einer Politik staatlicher Regulierung ab.

Dieser Politikwechsel wurde im Hochschulrahmengesetz von 1976 und in Landeshochschulgesetzen der frühen 1970er-Jahre festgeschrieben und mit einem Instrumentarium staatlicher Studienreformkommissionen verankert. Zwar schrieben diese Gesetze den Hochschulen vor, Lehre und Studium an den „Stand der hochschuldidaktischen Entwicklung“ anzupassen (HRG 1976). Sie sahen auch – wie in NRW das Fachhochschulerrichtungsgesetz von 1971 sowie das Gesamthochschulentwicklungsgesetz von 1973 – die Errichtung hochschuldidaktischer Zentren vor. Die curricularen Aufgaben wandern aber aus den Hochschulen und dem Zuständigkeitsbereich der Hochschuldidaktik in die staatlich regulierte Studienreform aus.

Die Folgen für die Hochschuldidaktik waren absehbar. Zwar haben die Zentren mit vielen vorzeigbaren Ergebnissen die Arbeit der frühen Jahre fortgesetzt – auch das ist in den Schriftenreihen der AHD, der Zeitschrift zur Hochschulausbildung und vielen verstreuten Buchpublikationen nachzulesen. Gleichzeitig ist aber eine Auszehrung curricularer und systembezogener Arbeiten offenkundig. Gegenüber einem breit angelegten Konzept, das didaktische Reflexion und Gestaltung sowie wissenschaftskritische Bezüge einschloss, verlagert sich der Schwerpunkt der Arbeit vielerorts auf methodische Aspekte oder Verfahren der Verhaltensmodifikation (vgl. Zifreund 1976). Weiterbildung und Beratung gewannen an Bedeutung. Innerhalb der Hochschuldidaktik treten Differenzen zwischen einer Forschungs- und Entwicklungsorientierung einerseits sowie einer Serviceorientierung andererseits zu Tage (vgl. Huber 1980).

Bereits etablierte wissenschaftliche Einrichtungen konnten zunächst noch die personelle und materielle Ausstattung halten. Doch schon in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre wandten sich auch etablierte Einrichtungen, beispielsweise in Aachen und Augsburg sowie die Zentren an Bundeswehrhochschulen ausdrücklich und in kritischer Absetzung von inklusiveren Konzepten der Hochschuldidaktik ab und Service zu. Neu hinzukommende Zentren (Darmstadt/Bochum) beschränken sich von vorne herein auf Service. Kontroversen zwischen unterschiedlichen hochschuldidaktischen Gegenstandskonzeptionen waren unausweichlich (vgl. u. a. Wildt 1981).

Hinzu kommt auch ein inneres Ausbluten der Hochschuldidaktik. Dies lässt sich gut an dem beruflichen Werdegang der ersten Generation der hochschuldidaktischen Professionals illustrieren (vgl. Wildt 2011a). So haben viele Mitglieder des größten Zentrum der ersten Generation, dem Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg überwiegend in Richtung ihrer Herkunftsfächer verlassen, von denen einige sich erfolgreich in hochschulpolitische und administrative Führungsetagen aufgemacht haben. Allerdings haben dabei nicht alle ihre hochschuldidaktischen Interessen verloren, sondern sich weiterhin aus unterschiedlichen Perspektiven der einen oder anderen hochschuldidaktischen Frage gewidmet. Die Gründe für diese Entwicklung sind biographisch begründet. Die Hochschuldidaktik allerdings musste empfindlichen Aderlass verkraften [1].

Als Spätfolge der engen Verbindung mit der Studentenbewegung lässt sich auch die Hinwendung in manchen hochschuldidaktischen Zentren zu sozialen Bewegungen interpretieren. Mit feministischen (Dortmund), ökologischen (Frankfurt) oder gewerkschaftlichen Bezügen (Bielefeld) verlagerte sich dort die hochschuldidaktische Arbeit auf gesellschaftlich und kulturell zentrale und zukunftsfähige Themen, bewegte sich auf diese Weise aber aus dem Kerngeschäft Lehr- und Studienpraxis hinaus – mit allen Akzeptanzproblemen, die sich die Hochschuldidaktik damit im Wissenschaftsestablishment, aber auch in einer eher konservativ ausgerichteten Hochschullehrermehrheit einhandelte. Allerdings bewegte sich die Hochschuldidaktik in einer Hochschullandschaft, in der ein struktureller Umbau der Hochschulen mit einem tiefgreifenden Wandel in der Forschung auf der Agenda stand und deshalb Fragen von Lehre und Studium weitgehend aus dem Blick gerieten.

Es fällt nicht leicht den Ertrag der Hochschuldidaktik dieser Zeit zu bilanzieren. Beeindruckend ist die in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre von der Hochschuldidaktik selbst vorgenommene Sichtung. Hervorzuheben ist insbesondere die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Band 10) über „Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule“ herausgegeben von Huber (1983), dem vormaligen Vorsitzenden des „Ausschusses für Hochschuldidaktik der BAK“, langjährigem Leiter des Hamburger IZHD und Vorsitzenden der AHD als Nachfolger von Werner Thieme. Überblicksweise wurden hier die Diskurse der ersten eineinhalb Jahrzehnte der neueren Hochschuldidaktik dokumentiert. De facto handelt es sich beim dem Handbuch nicht um die Sichtung eines „State of the Art“, um weitere Höhenflüge vorzubereiten, sondern wohl eher um den „cap-stone“ eines Aufschwungs der Hochschuldidaktik, von dem aus es dann vorwiegend bergab ging. Weder Hochschuldidaktik noch staatlich regulierte Studienreform erschienen zukunftsfähig.

Sowohl lokal als auch überregional kam die Reform von Lehre und Studium in den ausgehenden 1980er-Jahren weitgehend zum Stillstand. Daran konnten auch diejenigen nichts ändern, die auf den Fortbestand didaktischer Probleme in Lehre und Studium aufmerksam machten, wie das Deutsche Studentenwerk (vgl. u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1992), das mit seinen regelmäßigen Surveys auf die anhaltenden didaktischen Mängel hinwies und damit den Erfahrungen der Studierenden Ausdruck verlieh. In Politik und Hochschulen fanden solche Stimmen kaum Gehör.

2.3 Marginalisierung der Hochschuldidaktik im New Public Management – in der zweiten Hälfte der 1980er- bis tief in die 1990er-Jahre

Die öffentliche Wahrnehmung wendete sich erst mit den Studentenstreiks von 1989, ersten Veröffentlichungen von Hochschul-Rankings und unter dem Eindruck von Globalisierungsfolgen für den „Standort Deutschland“ wieder Lehre und Studium zu. Die Krisenbewältigung durch staatliche Regulierung wurde durch ein „New Public Management“ (Wildt 1985; Wissenschaftsrat 1985) abgelöst. An die Stelle staatlicher Regulation und Input-Steuerung trat nun Deregulierung und Output-Steuerung. Die Fragen nach der Qualität von Bildung und Ausbildung richtete sich in Abkehr von der Entwicklung, Gestaltung und Anwendung zuvor vorerst auf die Messung von Qualität. Formative und summative Evaluationen – ehemals unverzichtbar als integrale Komponente hochschuldidaktischer Projekte – verselbstständigten sich zur Paradedisziplin der Studienreform (vgl. Wildt 2005a).

In diesem Sinne wurde mit Beginn der 1990er-Jahre außerhalb der staatlichen Administration Qualitätssicherung aufgebaut: im Inneren der Hochschulen studentische Lehrveranstaltungskritik, außerhalb der Hochschulen Evaluations- und schließlich (im Kontext des Bologna-Prozesses) Akkreditierungsagenturen. Immer ging es dabei darum, den Output der Hochschulen sichtbar zu machen und darüber die Hochschulentwicklung zu steuern. Im Gegenzug erhielten die Hochschulen eine erweiterte Autonomie, wurden aber gleichzeitig auf Rechenschaftslegung („Accountability“) verpflichtet, eine Entwicklung, die sich bis heute im strategischen Management zur Anpassung der Hochschulen an veränderte Umwelten nach Außen und Qualitätsmanagements zur Entwicklung von Kultur, Struktur und Organisation im Innern fortsetzt.

Die Fragen nach der Qualität von Lehre und Studium verschwanden damit aber nicht von der Bildfläche. Sie wurden mit Priorität auf Assessment nur anders gestellt. Für eine Hochschuldidaktik, die als partizipationsorientiertes Gestaltungs-

programm gestartet war, entstanden damit erhebliche Orientierungsprobleme. Einige der ihr verbliebenen Protagonisten zogen daraus die Konsequenz die Evaluation in der Hochschuldidaktik auszubauen (Bülbow-Schramm, Hamburg; Webler, Bielefeld) oder selbst ins Qualitätsmanagement zu gehen (Fischer-Bluhm, Hamburg, oder Gralki und Hecht, Berlin).

Diese Entwicklung konvergiert mit dem Change Management an Hochschulen. Der Zuwachs an institutioneller Autonomie brachte keine größere individuelle Gestaltungsfreiheit in den Kernfunktionen von Forschung und Lehre. Im Gegenteil: die Macht zur Durchsetzung von Gestaltungsoptionen in Lehr- und Forschungsprogrammen verlagert sich von den alten körperschaftlich garantierten individuellen Freiheitsrechten auf „Leadership“ und „Management“ in den Hochschulen. Auf dem Weg der Hochschulen von einer Institution zur Organisation wird in von den Organisationsmitgliedern „Corporate Identity“ und „Commitment“ gegenüber den Zielen der Organisation erwartet. Personalentwicklung als Teil dieses Management wird zur strategischen Ressource, mit der die Ausrichtung der Organisationsmitglieder an die Organisationsziele sichergestellt wird. Hochschuldidaktik, die sich in Weiterbildung und Beratung auf das akademische Personal bezieht, erfährt in dieser Entwicklung einen Bedeutungszuwachs – mit allen Ambivalenzen, sofern sie als bedürfnisnaher Support, gleichzeitig aber auch als verlängerter Arm des Managements im akademischen Bereich wahrgenommen wird.

Allerdings war Hochschuldidaktik unter den Bedingungen des New Public Managements nicht völlig von curricularen Gestaltungsaufgaben abgeschnitten. Dies betrifft z. B. den digitalen Umbau der Hochschulen, der in den 1990er-Jahren massiv einsetzte. Wenn man den digitalen Hype der vergangenen Jahre und die umfangreichen staatlichen und privaten Programme zur Förderung der IT-Infrastrukturen an den Hochschulen betrachtet, so begannen sich damit nicht nur die Verwaltungs- und Kommunikationssysteme, sondern Strukturen und Bedingungen von Lehre und Studium umzuwälzen. Zwar waren Förderprogramme und Maßnahmen vorwiegend technisch angelegt, doch lassen sich der Hochschuldidaktik starke didaktische Gestaltungsimpulse zurechnen. Dafür stehen beispielsweise Schulmeister (Hamburg), einer der Hochschuldidaktiker der ersten Stunde, aber auch Hochschuldidaktiker bzw. -didaktikerinnen der nachfolgenden Generationen, etwa Heiner (Dortmund) oder Bremer (Frankfurt), die in dieser Pionierphase gezeigt haben, wie organisationaler Wandel durch die neuen Technologien lernendenzentriert gestaltet werden kann. Allerdings entwickelte sich die Medientdidaktik weitgehend außerhalb der traditionellen Organisationsformen der Hochschuldidaktik. Der Aufstieg der „Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft“ verläuft insofern reziprok zur Auszehrung der AHD.

2.4 Hochschuldidaktiken im Schatten des Bologna-Prozesses – vom Ende der 1990er-Jahre bis ins erste Jahrzehnt dieses Jahrhunderts

Marginalisierung und innere Auszehrung äußerte sich in den 1990er-Jahren auch in einem erheblichen Abbau hochschuldidaktischer Stellen und der Schließung ganzer hochschuldidaktischer Einrichtungen (z. B. TU-Berlin). Was einem Zeitzeugen bisweilen als der Anfang vom Ende einer institutionalisierten Hochschuldidaktik erschien, enthielt jedoch bereits den Keim eines neuen Aufschwunges. Hochschuldidaktik, die Mittelstrass (1996), ehemals Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrats als Rache der Erziehungswissenschaft an den Demütigungen im Wissenschaftssystem und Triebkraft aller Übel der Studienreform stigmatisierte (siehe dazu die Replik von Huber 1999), gewann – wie einstmals „Made in Germany“ als Warnung vor Waren aus Deutschland – immer mehr den Klang eines Markenzeichens für „Gute Lehre“. Beleg dafür ist eine kaum mehr überschaubare Fülle von hochschuldidaktischen Beiträgen in Handbüchern (vgl. u. a. Berendt, Voss & Wildt seit 2002), internationalen (Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZFHE), nationalen (Das Hochschulwesen) und lokalen Zeitschriften (vgl. u. a. *Journal Hochschuldidaktik*, Dortmund), Buchreihen, zuerst Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik seit 1969 herausgeben von der dghd, vormals AHD, aber auch Reihen einschlägiger Verlage wie Budrich, Campus, LIT, UniversitätsVerlagWebler, VSA oder Waxmann, sowie diverse Monographien und Sammelbände (zum Teil auffindbar über IDS Hochschule oder hd-online) und verstreute Artikel in erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Fachzeitschriften. Umfang und Vielfalt erfordert ein Fachinformationssystem, was aber offensichtlich unter den Bedingungen der interdisziplinären Herkunft mit den jeweils unterschiedlichen Referenzsystemen, der Heterogenität der Zielgruppen und der daraus resultierenden Ausdifferenzierung von Textsorten, wie Forschungs- und Entwicklungsergebnisse, Praxis- und Erfahrungsberichte, Gutachten, Empfehlungen, Programmatiken und Expertisen, Handreichungen und Evaluationen etc. kein einfaches Unterfangen sein dürfte.

Von der Hochschulöffentlichkeit beinahe unbemerkt hat sich Hochschuldidaktik im Schatten des Bologna-Prozesses weiter entwickelt und einen unvermuteten Aufschwung genommen. Nachdem schon in den 1990er-Jahren neue Einrichtungen für die Fachhochschulen in Bayern, Baden Württemberg, Hessen und Niedersachsen (hier wie das Zentrum in Braunschweig in gemeinsamer Zuständigkeit für Universitäten des Landes) gegründet worden waren, begann mit dem HDZ Baden-Württemberg der Boom auch in Universitäten. Mit einer nahezu flächendeckenden Verbreitung über alle Hochschulen sind fast alle weißen Flecken von der Landkarte der Hochschuldidaktik verschwunden (dghd 2012). Die neuen Ein-

richtungen sind allerdings fast durchweg auf Service in Weiterbildung und Beratung ohne Forschungskompetenz beschränkt und personell wie sächlich so knapp ausgestattet, dass kaum mehr Aufgaben eines Bildungsmanagements geleistet werden kann. Das Ganze findet in verschiedenartigen Organisationsstrukturen statt. Hochschuldidaktische Dienstleistungen werden mit anderen Aufgaben einer fachübergreifenden Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium wie Evaluation, Career-Services, wissenschaftlicher Weiterbildung, Beratungsdiensten o.ä. kombiniert. Auch die organisatorische Anbindung hochschuldidaktischer Arbeitseinheiten an Referate der Zentralverwaltung oder Stäbe – seltener eine Integration in Fakultäten oder als zentrale Einrichtungen auf zentraler Ebene – zeigt eine vielgestaltige Infrastruktur. Hinzu kommen Kooperationen zwischen verschiedenen Einrichtungen einzelner Hochschulen und regionale Netzwerke innerhalb und zwischen benachbarten Bundesländern.

Aus dem Vereinsleben der „alten“ AHD hat sich im Laufe dieser Jahre eine „Community of Practice“ entwickelt, deren Akteure (Personen, Gruppen, Institutionen) in ein Netz (vgl. Wildt et al. 2003) vielfältiger Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen eingebunden sind. Die „Umgründung“ der AHD zur „dghd“ drückt nicht nur ein neues Selbstbewusstsein der Mitglieder aus, sondern zeigt auch eine Profession im Werden. Internationale Kontakte mit deutscher Präsenz auf internationalen Tagungen und zugleich internationale Präsenz in Deutschland haben sich nachhaltig intensiviert. Nach Jahren einer gewissen „Splendid Isolation“ ist die Hochschuldidaktik in Deutschland zwar nicht durchgängig auf dem gleichen Entwicklungsniveau wie andere westliche Industrieländer insbesondere aus dem englischsprachigen Raum, etwa USA, UK, Kanada, Australien, Irland oder die nordeuropäischen Staaten wie Schweden, Dänemark, Finnland, Norwegen und die Niederlande. Nach ähnlichen Startbedingungen in der Frühphase der neueren Hochschuldidaktik hat es in den meisten dieser Länder nicht so starke Diskontinuitäten in den Konjunkturen wie in Deutschland gegeben. Immerhin hat sich Deutschland in den letzten Jahren in die internationale Community eingefunden.

Konzeptionell schließt damit die Hochschuldidaktik in Deutschland – wieder – an die internationalen Diskurse im „Academic Development“ an. Im Mittelpunkt steht dabei der weltweite „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. zuerst Tagg, Barr 1995, in Deutschland Berendt 1998; Wildt 2001, 2003; Welbers, Gaus 2005) von einer auf Inhalt und Lehren/Lehrende zentrierten zu einer auf Prozesse des Lernens und die Studierenden zentrierten Lehrauffassung. „Klassische“ Veranstaltungsformate wie Vorlesungen, Übungen, Praktika und Seminare werden in Formate aktiven und kooperativen bzw. kollaborativen Lernens umgeformt und auf der Grundlage didaktischer Konzepte: problembasiertes, fallbezogenes, projektorientiertes und

forschendes Lernen (vgl. Berendt, Voss & Wildt: Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung 2002) ausgestaltet. In einem „Constructive Alignment“ wird eine neue Kohärenz von „Learning Outcomes“, die nicht nur Wissen und methodisches Können, sondern auch fachbezogene und fachübergreifende Kompetenzen umfassen, Lehrverfahren und Lernmethoden sowie lernprozessintegrierten Prüfungsformaten hergestellt (vgl. Wildt, Wildt 2011). Im Rahmen der Umsetzung eines „Diversity Managements“ von Lehre und Studium wird die auf die Verschiedenheit der Lernenden (vgl. Viebahn 2008) und Verfahren einer heterogenitätsorientierten didaktischen Gestaltung abgestellt. Hochschuldidaktik ist zurzeit wieder vermehrt in der Curriculumentwicklung (vgl. Brinker, Tremp 2012) aktiv.

Nicht zu übersehen ist in diesem Prozess der Internationalisierung, dass die hochschuldidaktischen Diskurse zwar kohärent erscheinen, in vieler Hinsicht jedoch kulturell entsprechend den vielfältigen Hochschulsystemen heterogen geprägt sind. Die bundesdeutsche Hochschuldidaktik tut in diesem Sinne gut daran, die eigenen Traditionslinien der älteren und neueren Hochschuldidaktik nicht ad acta zu legen, sondern bewusst aufzunehmen, nicht zuletzt um auch in den eigenen Hochschulen kommunikationsfähig zu sein.

2.5 „A Second Wave of Reform“ – Hochschuldidaktik im heutigen Studienreformdiskurs

Eine solche „optimistische“ Binnensicht auf ihr Wachstum kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Dynamik des Bologna-Prozesses in vieler Hinsicht an der Hochschuldidaktik vorbeigegangen ist. Auch wird ihre Vitalität und Vielfalt nicht immer öffentlich wahrgenommen. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Studiengänge zwar in ein zwei- bzw. dreistufiges System umgebaut, mit Workloads, Modulen, Credit Points, Grade Points, Diploma Supplement parametrisiert und durch Akkreditierungsprozeduren geschleust worden. Eine konzeptionelle und curriculare Erneuerung aber, die von hochschuldidaktischem Gedankengut inspiriert wäre, ist dagegen zumeist ausgeblieben.

Um die Flexibilitätsspielräume des Umbaus zugunsten des intendierten „Shifts from Teaching to Learning“ in einem „Constructive Alignment“ zu nutzen, bedurfte es nach Auffassung der AHD (2005) einer „zweiten Welle der Reform“. Eine hochschuldidaktisch gehaltvolle Qualitätsstrategie müsse deshalb Programmentwicklung als Curriculumentwicklung, Personalentwicklung als hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung sowie Organisationsentwicklung als Herstellung lernförderlicher Lernumgebungen neu denken. Wie das Gutachten des Wissenschaftsrats (2008) und die Erklärung der HRK (2008) belegen, werden solche

Auffassungen mittlerweile auch von bundesweit tonangebenden Wissenschaftsorganisationen geteilt. In die gleiche Richtung gehen auch beachtliche Stiftungsprogramme zur Förderung der Studienreform, z. B.: „Mehr Ehre für die Lehre“ (Stifterverband), „Zukunft Bologna“ (Volkswagen-Stiftung, Mercator-Stiftung) „Lehren“ (Töpferstiftung). Wichtige Impulse wurden von Bund und Ländern mit der „dritten Säule des Qualitätspakts“ im Volumen von immerhin zwei Milliarden Euro bis 2020 gesetzt. Last but not least gibt auch das Programm des bmbf zur Förderung der empirischen Hochschulforschung der Hochschuldidaktik Anreize.

Der mitunter nicht ganz einfache Stand der Hochschuldidaktik in dieser expansiven und vielfältigen Szene zeigt sich z. B. darin, wie die Realitätswahrnehmung bisweilen auf höheren Politikebenen ausfällt. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2008) zur Qualität von Studium und Lehre schlagen zwar einen flächendeckenden Ausbau der Hochschuldidaktik vor, nehmen aber nicht wahr, dass eine solche Entwicklung längst in vollem Gang ist. Bemerkenswert unvollständig ist auch die Rezeption der internationalen Entwicklung in diesem Gutachten. So übernimmt der Wissenschaftsrat aus Großbritannien zwar die Idee der „Subject Centres“ für fachbezogene Hochschuldidaktik mit einem nationalen Zuständigkeitsbereich, er übersieht aber, dass diese Zentren in Großbritannien mit den weiterhin an nahezu allen Hochschulen bestehenden „Centres für Excellence in Teaching and Learning“ und der „Higher Education Academy for Teaching and Learning“ als Dachorganisation in einer komplexen Struktur verknüpft sind. Erst in einer entsprechend komplexen Struktur, die freilich auf die bundesdeutsche Situation hin transformiert werden müsste, lassen sich forschungs- wie dienstleistungsbezogene sowie fachliche und zugleich fächerübergreifenden Anforderungen bewältigen.

3 Zum „State of the Art“ der Hochschuldidaktik – ein zusammenfassender Überblick

Die zunächst aus biographischer Perspektive geschilderten historischen Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik sollen im Folgenden mit Blick auf die augenblickliche Situation der Hochschuldidaktik zusammengefasst und ergänzt werden. Abschließend werden dann strategische Optionen für weitere Entwicklungen zur Diskussion gestellt:

1) Nach Auszählungen eines im April 2012 abgeschlossenen Forschungsvorhabens der Dortmunder Hochschuldidaktik (ProfiLe 2012) verfügen ca. 85 % aller staatlichen Universitäten über eigene Einrichtungen oder betreiben mit anderen Hochschulen gemeinsame Netzwerke, die hochschuldidaktische Dienstleistungen in

Weiterbildung und Beratung anbieten. In Fachhochschulen sind die Netzwerke auf Landesebene – manchmal zusammen mit Universitäten – verbreitet. Nahezu jedes Hochschulmitglied besitzt also in unmittelbarer Nachbarschaft Zugang zu hochschuldidaktischer Dienstleistung. Die Nachfrage differenziert zwischen Gruppen von Hochschulangehörigen. Nach einer repräsentativen Erhebung von Schmidt (2007) nehmen über 50 % des wissenschaftlichen Nachwuchses an hochschuldidaktischen Angeboten teil und bewerten diese überaus positiv. Gute Beteiligungs-raten erzielen auch die Professoren von Fachhochschulen. Universitätsprofessoren werden jedoch kaum erreicht (vgl. Heiner, Wildt 2012).

2) Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik heute ist vielgestaltig und in der Größenordnung unterschiedlich dimensioniert. Wie erwähnt sind diese Einrichtungen häufig mit Stellenkontingenten ausgestattet, mit denen kaum mehr als Wissenschaftsmanagement geleistet werden kann. Das derzeit größte Zentrum in Dortmund, das Dienstleistungs- mit Forschungsfunktionen vereint, bildet mit 10 Haushaltsstellen und im Durchschnitt der vergangenen Jahre mehr als 20 Dritt-mittel-Stellen eine Ausnahme. Die Praxis wird zeigen, welche Organisationsfor-men sich für die Hochschuldidaktik als lebens- bzw. entwicklungsfähig erweisen.

3) Die einzelnen Einrichtungen bzw. Netzwerke bieten in eigener Verantwortung, teils aus eigener Kompetenz, teils gesteuert durch Aufsichtsorgane der Träger-hochschulen eine Vielfalt von Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungsfor-maten an, die in einem unterschiedlichen Umfang in eigener Regie bzw. mit ei-genem Personal, überwiegend jedoch im Rahmen von externen Lehr- oder Beratungsaufträgen durchgeführt werden. Um die Nachfrage zu bedienen, werden nicht nur einzelne Weiterbildungsworkshops angeboten, die Interessenten indivi-duell kombinieren und teilweise auch mit Beratung verknüpfen können; üblich sind mittlerweile Zertifikatsprogramme, die eine kontinuierliche Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen unterstützen. Solche Programme werden im Umfang von zwischen 120 und 240 Arbeitsstunden (mit Ausnahme der Medizin) ohne Obligatorik angeboten.

Überwiegend orientieren sich die Anbieter dabei an Standards, auf die sich die damalige AHD 2005 verständigt hat (vgl. Wildt 2005b). Die Standards beziehen sich auf die Schwerpunkte hochschuldidaktischen Handels (Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Qualitätssicherung, Innovation in der Lehre) und verknüpfen diese mit zentralen hochschuldidaktischen Zielen und Verfahren (wie studierendenzentriert lehren, fair prüfen, ressourcenorientiert beraten etc.). Über-regional vereinbarte Anerkennungsregelungen werden ständig fortgeschrieben. Vergleichbare Vereinbarungen über Beratungsleistungen stehen zurzeit auf der Tagesordnung.

Die dghd unterstützt die Entwicklung von Standards für Angebote und Verfahren in der Lehre (einschließlich Beratung und Prüfung) auch mit Blick auf die Professionalisierung der Hochschuldidaktik und die Notwendigkeit, eine bestimmte Qualität hochschuldidaktischer Dienstleistungsangebote entsprechend sicher zu stellen. Eine Akkreditierungskommission (AKKO) der dghd befasst sich mit der Akkreditierung hochschuldidaktischer Programme, Personen und Einrichtungen (vgl. dghd 2012)

4) In den vergangenen Jahren wurde das Angebot an hochschuldidaktischen Formaten und Dienstleistungen erheblich erweitert. Während in der Anfangszeit vor allem ein- oder zweitägigen Workshops angeboten wurden, werden heute zielgruppenspezifische Angebote und verschiedenartige Arbeitsformen entwickelt (Kamingespräche, Brown Bag Lunches bzw. Short Cuts, Portfolios, Hospitation). Auch Beratung wird zielgruppenspezifisch gestaltet (Doktorandencoaching, Karriereberatung, Peercoaching, Diversity-Coaching, Teamsupervision, Konfliktmoderation (vgl. Wildt, Szczyrba & Wildt 2006)

5) Während die hochschuldidaktischen Dienstleistungsangebote noch in jüngerer Vergangenheit meist fachübergreifend angelegt waren – eine Ausnahme bildet die Hochschuldidaktik der Medizin, die sich schon in den 1990er-Jahren von der allgemeinen Hochschuldidaktik abgekoppelt hat – finden sich heute zunehmend auch fachbezogene hochschuldidaktische Angebote. Den Evaluationen zufolge schätzen die Teilnehmer solche Angebote, möchten aber die allgemeine, fächerübergreifende Hochschuldidaktik darin nicht aufgehen sehen (vgl. Brendel 2010; Lübeck 2010). Die Anbieter gehen vermehrt zu einem Mix aus fachübergreifenden und fachbezogenen Veranstaltungen über.

6) Hochschuldidaktische Angebote werden in der Regel durch Evaluationen begleitet. Bislang fehlt allerdings eine repräsentative Metastudie. Zugängliche Daten aus Evaluationsberichten (vgl. u. a. Evalag 2006) oder Untersuchungen wie die erwähnte von Schmidt (2007) zeigen jedoch, dass die Akzeptanz der Angebote hoch ist. Studien zur Wirkungsforschung belegen den Einfluss von Weiterbildung auf einen ‚Conceptional Change‘ der Lehrenden in Richtung studentenzentrierter Lehrauffassungen (vgl. bereits Gibbs, Coffee 2002; auch ProfiLe 2012).

7) Innerhalb der Hochschuldidaktik besteht weitgehende Übereinstimmung, dass zwar nicht jede hochschuldidaktische Einrichtung zwingend mit Forschungskompetenz ausgestattet werden, die Weiterentwicklung von Konzepten und Programmen jedoch evidenzbasiert erfolgen muss. Die Infrastruktur für Forschung ist allerdings beim Wiederaufbau der Hochschuldidaktik vernachlässigt worden. Programme von Förderorganisationen, die Förderlinie des BMBF zur Hochschul-

forschung, auch steigende Promotionszahlen bieten Lichtblicke, reichen aber nicht zur Deckung des Nachholbedarfs (vgl. Wildt, Jahnke 2010).

8) Die Hochschuldidaktik in Deutschland hat international aufgeschlossen und ist in den internationalen Diskursen verankert. Der Austausch von Ideen, Konzepten, Forschungsergebnissen ist in ständigem Fluss. Das betrifft nicht nur den Austausch mit den fortgeschrittenen westlichen Industrieländern, sondern auch mancherlei Kooperation mit asiatischen Schwellenländern oder mit Russland und den osteuropäischen Staaten sowie dem arabischen Raum und Afrika.

9) Internationale Trends schaffen wieder mehr Aufmerksamkeit für die curricularen Aspekte. Vielleicht kann hier Hochschuldidaktik in Deutschland, deren Schwerpunkt in ihrer ersten Blütezeit auf der pragmatischen Curriculum-Entwicklung lag, verlorenes Terrain zurückgewinnen (vgl. Brinker, Trempe 2012).

10) Erhebliche Fortschritte sind auch bei der Professionalisierung der Hochschuldidaktik zu verzeichnen (vgl. Wildt, Encke & Blümcke 2003; Heiner, Wildt 2012). Hochschuldidaktik gehört zwar zu den Berufstätigkeiten, für die es keine speziellen Berufsvorbereitungen gibt. Abgesehen davon, dass viele in diesem Gebiet Tätigen eigene Forschungs- und Lehrerfahrungen besitzen, werden seit ca. 19 Jahren mit Erfolg berufsbegleitende Qualifizierungsprogramme durchgeführt. Allein durch die Dortmunder Programme sind in den letzten 10 Jahren annähernd 200 Personen gegangen, die auch noch heute überwiegend im Feld der Hochschuldidaktik oder verwandten Arbeitsfeldern tätig sind (vgl. Wildt 2011b).

4 Kein Ende der Geschichte – strategische Optionen für die Hochschuldidaktik

Schon dieser kurze Überblick über den augenblicklichen Stand der Hochschuldidaktik zeigt das Potential der Hochschuldidaktik für die Hochschulentwicklung. Wie dieses Potential zu entfalten ist und für die zukünftige Gestaltung von Lehre und Studium weiter genutzt werden kann, soll in einigen abschließenden Anmerkungen zur Diskussion gestellt werden:

1) Der „Shift from Teaching to Learning“ ist erst eingeleitet. Gemäß der Einsicht: „Old habits die slowly“ ist die Strecke auf dem Weg hochschuldidaktischer Überzeugungsarbeit und Lehrförderung noch lang, um den „Perspektivenwechsel, Lehre vom Lernen her zu denken und zu gestalten“ (Wildt 2002) in der deutschen Hochschullehrerschaft zu vollziehen. Internationale Vergleichsstudien geben empirische Anhaltspunkte, dass hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung nicht nur nachhaltig in diesem Sinne wirkt (vgl. Gibbs, Coffee 2002; Kember, Kwan

2000), sondern eine studierendenzentrierte Lehre auch auf eine Tiefenorientierung („deep approach“) studentischen Lernens Einfluss nimmt (vgl. Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999; auch Winteler, Förster 2007). Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung wird umso besser angenommen, je enger sie an den Arbeitsprozessen ansetzen und kognitive, emotionale und soziale Faktoren berücksichtigen (vgl. Brall 2010). Es besteht aber weiterhin erheblicher Forschungsbedarf zu klären, unter welchen Bedingungen solche Wirkungen nicht nur in den subjektiven Einschätzungen, sondern auch in der Praxis von Lehre und Studium eintreten (vgl. Stes 2008; Postareff et al. 2008)

2) Ein möglicherweise entscheidender Fortschritt in der Hochschuldidaktik liegt heute gegenüber früheren Epochen darin, dass die Anforderungen an gute Lehre nicht mehr als normativer Anspruch an die Hochschulen und ihre Mitglieder herangetragen werden müssen. Hochschuldidaktik kann sich heute auf ein breites Spektrum von theoretisch und methodisch geprüften Erkenntnissen stützen. Allerdings hat die deutsche Seite dazu in der Vergangenheit vergleichsweise wenig beitragen können. Von empirischen Untersuchungen des „Academic Development“ (dokumentiert in vielen Einzeluntersuchungen, Zeitschriften und Kompendien, angefangen bei McKeachie (1963), über Fry, Ketteridge & Marshall (2005) bis Biggs, Tang (2009)) hat die Hochschuldidaktik in Deutschland davon nicht unerheblich profitiert. Aber um hochschuldidaktische Denken und Handeln evidenzbasiert weiter entwickeln zu können, werden gleichermaßen forschungs- wie praxisorientierte Förderprogramme benötigt. Hochschuldidaktik, die Forschung gegenüber Dienstleistung vernachlässigt, ist den zukünftigen Anforderungen der Hochschulentwicklung nicht gewachsen. Der Ausbau einer leistungsfähigen Infrastruktur für hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung ist insofern unerlässlich (vgl. Wildt, Jahnke 2010).

3) Seit ihren Anfängen bewegt sich die Hochschuldidaktik in einer Gemengelage fachlicher und fachübergreifender Referenzen. Seit einigen Jahren ist die Diskussion über die Bedeutung fachbezogener Hochschuldidaktik (vgl. Wildt 2007b, Wissenschaftsrat 2008) wieder aufgenommen. Der Ausbau fachbezogener Hochschuldidaktiken hat begonnen. Während die Anfänge in der Medizin bis zu den 1990er-Jahren zurückreichen, folgen neuerdings z. B. Rechtswissenschaft (Hamburg/Köln), Mathematik (Kassel/Paderborn) und Ingenieurwissenschaften (Aachen/Bochum/Dortmund) mit eigenen Einrichtungen. Fachbezogene Programme gibt es seit Jahren auch in anderen Bereichen, etwa in der Theologie (vgl. Scheidler, Hilberath & Wildt 2002). Hochschuldidaktik ist deshalb heute gefordert, für Kohärenz im hochschuldidaktischen Diskurs über Unterschiede wie Zusammenhänge fachbezogenen Hochschuldidaktiken, aber auch zur der allgemeinen fachüber-

greifenden Hochschuldidaktik Sorge zu tragen (vgl. Wildt, Jahnke 2010 b/c; Jahnke, Wildt 2011).

4) In den hochschuldidaktischen Einrichtungen und Netzwerken, die mit Blick auf Weiterbildung und Beratung gegründet worden sind, ergibt sich fast zwangsläufig eine Nachfrage nach curricularer Unterstützung. Was in manchen Aufgabenbeschreibungen (vgl. Evaluationsagentur Baden-Württemberg 2006) vage als „Strukturbildende Maßnahmen“ bezeichnet wurde, sind im Kern curriculare Entwicklungsaufgaben, mit denen die Hochschuldidaktik an ihre Ausgangspunkte anschließt.

Bei den heute praktizierten Ansätzen der Curriculum-Entwicklung handelt es sich freilich nicht um simple Replikationen aus der Vergangenheit einer pragmatischen Curriculum-Entwicklung. Es werden vielmehr internationale Erfahrungen und Konzepte eines „Constructive Alignment“, (vgl. Biggs, Tang a. a. O.) herangezogen, in denen Learning Outcomes, Lehr- und Lernverfahren und Prüfungsformate an gesellschaftlich-kulturellen Herausforderungen ausgerichtet, systematisch aufeinander bezogen und in eine innere Kohärenz gebracht werden. Die Reintegration der Hochschuldidaktik in den Curriculum-Prozess ist dazu geeignet, hochschuldidaktisch begründete Qualitätskriterien in der zweiten Welle der Reformphase im Bologna-Prozess zu thematisieren

5) Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es allerdings einer konsequenten Ausweitung des hochschuldidaktischen Profils. So wichtig der Support des akademischen Personals bei der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz durch Weiterbildung und Beratung insbesondere angesichts des erwähnten „Shift from Teaching to Learning“ ist, so wenig kann eine Fokussierung allein auf diesen Aspekt für eine akademischen Personalentwicklung ausreichen. Sie muss ergänzt werden durch die Perspektive einer Programm- bzw. Produktentwicklung, aus der heraus Maßnahmen der Personalentwicklung überhaupt erst Sinn und Ziel erhalten. Konsequenzen hat dies sowohl für eine neue institutionelle Aufstellung der Hochschuldidaktik, einschließlich der Ausstattung mit personellen und sächlichen Ressourcen, als auch für eine Vernetzung mit den anderen Einrichtungen und eine Verkoppelung mit den Arbeitsprozessen in Verwaltung und Fachbereichen. An dieser curricularen Herausforderung wird erkennbar, dass eine Hochschuldidaktik, die sich allein auf die Perspektive einer individuellen Förderung beschränkt, die Bedeutung des individuellen Beitrags zur Innovation überschätzt (vgl. Haertel, Schneider & Wildt 2011a/b). Im alten hochschuldidaktischen Denken wurden individuelle und systemische Perspektiven zumeist in eins gedacht. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Hochschulentwicklung wurden beide Perspektiven – obwohl Seiten einer Medaille – getrennt voneinander elaboriert. Wenn man die Im-

plikationen bedenkt, die mit dem Umbau von Bildung und Ausbildung im Zuge des Bologna-Prozess verbunden sind, so reicht eine Konstitution der Hochschuldidaktik als Programm- und Personalentwicklung bei weitem nicht aus. Das Beispiel des eLearning illustriert, wie hochschuldidaktische Gestaltung zwangsläufig weit in Fragen der Organisationsentwicklung hineingreift. Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung bilden insofern konzeptionell das Integral einer entwickelten Hochschuldidaktik (vgl. Wildt 2002; Wildt et al. 2003).

6) Im Zuge des Zuwachses an institutioneller Autonomie der Hochschulen einerseits und der Verpflichtung auf Rechenschaftslegung andererseits begannen die Hochschulen mit der Implementation eines umfassenden Qualitätsmanagements zur Steuerung der Entwicklung von Lehre und Studium. Die neuere Hochschuldidaktik, die in ihrer frühen Phase ihre Projekte unter Einschluss formativer und summativer Evaluation anlegte, blieb vom Aufbau des Qualitätsmanagements abgekoppelt (vgl. Wildt 2005a). Eine Hochschuldidaktik als Einheit von Personal-Programm und Organisationsentwicklung steht vor der Aufgabe, ihren Bezug zum Qualitätsmanagement der Hochschulen neu zu definieren (vgl. Wildt 2012). Dazu zählt sowohl ihr Beitrag zum strategischen Management wie auch ihr Anteil an der Veränderung von Kultur; Struktur und Organisation in zirkulären Abläufen im Plan, Do, Act, und Check eines hochschulischen Qualitätsarrangements (vgl. dazu Wildt 2012).

Allerdings ist eine Integration der Hochschuldidaktik in das Qualitätsregime von Hochschulen nicht risikofrei, insofern als in der Konkurrenz unterschiedlicher Qualitätsperspektiven die Sicht der Hochschuldidaktik auf Lehre und Studium verdeckt werden kann. Zur Sichtbarkeit der Hochschuldidaktik ist hingegen Autonomie auf der einen, Kooperation auf der anderen Seite erforderlich. Die Gratwanderung dazwischen wird der Hochschuldidaktik umso besser gelingen, je intensiver und nachhaltiger sie ihren eigenen Professionalisierungsprozess vorantreibt. Dieser Prozess ist auf eine hochgradig reflexive und selbstregulative Praxis verwiesen, die zugleich wissenschaftlich fundiert und an praktischen Gütemaßstäben orientiert ist. Eine Hochschuldidaktik, die nicht an wissenschaftliche Diskurse angeschlossen und in der Lage ist, Forschung in ihrem Arbeitsgebiet zu generieren, läuft Gefahr inhaltlich „auszubluten“. Bekanntlich stehen Professionen ja nicht nur unter einem permanenten Handlungs- bzw. Entscheidungszwang, sondern sind auch hochgradig begründungspflichtig. Gerade gegenüber einer Klientel in den Hochschulen, die ihre Tätigkeit an Kriterien wissenschaftlicher Rationalität orientieren, hat eine pure Serviceeinrichtung ohne wissenschaftliche Kompetenz kaum Chancen, Maßstäbe für Professionalität zu setzen oder diesen gerecht zu werden. Professionalität wird der Hochschuldidaktik aber nicht von außen vor-

gegeben, sondern ist in hohem Maße von der Selbstorganisationsfähigkeit der Professionsmitglieder abhängig. Folgt man den Argumentationslinien der Professionsforschung so stellen sich dabei Fragen an die Kompetenzprofile der Professionals in ihrem Tätigkeitsfeld, ihrer Macht zur Durchsetzung auf dem Markt der Möglichkeiten in der Hochschulentwicklung und die Inszenierung ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Wildt, B. 2006)

Im Prozess der Professionalisierung befindet sich die Hochschuldidaktik „on the road“. Neben der Forschungsinfrastruktur gehört dazu die Kompetenzentwicklung der Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker. Erfahrungen mit berufsbegleitender Weiterbildung liegen seit mehreren Jahren vor (vgl. Wildt 2011). Es lohnt sich hier weiter zu investieren.

Dabei könnte zusammenwachsen, was zusammengehört. Wie schon erwähnt, hat sich mit der Hochschuldidaktik ein Handlungsraum in den Hochschulen eröffnet, der weder der Wissenschaft noch der Administration, weder den Fakultäten noch der zentralen Verwaltung, sondern einer „Third Sphere“ zuzuordnen ist. In dieser „Third Sphere“ haben sich verschiedene neue Berufsgruppen etabliert, die für Qualitätsentwicklung in verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Aufgaben und Schwerpunkten tätig sind. Diese „New Professionals“ in der „Third Sphere of Higher Education“, sind längst ins Interesse der Hochschulforschung gerückt (vgl. Withchurch 2008; Zellweger 2011; Kehm 2012). In diesen Untersuchungen werden verschiedene Tätigkeits- und Kompetenzprofile herausgearbeitet, Schnittstellen zwischen verschiedenen Tätigkeitsbereichen und Muster der Zusammenarbeit herauspräpariert, die schließlich zu gemeinsamen Organisationsformen in den Hochschulen führen (können). Es erscheint deshalb nur folgerichtig, dass derzeit Verhandlungen im Gange sind, die verschiedenen Fachverbände, die „New Professionals in the Third Sphere“ unter einem Dachverband versammeln.

7) Die Sichtbarkeit der Hochschuldidaktik wird maßgeblich davon geprägt, in welchen Arenen sie präsent ist und agiert. Der Focus der Hochschuldidaktik liegt derzeit in lokalen Handlungsfeldern. Die lokale Bindung ist zweifellos wichtig; ohne Kommunikation- und Kooperation an und in ihren Trägerhochschulen verliert Hochschuldidaktik ihre praktische Relevanz und Akzeptanz. Die lokale Akzeptanz ist dennoch entscheidend davon abhängig, wieweit es gelingt für gute Praxis auch überregional Resonanz zu erzeugen. Das erfordert mediale Präsenz, aber auch Beteiligung an öffentlichen Foren, auf Tagungen und Kongressen oder anderen Formen sichtbarer Inszenierungen.

Nach Jahren mehr oder weniger ausgeprägter „Splendid Isolation“ hat die deutsche Hochschuldidaktik mittlerweile die internationale Arena betreten. Auch wenn die

Publikationstätigkeit wegen der Rezeptionsgewohnheiten der einheimischen Klientel vorwiegend in deutscher Sprache und damit nicht international kommunikationsfähig abgefasst ist, so steigt doch die Beteiligung von Mitgliedern der deutschen Hochschuldidaktik an internationalen Meetings und vice versa die internationale Beteiligung in Deutschland kontinuierlich. Mit dem Bologna-Prozess wächst zudem die Bedeutung des Austauschs von Ideen und Erfahrungen. Die Hochschuldidaktik sollte hier ihre Mitwirkung verstärken. Aber erst eine globale Vernetzung sichert die Anschlussfähigkeit an den rasanten Erkenntniszuwachs in der internationalen Szene einer Higher Education, an die Vertiefung der Kenntnisse über kulturelle Einbindungen sowie an den Transfer von Wissen, Erfahrungen und Können. Kultur und Tradition der Hochschulbildung in Deutschland, die nach wie vor international gefragt sind, erfährt nur dann dauerhaft Wertschätzung und Interesse, wenn es gelingt, diesen wechselseitigen Transferprozess in Gang setzen, zu halten und zu intensivieren.

Endnote

[1] Bürmann, Mayer-Althoff in die Germanistik, Gehrman in die Sozialpädagogik, Kahlke und van der Busche in die Medizin, Franke, Branal und Zechlin in die Rechtswissenschaft, Reinisch in die Wirtschaftswissenschaft, Flechsig und Huber in die Erziehungswissenschaft, Walther und Klüver in die Philosophie und Müller in die Chemie. Einige haben sich dabei erfolgreich auf den Weg in die hochschulpolitischen Führungsetagen gemacht und wurden Prorektoren (Branal, Huber) oder Rektoren bzw. Präsidenten (Zechlin, Müller), wobei letzterer den Aufstieg ins Präsidium der HRK schaffte. Nicht alle haben in ihren neuen Positionen die Verbindung zur Hochschuldidaktik und haben auch später relevante Beiträge zu ihrer Entwicklung geliefert. Für die Entwicklung der professionellen Hochschuldidaktik bedeutete dies allerdings einen empfindlichen Aderlass.

Literatur

AHD: Beschlussfassung auf der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). Dortmund 2005. In: network news (6. Ausg.) April 2005.

Barr, Robert B.; Tagg, John: From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. In: Change, 27 (1995), S. 12–25.

Berendt, Brigitte: 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. Hamburg 1969. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 3).

- Berendt, Brigitte:** How to Support and to Bring up the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes – Examples and perspectives. In: UNESCO – CEPES (Hrsg.): Higher Education in Europe. Vol. XXI-II. Bukarest 1998. S. 317–329.
- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. Berlin seit 2002.
- Berndt, Elin-Birgit; Brentzel, Rotraut; Loewe, Werner; Mahrzahn, Christian; Müller, Wolfgang; Mützelburg, Dieter; Nevermann, Anke:** Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell – ein Lehrstück zur Bildungspolitik, Reinbek b. Hamburg 1972.
- Bernheim, Ernst:** Das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten, Leipzig 1912.
- Biggs, John; Tang, Catherine:** Teaching for quality learning at university: What the student does. Maidenhead (3. Aufl.) 2007.
- Gutachten zur Hochschulreform („Blaues Gutachten“) 1949.** In: Neuhaus, R. (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945–1959. Wiesbaden 1961. S. 289 ff.
- Brall, Stefan.:** Arbeitsbegleitende überfachliche Kompetenzentwicklung als Element strategischer Entwicklung Technischer Universitäten. Dissertation. TU Dortmund 2010.
- Bretschneider, Falk; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. GEW-Materialien Band 110. Bielefeld (2. überarb. Auflage) 2007.
- Brinker, Tobina; Tremp, Peter (Hrsg.):** Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld 2012. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 122).
- Bürmann, Ilse; Huber, Ludwig:** Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschuldidaktik? In: Deutsche Universitätszeitung (1973), S. 626–630.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hrsg.):** Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5. Bonn 1970.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Studien – Bildung – Wissenschaft 103 (mit einem Geleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Rainer Ortlieb und Prof. Dr. Albrecht von Mutius, Präsident des Deutschen Studentenwerks). Bonn 1992.
- Brendel, Sabine:** Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In: Wildt, Johannes; Jahnke, Isa (Hrsg.): Schwerpunkttheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – von einander lernen, Teil I., 5 (2010) 2, S. 1–18.

- Corell, Werner:** Didaktische Regeln für Lernprozesse auf der Hochschulebene. In: Spindler, Detlef (Hrsg.): Hochschuldidaktik – 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn 1968. S. 33–45.
- dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik).** 2012. Online verfügbar unter: www.dghd.de. [20.08.2012]. (Website mit Überblick über die hochschuldidaktischen Einrichtungen und die Akkreditierungskommission (AKKO)).
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg:** Evaluationsbericht Hochschuldidaktikzentrum, Mannheim 2006.
- Flehsig, Karl-Heinz; Ritter, Ulrich P.:** Das Konstanzer Werkstattseminar – Beispiel einer hochschuldidaktischen Ausbildungsveranstaltung für Hochschullehrer. Hamburg 1970. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 8).
- Fry, Heather, Ketteridge, Steve; Marshall, Stephannie:** A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. London; New York (2. Aufl.) 2006.
- Gehrmann, Gerd; Bruhn, Jürgen; Wildt, Johannes:** Entwicklung und Perspektiven der Institutionalisierung des Projektstudiums im sozialwissenschaftlichen Bereich. In: Studentische Politik, (1972) 2/3, S. 59–67.
- Gibbs, Graham; Coffey, Martin:** The Impact of Training on University Teachers. Process to Teaching and on the Way their Students Learn. In: Das Hochschulwesen (2002) 2, S. 50–53.
- Haag, Fritz; Krüger, Helga; Schwärzel, Wiltrud; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972.
- Haertel, Tobias; Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Schwerpunkt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Wie kommt das Neue in die Hochschule?, 6 (2011) 3/4.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang:** Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965.
- v. Hentig, Hartmut:** Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte, (1966), S. 162–170.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes:** Professionalisierung von Lehrkompetenz – Theoretische und methodische Befunde aus einem Projekt empirischer Hochschulforschung zur Lehrkompetenzentwicklung in der Hochschullehre. Beitrag auf der Tagung: Kompetenz in der Kompetenzerfassung, im Druck, Frankfurt 2012.
- HRK (Hochschul Rektoren Konferenz):** Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschlussfassung der Mitgliederversammlung vom 22.04.2008. Online verfügbar unter: [http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschuesse/position/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=42&cHash=f7f6d89a5fi8dab84e594715e9770108](http://www.hrk.de/positionen/gesamtlistebeschuesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=42&cHash=f7f6d89a5fi8dab84e594715e9770108) [17.01.2013].

- Huber, Ludwig:** Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren? Hamburg 1969. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 5).
- Huber, Ludwig (Hrsg.):** Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hrsg.): Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 12. Hamburg 1980.
- Huber, Ludwig:** Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Stuttgart 1983. S. 114–138.
- Huber, Ludwig:** An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1999) 1, S. 25–44.
- Humboldt v., Wilhelm:** Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Von der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Humboldt v., Wilhelm: Gesammelte Schriften. Bd. 10. Berlin 1934. S. 250–260.
- Kehm, Barbara M., Merkator, Nadine, Schneiderberg, Christian:** Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (2010) 4, S. 1–17.
- Kember, David; Kwan, Kam-Por:** Lectures Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In: Instructional Science, 28 (2000), S. 469–490.
- Leibfried, Stephan:** Wider die Untertanenfabrik. Köln 1967.
- Leitner, Erich:** Hochschul-Pädagogik. Frankfurt a. M. u. a. 1984.
- Lübeck, Dietrun:** Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschuldidaktischen Lehrauffassungen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: Wildt, Johannes; Jahnke, Isa (Hrsg.): Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – von einander lernen. Teil II, 5 (2010) 3.
- Klafki, Wolfgang:** Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1964.
- Mittelstraß, Jürgen:** Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinek, Gertrude; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien 1996. S. 56–76.
- McKeachie, Wilbert J.:** Research on teaching at the college and university level. In: Gage, Nathaniel L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963. S. 118–1172.
- Paulsen, Friedrich:** Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902. S. 279–282.
- Postareff, Liisa; Lindblom-Ylänne, Sari; Nevgi, Anne:** A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: Higher Education, 56 (2008) 1, S. 49–61.

- Sader, Manfred; Clemens-Lodde, Beate; Keil-Specht, Heike; Weingarten, Andrea:** Kleine Fibel für den Hochschulunterricht, München 1970.
- Schaeper, Hildegard; Wildt, Johannes:** Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Hochschulinformationssystem GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität. Bielefeld 2009. S. 64–83.
- Scheidler, Karl H.:** Hodgetik. In: Ersch, Johann S.; Gruber, Johann G. (Hrsg.): Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste. 23. Section, Teil 9. Leipzig 1832.
- Schimank, Uwe:** Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld 2010. S. 44–61.
- Schmidkunz, Hans:** Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle 1907.
- Schmidt, Boris:** Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung. Dissertation. Jena 2007.
- Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2009. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 120).
- Schon, Donald:** The Reflective Practitioner. San Francisco 1983.
- Schulmeister, Rolf:** Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. Bonn, Paris u. a. 1997.
- Stes, Ann:** The Impact of instructional development in higher education: Effects on teachers and students. Gent 2008.
- Thieme, Werner:** Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. In: didactica, 1 (1967), S. 146–149.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Waterhouse, Fiona:** Relations between teachers' approaches to teaching and student's approaches to learning. In: Higher Education, (1999) 37, S. 57–70.
- Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) (Hrsg.):** Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS zur Neugründung der wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1962.
- Viebahn, Peter:** Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Bielefeld 2008.
- Webler, Wolff-Dietrich; Wildt, Johannes (Hrsg.):** Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. Hamburg 1980. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 52).

- Weinert, Franz:** Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S., Salganik, Laura H. (Hrsg.): Definition, defining and selecting key competences. Seattle u. a. 2001.
- Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hrsg.):** The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld 2005. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 116).
- Weniger, Erich:** Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1965.
- Whitchurch, Celia:** Beyond Administration and Management: Changing Professional Identities in UK Higher Education. In: Barnett, Ronald; di Napoli, Roberto (Hrsg.): Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives. Abingdon 2008.
- Wildt, Beatrix:** Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In: Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting – coaching – Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld 2006. S. 57–67. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 117).
- Wildt, Johannes:** Die Gefahr des hochschulpädagogischen Reduktionismus in der Hochschuldidaktik. In: Branahl, Udo (Hrsg.): Didaktik für Hochschullehrer. Hamburg 1981. S. 95–100. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 65).
- Wildt, Johannes:** Politische Konjunkturen der Theoriebildung. In: Mehrwert, (1985) 27, S. 30–60.
- Wildt, Johannes:** Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welber, Ulrich (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master – Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Neuwied 2001. S. 25–42.
- Wildt, Johannes:** The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die GRÜNEN im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf 2003.
- Wildt, Johannes:** The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger; Welbers, Ulrich (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf 2004. S. 168–178.
- Wildt, Johannes:** Wechselnde Konstellationen – Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. In: Craanen, Michael; Huber, Ludwig (Hrsg.): Notwendige Verbindungen. zur Verankerung von Hochschuldidaktik in der Hochschulforschung. Bielefeld 2005a. S. 137–146.

- Wildt, Johannes:** Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland. In: Hochschule und Weiterbildung, 2 (2005b), S. 79–84.
- Wildt, Johannes:** Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf dem Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung. In: Reiber, Karin; Richter, Regine (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Bern 2007a. S. 187–200.
- Wildt, Johannes:** Fachübergreifende und oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (K)eine Alternative. In: Pöppinghege, Rainer (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Schwalbach 2007b. S. 15–28.
- Wildt, Johannes:** Hochschuldidaktik als Grenzgängerei. In: Eger, Marion; Gondani, Bahareh; Kröger, Robin (Hrsg.): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Münster 2011a. S. 63–73.
- Wildt, Johannes:** Weiterbildung für Moderator/inn/en hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Annette; Stahr, Ingeborg (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen; Farmington Hills 2011b. S. 126–142.
- Wildt, Johannes; Encke, Birgit; Blümcke, Karen:** Professionalisierung der Hochschuldidaktik – Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld 2003. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 112).
- Wildt, Johannes; Jahnke, Isa:** Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. In: Schwerpunktheft der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) Teil I, 5 (2010 a) 2, S. 1–6.; Teil II, 5 (2010 b) 3, S. 1–16.
- Wildt, Johannes; Jahnke, Isa:** Konjunkturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. In: journal hochschuldidaktik, 21 (2010) 1, S. 4–7.
- Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix (Hrsg.):** Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld 2006. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik).
- Wildt, Beatrix; Wildt, Johannes:** Lernprozessintegriertes Prüfen im „Constructive Alignment“ – Auf dem Wege zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium. In: von Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2011.
- Wildt, Johannes:** Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement. Vortrag Hannover, ZEvA, Hannover, 31.1. 2012.
- Winteler, Adi; Förster, Peter:** Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen, 55 (2007) 4, S. 102–109.

- Wissenschaftsrat:** Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen 1966.
- Wissenschaftsrat:** Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln 1985.
- Wissenschaftsrat:** Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drucksache 8639/08. Berlin 2008.
- Zellweger Moser, Franziska; Bachmann, Gudrun (Hrsg):** Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule, Schwerpunktheft der zfhf, 5 (2010) 4.
- Zifreund, Walther (Hrsg.):** Training des Lehrverhaltens und der Interaktionsanalyse. Weinheim; Basel 1976.