

Wildt, Johannes

Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik

Heiner, Matthias [Hrsg.]; Wildt, Johannes [Hrsg.]: *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 27-57. - (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 123)



Quellenangabe/ Reference:

Wildt, Johannes: Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik - In: Heiner, Matthias [Hrsg.]; Wildt, Johannes [Hrsg.]: *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 27-57 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85746 - DOI: 10.25656/01:8574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85746>

<https://doi.org/10.25656/01:8574>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. This document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Heiner, Johannes Wildt (Hg.)

Blickpunkt Hochschuldidaktik



Professionalisierung der Lehre

Perspektiven formeller und informeller
Entwicklung von Lehrkompetenz
im Kontext der Hochschulbildung

123

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



Matthias Heiner, Johannes Wildt (Hg.)

Professionalisierung der Lehre

Perspektiven formeller und informeller
Entwicklung von Lehrkompetenz
im Kontext der Hochschulbildung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Thinkstock

Bestellnummer: 6004341
ISBN (Print): 978-3-7639-5191-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5192-5

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort zur Blickpunktreihe	5
Vorwort zum Band 123	7
Lehrkompetenz an Hochschulen erforschen und entwickeln <i>Matthias Heiner</i>	11
I Kontext	
Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik <i>Johannes Wildt</i>	27
II Theoretische und methodische Zugänge	
Referenzen für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre. Theoretische Anschlüsse – methodische Implikationen <i>Matthias Heiner</i>	61
Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz <i>Caroline Trautwein</i>	83
III Fallstudien	
Anmutung und Zumutung – informelle und formelle Wege in die Lehre <i>Matthias Heiner</i>	133
Läuft es schief oder läuft es von selbst? Abgabe von Kontrolle im Wandel von einer lehr- zu einer lernzentrierten Lehre <i>Caroline Trautwein</i>	139

„Es hat sich eine Menge Intuition gebildet...“ – vom Umgang mit Widersprüchen in der Lehre <i>Elisabeth Wegner</i>	151
---	-----

IV Auswertung der Befunde

Professionalisierung von Lehrkompetenz <i>Matthias Heiner/Johannes Wildt</i>	157
---	-----

Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen <i>Caroline Trautwein/Marianne Merkt</i>	179
--	-----

Lehrkompetenz als der Umgang mit Widersprüchen. Wie hochschuldidaktische Weiterbildung die Fähigkeit zur reflektierten Entscheidung fördert <i>Elisabeth Wegner/Matthias Nückles</i>	211
--	-----

**V Qualitätsentwicklung – Konzepte und Instrument. Schlussfolgerungen für die
Professionalisierung der Lehre**

Tuning der Qualitätsentwicklung in der Hochschuldidaktik <i>Matthias Heiner</i>	239
--	-----

Instrumente und Verfahren kompetenzorientierter Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung <i>Matthias Heiner</i>	251
---	-----

Impulse für die Hochschuldidaktik. Zusammenfassung und Empfehlungen <i>Johannes Wildt/Matthias Heiner</i>	263
--	-----

Autorinnen- und Autorenverzeichnis	269
---	-----

Vorwort zur Blickpunktreihe

Die Frage, was ist professionelle Hochschullehre, was macht Lehrkompetenz aus und wie kann die Qualität der Lehre gefördert und weiterentwickelt werden, steht im Mittelpunkt vieler bundes- und landesweiter Initiativen, Projekte etc. Gerade in den letzten vier Jahren hat sich der Stellenwert der Lehre verändert und die Hochschuldidaktik sowie die angrenzende Themengebiete dadurch einen großen Aufschwung erfahren. Schon quantitativ erlebbar ist dies durch die Teilnehmerzahlen an den dghd-Tagungen. Waren vor ca. 3 Jahren um die 100 Personen eine Planungsgröße, so konnten die letzten Tagungen über 300 Teilnahmen verzeichnen – und die Tendenz ist weiterhin steigend!

Die Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik dokumentiert zum einen die Beiträge der Jahrestagungen der dghd, wird aber auch weiteren Projekten und Initiativen zur Qualitätsverbesserung der Hochschullehre offen stehen. Zur eigenen Qualitätssicherung ist für die Blickpunkt-Reihe ein Editorial Board vom Vorstand der dghd benannt worden, dass seine Arbeit im Januar 2013 aufgenommen hat. Aufgabe des Editorial Boards ist es, Kriterien an ein Manuskript für die Aufnahme in die Blickpunkt-Reihe zu formulieren und auf dieser Grundlage die vorliegenden Manuskripte zu begutachen.

Mitglieder des Editorial Boards sind:

Dr. Sabine Brendel, Universität Zürich,
Dr. Robert Kordts-Freudinger, Universität Paderborn,
PD Dr. Frank Meyer, Universität Bayreuth,
Vertr.-Prof. Dr. Antonia Scholkmann, Universität Hamburg,
Prof. Dr. Michael Vogel, Hochschule Bremerhaven

Im Namen des dghd-Vorstands bedanke ich mich bei den Mitgliedern des Editorial Boards und freue mich auf die Zusammenarbeit, die mit der konstituierenden Sitzung im Januar 2013 in Bielefeld erfreulich konstruktiv und produktiv begonnen hat.

Bielefeld, im April 2013

Tobina Brinker, Reiheneditor

Vorwort zum Band 123

Lehrkompetenz ist Dreh und Angelpunkt für die Qualität von Lehre und Studium. Kompetente Lehrende gewährleisten gelingende Hochschulbildung. Auch wenn in der Hochschulpraxis Kontexte, konkrete Umstände wie Lerngruppen, Ausstattungen, curriculare Rahmungen und situative Arrangements als Bedingungen erfolgreicher Lehre reklamiert werden müssen, sind es unabdingbar und nicht zuletzt die personalen Faktoren, die den Ausschlag geben.

Wenn man mit den Erfahrungen von Generationen Lehrender und im Einklang mit hochschuldidaktischer Forschung davon ausgeht, dass Lehren zumindest in nennenswertem Umfang erlernbar ist, ist es umso mehr angebracht, die Frage nach der Entwicklung der Lehrkompetenz in den Focus empirischer Untersuchungen der Hochschulforschung und besonders hochschuldidaktischer Forschung zu rücken. Dies gilt für die Entwicklung von Lehrkompetenz, die im überwiegenden Umfang karriere- und berufsbegleitend selbstverantwortet entwickelt wird, aber auch – wenn nicht erst recht – für die hochschuldidaktische Weiterbildung, um diese Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Die Professionalisierung für die Lehre muss den Kontext weiterbildender und beratender Maßnahmen der Hochschuldidaktik als auch die Lernbiographie der Lehrenden insgesamt umschließen. Vor allem, wenn im letzten Jahrzehnt beschleunigt und noch anhaltend ein erhebliches Wachstum in Angebot und Nachfrage nach hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung zu beobachten ist, sind Untersuchungen über die Lernprozesse von Lehrenden erforderlich, die Aufschlüsse über die Bedingungen, Anlässe, Phänomene und Verläufe der Entwicklung von Lehrkompetenz geben.

Das 2008 aufgelegte Programm „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre – Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ im Rahmen der Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur „empirischen Hochschulforschung“ als Teil der empirischen Bildungsforschung bot die Gelegenheit, diesen Fragen in einem Verbundprojekt von Forschungsgrup-

pen an der Technischen Universität Dortmund und den Universitäten Freiburg und Hamburg nach zu gehen. Koordiniert an der TU Dortmund konnten die besonderen Forschungspotentiale und Forschungsansätze der Projektpartner an allen drei Standorten in ein Rahmenkonzept eingebunden werden. Damit wurden einerseits die unterschiedlichen Handlungsfelder und Gegenstandskonzeptionen, andererseits aber auch die gemeinsamen Interessenlagen und Überschneidungsbereiche berücksichtigt.

Das erhobene empirische Material, die Auswertungen und die methodischen Zugriffe ergeben ein noch nicht ausgeschöpftes Potential für Anchlüsse. Im Ergebnis, das in diesem Weißbuch und als Forschungsbericht präsentiert ist, lässt sich erkennen, wieweit es gelungen ist, die vielschichtige Befunde in einen gemeinsamen Referenzrahmen zu stellen, Theorieperspektiven zu differenzieren und zu verschränken, zu gemeinsamen und divergierenden Schlussfolgerungen zu gelangen. Als Gewinn hat es sich dabei erwiesen, dass auch im Gesamtteam unterschiedliche fachliche Sichtweisen und Kompetenzen aus Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften zusammengeführt werden konnten. Wer sich in interdisziplinärer Zusammenarbeit auskennt, wird deshalb nicht erstaunt sein, zu finden, dass bei allen integrativen Bemühungen dennoch die unterschiedlichen Zugänge und Ergebnisse erkennbar blieben und die daraus resultierenden Differenzen nicht aufgelöst werden konnten. Auch in dieser Hinsicht bleiben viele Fragen offen und geben reichhaltig Hinweise auf Anschlussforschung.

Die Forschungsergebnisse verweisen vor allem auf erhebliche Potentiale der Entwicklung von Lehrkompetenz in der individuellen, selbstverantworteten, sowie in diversen fachlich kommunizierten Perspektiven. Dies überrascht vielleicht. Aber auch und dringend wird ein Bedarf an Intervention sichtbar, der die didaktische Kommunikation in individueller, professioneller und organisationaler Hinsicht – wissenschaftsbasiert – steigert und strukturiert.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse im Format eines Weißbuchs zusammen. Mit diesem Format verbindet sich eine Darstellungsabsicht, die eine Zustandsbeschreibung mit praktischen Konsequenzen verbindet. Der Aufbau folgt deshalb nicht kanonisch dem Argumentationsgang eines Forschungsberichts – wenngleich auch gewichtig theoretischer Hintergrund, methodisches Vorgehen sowie Darstellung und Interpretation der Befunde zu ihrem Recht kommen. Wichtig sind den beteiligten Autorinnen und Autoren die Reflexion auf den Handlungskontext, die Illustration an praktischen Fällen und Beispielen, sowie die Erörterung von Handlungsempfehlungen und Schlussfolgerungen. In diesem Sinne zielt der Text zentral auch auf die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik ab, versteht diese aber nicht allein als Angelegenheit der darin professionell situierten Einrich-

tungen und Netzwerke, sondern auch in einem weiteren Sinne: als Verantwortung der Hochschulen als Ganzes und aller darin tätigen Akteure in der Leitung als auch der Lehre. Die wahrzunehmende Verantwortung erstreckt sich auf Struktur, Strategie und Kultur der Hochschulen und betrachtet die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium als Integral über Programmentwicklung, die Entwicklung von Studiengängen und Lernumgebungen zum einen, als Personalentwicklung, die Gewinnung von Lehrpersonal und dessen Kompetenzförderung zum anderen und nicht zuletzt auch Organisationsentwicklung, also die Herstellung von Bedingungen und Prozessen guter Lehre.

Dem multiperspektivischen Zuschnitt des Weißbuchs entspricht auch die Ausweisung der Autorenschaft, in der die drei Projektstandorte repräsentiert sind. Die genannten Autorinnen und Autoren – Caroline Trautwein und Marianne Merkt in Hamburg, Elisabeth Wegener und Matthias Nückles in Freiburg, Matthias Heiner und Johannes Wildt in Dortmund (in Teilen mit der Unterstützung von Mia Wolf-Adolph) – haben sich dabei auch auf eine breitere Unterstützung an ihren jeweiligen Standorten verlassen können. Der Dank gilt auch Katrin Linssen, Karen Heyder und Michael Schäfer, die als studentische Mitarbeitende das Projekt in Dortmund begleitet haben.

Allen, die zu dem Gelingen des Projekts beigetragen haben, sei an dieser Stelle gedankt.

Ohne die interessierte, offene und an der Entwicklung orientierte Gesprächsbereitschaft so vieler – hier freilich nicht zu nennender – Interview- und Gesprächspartner, die sich als Probanden für die Untersuchung zur Verfügung gestellt haben und deren Auffassungen und Erfahrungen dieser Bericht seine besondere Stimme verleiht, wäre diese Forschungsarbeit nicht denkbar gewesen. Insbesondere gilt der Dank auch all denjenigen, die in vielen Diskussionen auf Tagungen, Workshops und in persönlichen Gesprächen vielfältige Anregungen gegeben und konstruktive Kritik geäußert haben, Expertinnen und Experten in der Hochschulforschung als auch Programmentwicklerinnen und Programmentwickler sowie Verantwortliche in der professionalisierten Hochschuldidaktik.

Matthias Heiner und Johannes Wildt

Dortmund, Jahresbeginn 2013

Lehrkompetenz an Hochschulen erforschen und entwickeln

MATTHIAS HEINER

Zur Lektüre des Weißbuches – ein Leitfaden

Mit der Publikation der Forschungsergebnisse des Projekts ProfiLe, seinen theoretischen und methodischen Befunden sowie seinen Schlussfolgerungen für eine Qualitätsentwicklung wagen wir, zu einer forschungsbasierten Kommunikation über die Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre beizutragen. Unsere theoretischen Beiträge, das Überdenken von Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen zielen vor allem auf erste Schlussfolgerungen für die Praxen an Universitäten, die Entfaltung und Diversifizierung von Lehrkonzepten und Lehrverhalten, die Verbesserung des Lehrens und Studierens.

Wir wählen vor allem deshalb das Publikationsformat eines „Weißbuchs“, in dem sich wissenschaftliche Reflexion mit praktischen Konsequenzen und Qualitätsentwicklung verschränken soll, und sprechen damit zum einen Programmverantwortliche, Programmentwicklerinnen und Programmentwickler, Dozentinnen und Dozenten in der hochschuldidaktischen Weiterbildung an, mit dem Ziel, zur wissenschaftlichen Reflexion ihrer Praxis beizutragen; zum anderen Verantwortliche im Hochschulmanagement und in Hochschulleitungen, an die wir uns wenden mit Hinweisen auf Steuerungsoptionen für sowohl die Personalentwicklung im akademischen Bereich als auch die Organisations- und Programmentwicklung.

Zum dritten und nicht zuletzt erlauben wir uns, aus unseren Forschungserfahrungen und Forschungsergebnissen über den primären Gewinn hinaus, der vor allem in der Erweiterung der Heuristik und Strukturierung der Forschungsmethodik in der Kompetenzforschung liegt, Hinweise auf Forschungsanschlüsse zu geben, die empirisch und anwendungsorientiert einen Ansatz von Forschungen favorisieren sollten, der gestaltungsorientierte Aktions-Forschung und entwickeln-

de, verändernde Praxen verschränkt und darauf zielt, die Qualität von Lehren und Studieren evidenzbasiert zu entfalten.

Der Einleitungsartikel gibt einen Überblick und eine Leseempfehlung. Die Zusammenfassung und Empfehlungen am Ende sind für die eilige Lektüre und als pointierter Anreiz zur Diskussion konzipiert.

Wir haben das Weißbuch in fünf Kapitel gegliedert.

- Das erste Kapitel öffnet den Kontext.
- Im zweiten Kapitel werden die theoretischen und methodischen Zugänge erläutert.
- Im dritten Kapitel werden an Fallstudien empirisch Vorgefundenes und dessen Beobachtung anschaulich verdichtet.
- Im vierten Kapitel wird die Auswertung der Befunde vorgestellt.
- Qualitätsentwicklung – Konzepte und Instrumente: Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Lehre folgen im fünften Kapitel.

Hochschuldidaktische Professionalisierung als Teil des Diskurses in der Hochschulentwicklung

Der einleitende Beitrag von Johannes Wildt markiert die Entwicklung von hochschuldidaktischer Professionalisierung als Teil des Diskurses in der Hochschulentwicklung. Argumentationslinien und Anschlussstellen an markanten Wendepunkten der Geschichte der Hochschulbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur neueren Hochschuldidaktik werden aufgezeigt, um einen Überblick über die Entwicklung und den „State of the Art“ der neueren Hochschuldidaktik zu geben. In diesem Kontext stellt sich hochschuldidaktische Professionalisierung als vielschichtig konstruiert dar und ist weder nur individuelle Professionalisierung noch nur Professionsentwicklung, sondern beides, und nicht ohne die Entwicklung der Hochschulen zu kontextualisieren. Johannes Wildt legt in einem sinnfällig periodisierten Diskurs Bedeutungsschichten frei, die Erlernbares für die Zukunft aufscheinen lassen. Damit werden Vergangenheiten von Reformen der Hochschulbildung in Deutschland als „zukunftsfähige Vergangenheiten“ lesbar.

Das Forschungsumfeld der Lehrkompetenzforschung

Die beiden folgenden methodischen Artikel kontextualisieren das Projekt in der Theorie- und Methodendiskussion. Die aktuelle Forschung zur Lehrkompetenz von Lehrenden an Universitäten wird vornehmlich durch drei empirische For-

schungsarbeiten repräsentiert, die in ihrer Verschiedenheit auch einen Hinweis auf differente Forschungsschwerpunkte und Methodensettings geben: A. Stes thematisiert in ihrer Dissertation die Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung (Stes 2010), das Projekt LehreProfi entwickelt über ein Expertendelphi ein Modell von Lehrkompetenz (Paetz u. a. 2011) und ProfiLe einen multiperspektivischen Referenzrahmen der Modellierung von Lehrkompetenz vornehmlich an der Beobachtung von Selbstbeobachtungen von Lehrenden (dieses Weißbuch 2013).

Ältere Arbeiten nähern sich der Problemstellung voraussetzungsreich unter theoretisch gefassten Konzepten (etwa dem Habituskonzept, vgl. Engler 1993 oder dem arbeits- und organisationspsychologischen Konzept von Anforderungen, vgl. Viebahn 2004) oder normativen, praxeologisch orientierten, im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung entwickelten Konzepten (vgl. Webler 2003, zusammenfassend Brendel u. a. 2006, Stahr 2008).

Im Kontext hochschuldidaktischer Diskurse und hochschuldidaktischer Weiterbildung können wissenschaftlich reflektierende Arbeiten in erheblichem Umfang wahrgenommen werden, die in spezifischen Textformaten Lehrkompetenz, Lehrkonzepte und Lehrpraxis mit der Orientierung auf alltagspraktische Perspektiven reflektieren. Auch in diesem Rezeptionszusammenhang leisten international beachtete ältere Arbeiten aus dem englischen Sprachraum einen nicht unbedeutenden Beitrag, die – Empirie basiert – Kompetenzentwicklung thematisieren und vor allem in der Beobachtung des Verhältnisses von Lehrkompetenzerwerb und Studierverhalten mit auf systematische Weiterbildung bezogenen und konzeptuellen Veränderungen einhergehenden Incentives fokussieren (vgl. Kember 2000, Trigwell/Prosser 1996 u. a.).

Mit der im Rahmen der Förderung der Hochschulforschung angelegten BMBF-Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ ist neuerlich ein Anfang für eine Forschung gemacht, die Modellierung von Lehrkompetenz auf empirische Evidenz aufbaut und zudem und zum anderen das Studieren empirisch in vielen Facetten und Schichten fokussiert und untersucht. Diese Forschungen thematisieren auch Aspekte der Entwicklung von Lehrkompetenz, aber nach- und untergeordnet im Wirkungszusammenhang von Lehren und Lernen unter verschiedenen Gesichtspunkten der Lehrtätigkeit an Universitäten (vgl. dazu die in der BMBF-Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ geförderten Projekte). Generell besteht ein nicht geschlossenes Gap zwischen Untersuchungen, die in unterschiedlicher Weise auf Selbstbeobachtungen von Lehrkompetenz bauen und der Beobachtung von tatsächlichem Lehrverhalten und seiner Wirksamkeit in erfolgreichem Studieren und wissenschaftlichem Lernen gründen.

Eine Forschung, die beide Linien miteinander verknüpfte, und damit dieses Gap schliesse, steht aus. Sie könnte sich jedoch mit vielen bereits entwickelten Ansätzen und Forschungsergebnissen aus diversen Forschungslinien kurzschließen (siehe dazu Wildt, Jahnke 2010).

In den Beiträgen dieses Bandes werden zunächst andere Perspektiven reflektiert und geben nur angelegentlich oder anschließend den Blick auf das Lehr- und Studiergeschehen frei. Sie drücken in ihrer Unterschiedlichkeit mögliche Annäherungen aus. Im Projekt wurden sie in einem Kompetenz-Rahmenmodell, in einem projektleitenden kohärenten Design und in zahlreichen diskursiven Verknüpfungen und Schnittstellen integriert, ohne die differenziellen Annäherungen in den Teilprojekten einzuschränken. Der Wert dieses Vorgehens wird auch in dieser Publikation nicht durch künstliche oder dienlich geglättete Darstellung verdeckt. Sie bieten damit eine anschlussreiche – und teils widersprüchliche – Hintergrundfolie für weitere Diskussionen.

Matthias Heiner diskutiert theoretische und methodische Probleme auf dem Hintergrund der aktuell durch die Bildungsforschung paradigmatisch strukturierten Kompetenzdiskussion für das Erforschen von Lehrkompetenz an Hochschulen. Er erarbeitet eine, um eine diskursiv und sozial strukturierend angelegte Rekonstruktion, erweiterte Perspektive und verweist auf deren methodische Implikationen. Im Anschluss an sozialwissenschaftliche und diskurstheoretische Konzepte werden in einem Durchgang von beobachteten Selbstbeobachtungen von Lehrenden Kompetenzen als rhizomatische Strukturierung von Lehrkompetenz sinnfälliger konstruiert.

Caroline Trautwein durchschreitet kritisch scheidend sowohl die internationale pädagogisch und psychologisch orientierte Kompetenzdiskussion, als auch die hochschuldidaktische Diskussion auf der Suche nach der Begründung eines Kompetenzmodells, das Struktur und Entwicklung facettenreich und strukturstark auf-fächert und die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen als konstitutiv für Kompetenz und Kompetenzentwicklung und deutungsrelevant für die Beobachtungen in ihrer Längsschnittstudie mit Selbst- und Fremdbeobachtungen erscheinen lässt.

Untersuchungsgegenstand und Projektziele

Das Projekt ProfiLe hat Bedingungen, Strategien und Probleme der Professionalisierung in der Lehre bei Lehrenden an Universitäten untersucht. Ziel ist ein Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung der Entwicklung von Lehrkompetenz durch Weiterbildung und selbstgesteuerte Lernprozesse und im Anschluss daran angemessene Verfahren der Qualitätsentwicklung, vor allem im Verbund mit hochschuldidaktischer Weiterbildung.

Die Untersuchung leiteten vor allem die folgenden Fragestellungen:

- Wie gestaltet sich die Professionalisierung hochschuldidaktischer Kompetenz unter gegebenen personalen, institutionellen und strukturellen Bedingungen?
- Welche Kompetenzkonzepte und Entwicklungsstrategien lassen sich beobachten und unterscheiden?
- Wie verlaufen Prozesse der Professionalisierung in der Lehre in informeller, selbst verantworteter und gesteuerter Kompetenzentwicklung und in formeller, hochschuldidaktischer Weiterbildung oder unterschiedlichen Varianten der Kopplung?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für empirisch und theoretisch ausgewiesene Konzepte der Professionalisierung von Lehrkompetenz oder hochschuldidaktischer Kompetenz?

Die Forschung zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden an Universitäten ist in den Anfängen. Auch dieser Beitrag bewegt sich mit der qualitativen Orientierung auf dem Niveau der Erweiterung von komplementären Forschungsansätzen und der verfeinerten Vorbereitung und Verbesserung einer Heuristik im Vorfeld für valide und reliable, quantitativ verifizierende, längsschnittliche und auf spezifische Kompetenzfacetten gerichtete Untersuchungsarbeiten, die eine empirische Unterfütterung von wissenschaftlichen Aussagen über Lehrkompetenz erst möglich machen.

Lehrkompetenz im Forschungsprojekt ProfiLe – drei Ansätze im Überblick

Im Projekt wurden auf der Basis eines theoriegeleiteten Rahmenmodells, unterfüttert durch Methoden-Triangulation von Konzeptstudien, Studien in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Lehrpreisanalysen, in methodischer Diversifikation parallel drei Untersuchungen durchgeführt:

- eine tiefenorientierte Materialstudie über Lehrkompetenz an biografischen Interviews
- eine Längsschnittuntersuchung über Lehrkonzepte und Lehrhandeln in einem Masterstudiengang der Hochschuldidaktik
- eine vertikal ausgerichtete Untersuchung der Urteilsvermögen von Lehrenden an dilemmatischen Szenarien in der universitären Lehre.

Mit der Präsentation der Forschungsergebnisse des Projekts ProfiLe wird vor allem eine grundlegende Dichotomie lesbar gemacht: Hochschullehrende sind kompetent

tent oder betrachten sich als kompetent in der Lehre, insbesondere und vor allem in der fachlichen Perspektive. In der didaktischen Perspektive, fachlich wie allgemein hochschuldidaktisch bleibt ihre Kompetenz unterstrukturiert und eher schwach ausdifferenziert. In einer Lesart nach Baumert ließe sich diese Beobachtung auch in der Form anschreiben, Lehrende sind vorrangig „content knowledge“ und „paedagogical content knowledge“ orientiert und strukturiert, „paedagogical knowledge“ bleibt jedoch ein „missing link“ oder Desideratum von Lehrkompetenz (Baumert 2006).

Fachliche Kompetenz erscheint vor allem als Ergebnis von Zuständigkeit, Erwartungen und institutionellen Anforderungen, und Erfüllung von Erwartungen und Anforderungen in der Verantwortung für die fachliche Perspektive in der Lehre. Zum anderen und nicht unerheblich sind sie auch Resultat gängiger wissenschaftlicher Karrieremuster, die ihre Reputation in der fachbezogenen Forschung haben. Man kann fachliche Kompetenz in dieser Hinsicht als beachtenswert vielgestaltig und vielschichtig ausgebaut beobachten. Darin steckt ein nicht zu unterschätzendes Potential für ein Lehren, das Lehrkonzepte und Lehrverhalten sowohl auf wissenschaftliches, akademisch orientiertes Lehren aber auch auf forschendes Studieren orientiert. Das schließt auch Studierszenarien ein, die sich an Employabilität orientieren (Ausrichtung auf Berufsanschlüsse), oder Lehrkonzepte wie Projektstudien, problemorientierte Studien oder Simulationslernen in den verschiedensten Ausprägungen. Eigentümlicher Weise ist bei Lehrenden eine Art „enharmonische Verwechslung“, eine nicht wahrgenommene Unterscheidbarkeit, solcher fachlich-fachnaher Lehr-Lernformen mit didaktisch begründeten Arrangements und Studierszenarien, zu beobachten.

Hierzu auch – gerade nicht im Widerspruch – wird eine signifikante Unterstrukturierung didaktischer Kompetenz sichtbar. Gleichwohl ist bemerkenswert, dass Lehrende sich in erheblichem Umfang in selbstverantworteter Entwicklung selbstreflexiv, in Lehrexperimenten oder in strukturierter Forschung mit ihrer Lehrtätigkeit befassen, Lehren und Studieren systematisch – häufig vor allem fachnah – beforschen und dies auch in den jeweiligen wissenschaftlichen Communities kommunizieren. Auch hierin steckt ein bedeutendes Potential. Zugleich ist auch in der Forschungsperspektive eine signifikante didaktische Unterstrukturierung zu beobachten, bezogen auf fachübergreifende und hochschuldidaktische Anschlüsse und vor allem deren wissenschaftliche Aufarbeitung und Kommunikation. Eigentümlich ist die Beobachtung „enharmonischer Verwechslungen“ von fachlichen und didaktischen Lehr-Studierszenarien wie Projektstudien, Laborstudien oder professionellen Simulationen: sie werden zuweilen wegen ihrer elaborierten fachlichen Struktur ihrem Anschein nach als didaktisch strukturiert interpretiert, ohne didaktisch begründet oder ausgebaut zu sein.

Im Nach-Lesen und -Zeichnen der Selbstbeobachtungen von Lehrenden wird eine nichtlineare Entwicklung von Kompetenz sichtbar, ein eher mäandrierendes Verhalten zwischen informellen, eigenverantworteten Kompetenzentwicklungen und gelegentlichen formellen Koppelungen mit durch hochschuldidaktische Weiterbildung gesteuerten Strukturierungen.

Es erscheint darin ein Potential für eine Modellierung und Konzeption von Lehrkompetenzentwicklung, die auf Diversität, Eigenverantwortung und wissenschaftsorientierte Selbststrukturierung setzt. Damit ist eine Perspektive begründbar, die durch geeignete strukturierende Angebote und angepasste Formate in der Weiterbildung vielfältige Koppelungen mit selbstverantworteter Kompetenzentwicklung ermöglicht und so in wissenschaftsorientierter Kommunikation eine Kompetenzentwicklung mit Mitteln der Kontextsteuerung fördert. Dies öffnet ein weites Feld für Potentiale unterschiedlicher Wege der Kompetenzentwicklung.

Es scheint Sinn zu machen, Lehrkompetenzentwicklung sowohl individuell als auch durch Weiterbildung zu strukturieren, individuelle Kompetenzbiografien und übliche Berufskarrieren in einem Prozess von informeller und formeller Kompetenzentwicklung zu vermitteln.

Parallel zur zweiten Welle der Bologna-Reform bedarf es eines „Tuning-Prozesses“, der die Kontextsteuerung für die Professionalisierung der Lehrkompetenz aktualisiert und die diversifizierten Strategien ihrer Entwicklung mit den Zielen der veränderten Universität verbindet.

Die Untersuchungen im Hamburger Teilprojekt in einem Masterstudiengang der Hochschuldidaktik verweisen auf die Bedeutung der Bearbeitung von Lehr-Lern-Überzeugungen für eine Kompetenzsteigerung und begründen dies in einer längsschnittlichen Beobachtung von Lehrkonzept, Lehrverhalten und Umgang mit didaktischem Inventar. Hier zeigen sich u. U. Potentiale einer linearen Strukturierung und die Notwendigkeit sie stützender Anlässe und Angebote.

In einer exemplarischen Tiefenperspektive von Kompetenzentwicklung in der Lehre haben die Freiburger Untersuchungen den Ausbau des kritischen Urteilsvermögens in dilemmatischen Situationen als eine bedeutsame Kompetenzfacette freigelegt und in gestufter Ausdifferenzierung elaboriert. Die Beobachtung, dass Weiterbildung hier eher fördernd wirkt, verweist auf die Bedeutung und Mächtigkeit pointierter und singulärer Ausstattungen von Weiterbildungsangeboten mit Blick auf die Elaboration von Kompetenzfacetten.

Lehrkompetenz erforschen – Methodische Zugänge und Ergebnisse

Im Projekt wurde ein multiperspektivisches und -methodisches Vorgehen gewählt, mit dem die Teilprojekte in Dortmund, Freiburg und Hamburg auch unterschiedliche Aspekte in Bezug auf die Struktur und Entwicklung der Lehrkompetenz in den Blick nahmen. Eine gemeinsame Klammer wurde durch ein in heuristischer Perspektive angelegtes Kompetenz-Rahmenmodell geschaffen, auf das Matthias Heiner und Caroline Trautwein jeweils Bezug nehmen.

Fallbeispiele

Die Forschungsarbeiten gründen auf Beobachtungen von vor allem Selbstbeobachtungen und Selbstbekundungen, Interviews, Mitschriften, Videografien und anderen Beiträgen unserer Partnerinnen und Partner, die in ihrer Offenheit besonders aufschlussreich waren und weiter sein können. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre interessierte Beteiligung und konzentrierte, zugewandte und freundliche Bereitschaft gedankt.

Uns erschien es für die Lektüre der Forschungsergebnisse als reizvoll und sinnvoll, dieses der Forschung zugrunde liegende „Ausgangsmaterial“ für die empirischen Befunde selbst anschaulich „erzählen“ zu lassen, jenseits von identifizierbaren Personen, identisch, realitätsnah und kontextualisiert an exemplarisch konstruierten Fallbeispielen aus den drei Forschungsperspektiven verdichtet vorzustellen. Diese Fallbeispiele sind deshalb den Darstellungen der Forschungsergebnisse und Befunde vorangestellt.

Projektpartner Hochschuldidaktisches Zentrum der Technischen Universität Dortmund

Das Teilprojekt Dortmund nimmt explizit eine biographische Perspektive ein, indem es die Selbstbeschreibungen von Lehrenden in den Blick nimmt, Kompetenzentwicklungsprozesse aus der Selbstbeobachtung im Sinne eines explorativ-deskriptiven Zugangs dargestellt.

Matthias Heiner stellt die Auswertung von Kompetenzbiografien und Selbstbeobachtungen aus den Interviews von Lehrenden im Projekt ProFiLe vor. Darin legt er die Notwendigkeit des Abschieds von vorgängigen Struktur- und Entwicklungskonzepten der Kompetenzmodellierung nahe: von prädiktiv bildungstheoretischen

oder didaktischen zugunsten hybrider Lehrkonzepte und Verhaltenskonstruktionen, von linear sich entwickelnden zugunsten mäandrierender, von progressiven zugunsten rhizomatisch differentiell strukturierten und monofokalen zugunsten multifokalen Lehrkompetenz-Biografie-Modellen.

Hochschullehrende sind kompetent in der Lehre, eine Folge professioneller Zuständigkeit und soziokultureller Zurechnung von Lehrkompetenz, hochgradiger Motivation insbesondere zu Beginn der Lehrtätigkeit. Sie bauen Kompetenz vor allem in fachlicher Perspektive aus. Didaktische Kompetenz, Kompetenz in der Lehre ist unterstrukturiert und entwickelt sich höchst unterschiedlich.

Es wird ein analytisches Modellieren von Kompetenz vorgestellt, das Kompetenz nicht über ein vorgängiges Kompetenzmodell rekonstruiert, sondern an den Argumentationen und subjektiven Argumentationsmustern der untersuchten Zielgruppe schichtend, verdichtend und strukturierend Referenzen für die Konstruktion eines Modells erarbeitet. Es fokussiert die Entwicklung von Lehrkompetenz, den Professionalisierungsprozess von wissenschaftlichem Personal, das für Lehren, Lernen und Prüfen zuständig ist oder dessen Zuständigkeit in Aussicht steht (Heiner, Wildt 2009). Für dieses Vorgehen wird auf Möglichkeitsbedingungen Bezug genommen, wie sie durch das diskurstheoretische Forschungsdesign und den analytischen Zugang von Forneck und Wrana (Forneck, Wrana 2006 und Wrana 2008) begründet sind.

Dieser Ansatz modelliert Kompetenz aus biografischen Selbstbeschreibungen, der Mischung von narrativen und problemzentrierten Interviews, beobachtet also Selbstbeobachtungen. Diese Selbstbeschreibungen werden üblichen, kanonisierten Verfahren der Inhaltsanalyse unterzogen. Auf der Basis von ‚biografischen Erzählungen‘ werden Lesarten von Kompetenz analysiert und befragt, inwiefern und worin sie Kompetenz erkennen lassen. Erkennbar wird dabei ein Prozess der Entwicklung und Aushandlung von Kompetenzen, ein Konstruktionsprozess, der sich in einem Arrangement nach der Art eines Rhizoms darstellt und im Durchlaufen von individuellen, mäandrierenden Pfaden und Lesarten einen facettenreichen Professionalisierungsprozess sichtbar macht. Dies gerinnt zu einem Durchgang durch das Rhizom von Lehrkompetenzentwicklung und wird beispielhaft zusammengefasst in einer vertikalen Verdichtung biographischer Kompetenzmuster einerseits und einer horizontalen Verdichtung unterschiedlicher Typen von Lehrkonzeptentwicklung von Professionals der Lehre andererseits.

Projektpartner Zentrum für Hochschul-und Weiterbildung der Universität Hamburg

Das Hamburger Teilprojekt – vorgestellt von Caroline Trautwein und Marianne Merkt – entwickelt Annahmen über die Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz, wobei der Schwerpunkt auf den Entwicklungsprozessen Lehrender und ihrer Lehr-Lern-Überzeugungen (engl. teaching beliefs) liegt. Methodisch kombinierte das Projekt dabei Selbstbeschreibungen in Form von Interviews und reflexiven Berichten sowie Ausschnitte dokumentierten Lehrhandelns in Form von videographierten Microteachings von acht Lehrenden. Da die Daten längsschnittlich erhoben wurden, können die Entwicklungen in den Selbstbeschreibungen der Lehrenden über die Zeit verglichen und Prozesse identifiziert werden, die Veränderungen der Lehrenden bzw. ihres Handelns zur Folge haben. Damit wird ein explorativ-deskriptiver und -vergleichender Zugang miteinander kombiniert.

Bisher existierte kein theoretisch und empirisch fundiertes Modell akademischer Lehrkompetenz, das sowohl für die Anwendung in der Praxis als auch zur Erklärung fundamentaler Wirk- und Entwicklungsprozesse akademischer Lehrkompetenz geeignet schien. Deshalb wurde im BMBF-Projekt ProfiLe Hamburg untersucht, wie sich akademische Lehrkompetenz im Rahmen eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsstudiums entwickelt. Davon ausgehend wurde in einem theoretisch und empirisch fundierten Modell, Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz beschrieben. Im Strukturmodell werden zwei Phasen unterschieden, das Handeln in der Lehrsituation und die Vor- und Nachbereitung. Für die erste Phase kann die Struktur bestehend aus den drei Ebenen Lehr-Lern-Philosophie, pädagogische Handlungsstrategien und Wissen über den Lehrkontext beschrieben werden.

Für die Phase der Vor- und Nachbereitung kommen die Komponenten metakognitive Strategien und formales Lehr-Lernwissen hinzu, die Voraussetzungen einer theoretisch fundierten Reflexion sind. Zur Modellierung der Entwicklung wurden in der qualitativen Studie typische Abläufe in der Entwicklung akademischer Lehrkompetenz nachgezeichnet, in denen Veränderungsanlässe und Arten der Veränderung beschrieben und in Zusammenhang gebracht wurden. Auf Basis dieser Ergebnisse können der Professionalisierungsgrad akademisch Lehrender eingeschätzt und wichtige Hinweise für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme gewonnen werden. Danach sollte in allen Phasen der Weiterbildung den Lehr-Lern-Überzeugungen eine besondere Beachtung gelten, da sie das Lehrhandeln und den nachhaltigen Weiterbildungserfolg entscheidend beeinflussen.

Projektpartner Institut für Erziehungswissenschaft, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Dem von Elisabeth Wegner und Matthias Nückles vorgestellten Freiburger Teilprojekt liegt ein modellbasiertes Vorgehen zugrunde, wobei ein Aspekt von Lehrkompetenz – der Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen – in seiner Struktur und Entwicklung betrachtet wird. Dabei wird zunächst ein Modell des Umgangs mit widersprüchlichen Anforderungen auf der Basis der Literatur konstruiert und im Rahmen des Projekts empirisch überprüft. Außerdem wird auf diese Weise untersucht, welche Faktoren (hochschuldidaktische Weiterbildung vs. Lehrerfahrung) zur Entwicklung dieser Facette von Lehrkompetenz beiträgt.

Lehren ist in zentralen Aspekten mit widersprüchlichen Anforderungen verbunden. Lehrende müssen z. B. zur Förderung des selbstregulierten Lernens Spielräume einräumen, aber diese gleichzeitig einschränken, um den Lernenden eine Struktur zu geben. Daher ist es ein wichtiger Aspekt in der professionellen Entwicklung von Hochschullehrenden, verschiedene Ziele gegeneinander abzuwägen und anhand von Kriterien ihre Entscheidung zu begründen. Das Freiburger Teilprojekt des BMBF-Projekts ProfiLe untersucht, wie sich die Kompetenz zu solchen reflektierten didaktischen Entscheidungen entwickelt. Insgesamt 36 Hochschullehrende wurden in einem strukturierten Interview mit dilemmatischen Szenarien konfrontiert und um eine Entscheidung gebeten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Weiterbildung dahingehend auswirkt, dass Lehrende sich stärker der Komplexität und der widersprüchlichen Aspekte des Lehrens bewusst werden. Erfahrung zeigte keinen Einfluss auf den Umgang mit Dilemmata in der Lehre.

Auf Basis der Ergebnisse wurde in Absprache mit der lokalen Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik ein Konzept für eine Weiterbildungsveranstaltung entwickelt, die zum Ziel hat, jungen Hochschullehrenden ein differenziertes Verständnis in Bezug auf dilemmatische Anforderungen im Bereich der Förderung von selbstregulierten Lernen zu vermitteln.

Qualitätsentwicklung – Konzepte und Instrumente – Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Lehre

In der Vorstellung der Forschungsergebnisse sind gleichsam beiläufig immer wieder Hinweise zur Entwicklung von Lehrkompetenz in den verschiedenen Kontexten und Facetten mehr oder weniger explizit zu lesen, mit Blick auf die Gestaltung einer an Linearisierung und auf Progression ausgerichteten Ausbildung, wie im Masterstudiengang an der Universität Hamburg, mit Konzepten für die Portfolio-

arbeit in der Weiterbildung, oder mit themen- und interaktionsbezogenen Interventionen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Universität Freiburg. Dennoch schließt das Weißbuch – sinnfälliger Weise – mit noch einmal expliziten Beiträgen zur Qualitätsentwicklung, wie sie Projekt begleitend regional und überregional in die hochschuldidaktische Community eingebracht wurden. Matthias Heiner stellt Vorschläge für eine auf Abstimmungsprozesse in der Community abgestellte Feedback-Veranstaltungsevaluation und deren Konstruktionsprozess vor – mit dem Fokus vor allem auf Kompetenzbeobachtungen in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen.

Impulse und zusammenfassende Empfehlungen von Johannes Wildt und Matthias Heiner – für die eilige Leserin und den eiligen Leser, aber vor allem für eine interessierte Öffentlichkeit – folgen den Beiträgen in diesem Weißbuch, um sie zu pointieren, ohne sie abzuschließen, mit dem Ziel, eine verwissenschaftlichte Diskussion über die Entfaltung von Lehrkompetenz an Hochschulen anzuregen.

Die geeigneten Leserinnen und Leser werden Textpassagen finden, die sie auch an anderer Stelle von den Autorinnen und Autoren gelesen haben mögen. Mit diesem Weißbuch wird vor allem das Ziel verfolgt, mit der Kohärenz der im Projekt erzeugten Arbeiten, Ergebnisse und den Gesamtzusammenhang herzustellen, sowie Anregungen und Impulse weiterzugeben. Dafür macht es nicht unbedingt Sinn, ohne neue Inhalte anzubieten, Texte und Textpassagen neu zu produzieren.

Desiderata

Aus der Perspektive des Projekts ProfiLe ergeben sich Desiderata für anschließende Forschungsvorhaben, die den Referenzrahmen empirisch verifizieren:

- eine Vertiefung der qualitativen Studien zu Lehrbiografien in einem erweiterten Sample von strukturierten biografischen Interviews
- eine Spezifizierung der Referenzen an vergleichenden Studien in verschiedenen Fachdisziplinen
- die Erweiterung und Vertiefung um eine quantitative Large-Scale-Studie der Modellierung von Lehrkompetenz in einer vertikal und horizontal verschränkten Perspektive
- ein elaborierter Anschluss von Lehrkompetenzforschung an die Wirksamkeitsforschung, der Lehrkonzepte, Lehrverhalten und Wirksamkeit in Beziehung setzt

Der Forschungsansatz von Profile sollte in der Trias der Teilprojekte aufgenommen und in integrierende Triangulation von validen und reliablen, quantitativ verifi-

zierenden, längsschnittlichen und auf spezifische Kompetenzfacetten gerichteten Untersuchungsarbeiten münden.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike:** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 4, S. 469–520.
- Berendt, Brigitte; Stahr, Ingeborg:** Lehrkompetenz-Modell (Weiterbildungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik). 31.03.08.
- Brendel, Sabine; Eggensperger, Petra:** Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1 (2006)2, S. 1–29.
- Engler, Steffani:** Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft Rechtswissenschaft Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim 1992/ Zugl.: Münster (Westfalen) 1992.
- 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.
- Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian:** Entwicklung eines Kompetenzmodells der Hochschullehre – eine Delphi-Studie: Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Heidelberg 2011. S. 69–108.
- Stes, Ann:** The Impact of Instructional Development in Higher Education: Effects on Teachers and Students. Promotion. Online verfügbar unter: http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*ECHO&n=83057 [10.8.2011].
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael:** Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers Approaches to Teaching. In: Higher Education, 32 (1996), S. 77–87.
- Viebahn, Peter:** Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre. Bielefeld 2004.
- Webler, Wolff-Dietrich:** Lehrkompetenz: Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Handlungsformen, Kooperationen. Bielefeld 2003. S. 53–82. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 1)
- Wildt, Johannes; Jahnke, Isa:** Konjunkturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. In: journal hochschuldidaktik, 21 (2010) 1, S. 4–7.

I Kontext

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 aufgeföhren. 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 „einföhren“ (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 Hörengeldern 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 persönnengebundener 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 erörterten, 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 Tutorenarbeit 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) gestellte 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 erst 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 (Bülow-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, Trempp 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 Trägerhochschulen eine Vielfalt von Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungsfor-maten an, die in einem unterschiedlichen Umfang in eigener Regie bzw. mit eigenem 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-regionale 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, Tremp 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-

pplikationen 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, Stephanie:** 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/gesamtlisterbeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=42&cHash=f7f6d89a5f18dab84e594715e9770108](http://www.hrk.de/positionen/gesamtlisterbeschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=42&cHash=f7f6d89a5f18dab84e594715e9770108) [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, Schneijderberg, Christian:** Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen 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, Bahereh; 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.