

KANN MAN HOCHSCHULDIDAKTIK "INSTITUTIONALISIEREN"? 1)

I. ZUM HINTERGRUND DER FRAGE

1. Etwas, was es bisher nur als eine Bewegung, als ein spezifisches Verhalten bestimmter Individuen zu bestimmten Phänomenen gibt, "institutionalisieren" zu wollen, heißt wohl, daß man diese Bewegung an den festen Boden binden und ihr dort eine Bahn schaffen will (um zu verhindern, daß sie sich nach allen Seiten hin fortsetzt und schließlich ins Uferlose verliert), daß man ihr einen Stand- und Ausgangspunkt geben will, ein Kraftzentrum, von dem aus sie immer wieder erstarkt in Gang kommen kann (um zu verhindern, daß sie erlahmt oder gar ganz erlischt), schließlich, daß man sie von den Zufällen der Stunde, der Einfälle, der Personen lösen möchte (um ihr Unabhängigkeit und Dauer zu verleihen). Je zarter eine solche Bewegung ist, je geringer die Zahl derer, die sie vorantreiben, und je mächtiger die sie hemmenden oder gefährdenden Umstände, desto verständlicher ist das Mißtrauen gegen ihre Beständigkeit, und desto rascher entsteht der Drang, sie zu institutionalisieren: die Wahrnehmung der neuen Aufgaben muß gesichert, Kontinuität gewährleistet sein; Erfahrungen dürfen nicht verloren gehen, Maßstäbe müssen gesetzt, Mißbräuche verhindert, Scharlatane ausgeschlossen und (alsbald) Häretiker bekämpft werden. So ist Gerechtigkeit und Religion, so sind Liebhabereien, Weltanschauungen und pädagogische Ideen und so sind schließlich immer neue Wissenschaften institutionalisiert worden. Man braucht nur ein wenig in die Geschichte dieser Institutionen zurückblicken, um alsbald gewahr zu werden, was alles an gewollten und ungewollten, an positiven und negativen Wirkungen von "Institutionalisierung" ausging.

Es ist bei einer besonders schutzbedürftigen Bewegung, wie der Hochschuldidaktik, kein Wunder, daß schon ihre erste Regung von dem Ruf nach Institutionalisierung begleitet war. Die 18. o.MV des VDS befand 1966, daß die Studienziele und -gegenstände ungeklärt seien und die Lehrverfahren und -erfolge wissenschaftlich nicht geprüft und weiterentwickelt würden, und forderte "die Einrichtung eines 'Institutes für hochschuldidaktische Forschung' und die Einrichtung 'hochschuldidaktischer Zentren' an möglichst vielen deutschen Hochschulen" (Dokumente, 1968, S. 32). Das für die Hochschuldidaktik Epoche machende Expertenseminar des VDS im Juni des gleichen Jahres folgte ihr und erklärte, wiewohl von grundsätzlichen (und sehr berechtigten) Zweifeln hinsichtlich der Wirkungen einer Institutionalisierung schier daran gehindert, überregionale, interdisziplinäre hochschuldidaktische Forschungszentren wie auch hochschuldidaktische Institute an den einzelnen Hochschulen für notwendig. Seitdem gehört diese Forderung zum stehenden Repertoire jeder "anständigen" hochschuldidaktischen Willenserklärung; der Hochschuldidaktik-Ausschuß der BAK hat sie, modifiziert und

1) Vortrag, gehalten auf der 2. Jahresversammlung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik in Mainz, 14. Juni 1969. Das Manuskript ist nicht geändert und damit auch der Vortragsstil nicht korrigiert worden. - Die im folgenden vorgetragenen Überlegungen beruhen auf unseren Diskussionen im Hochschuldidaktischen Ausschuß der Bundesassistentenkonferenz und wären nicht möglich ohne sie; die Ausprägung, die sie für das hier gestellte Thema erhalten, hat jedoch der Referent allein zu verantworten.

ergänzt um den Ruf nach wissenschaftsdidaktischen Lehrstühlen, aufgenommen, und in das Kreuznacher Hochschulkonzept eingebracht (99 f.); viele Stimmen wären noch zu notieren; jüngst hat Dohmen (1969) Aufgaben und Aufbau eines interuniversitären Forschungszentrums für Hochschuldidaktik noch einmal umrissen.

Hier besteht also seltene Einmütigkeit, und einheitlich ist dieses Bild auch darin, daß die Forderung nach einem zentralen oder universitären Institut für Hochschuldidaktik sich anschließt an oder förmlich begründet auf eine Zusammenstellung der Aufgaben der Hochschuldidaktik, die in der Regel kolossal ist! Sie umfaßt in einem ersten Komplex (z.B. bei VDS, in: Dokumente, 1968, S. 48, und BAK, in: KHK 96) eine Liste von analytischen und empirischen Aufgaben, die den ganzen Kreis sozialwissenschaftlicher Forschung ausschreitet; als Beispiel stehe KHK 96:

- die Analyse der Grenzen, Zusammenhänge, Strukturen und Verfahren eines Faches (structure of knowledge);
- die Erkundung der Bedürfnisse und der Motivationen der Studierenden;
- die Erkundung der Ansprüche und Bedürfnisse in den Berufen, für welche die Hochschule ausbildet;
- die lern- und sozialpsychologische Erforschung aller im Hochschulbereich geübten Lern- und Arbeitsformen;
- die Messung und Analyse der Wirkung von Lernprozessen im Hinblick auf die aufgestellten Ziele;
- die Beschreibung der beim Antritt einer Lehrveranstaltung, eines Studienganges oder einer Berufslaufbahn notwendigen Voraussetzungen;
- die Untersuchung der Angemessenheit, Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Prüfungen in allen ihren Formen;
- die Aufdeckung der didaktischen Implikationen und Konsequenzen der Hochschulverfassung und der Entscheidungsbildung in der Hochschule;
- die Schaffung und ständige Verbesserung eines zuverlässigen wissenschaftlichen Instrumentariums für alle diese Forschungsaufgaben.

Als zweiter Komplex tritt die Aufgabe der Curriculum-Konstruktion hinzu (so z.B. KHK 95 und Dohmen, a.a.O., nicht aber beim VDS, der davor zurückschreckte), die auf Grund der im ersten Aufgabenbereich ermittelten Daten neue Zieldefinitionen erarbeiten, eine begründete Auswahl unter den möglichen Inhalten treffen, Lernsituationen, -verfahren und Lehrstrategien im Hinblick darauf entwerfen, durchprobieren, ggf. variieren und abermals erproben soll und ein permanentes feed back der Wirkungen des Unterrichts etablieren soll – dies alles womöglich nicht nur für einzelne Faktoren oder Materialien, sondern für umfassende Verbundsysteme; objektivierte Lehrveranstaltungen und ständiges Experimentieren sind dabei fast selbstverständlich vorausgesetzt.

Solche oder ähnliche Aufgabenkataloge gibt es in großer Zahl. Wer sich auch nur ein wenig vorstellen kann, wie viele Projekte sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung sich hinter diesen dürren Substantiven verbergen, von welcher Ausdehnung, Dauer und Schwierigkeit, der kann offenbar zunächst nur zwei Auswege sehen: die Aufgaben zu verkürzen – und das geschieht überall, aber auch gerade in diesem Arbeitskreis nur allzu leicht! – oder aber Spezialisten für diese Forschung einzusetzen und zu organisieren, und d.h.: dazu nach einem eigens einzurichtenden Institut zu rufen. Wer dann noch in Studienkommissionen, hochschuldidaktischen Ausschüssen, auf der Prüfungstagung in Rissen oder auf der Wissenschaftsdidaktik-Tagung in Rheda erfahren hat, wie verzweiflungsvoll schwierig es ist, sich diskutierend einen Weg durch so viel Finsternis zu suchen, wie schlecht definiert und noch schlechter gegenseitig isolierbar die Probleme einstweilen sind und wie weit die allenfalls erreichten Ergebnisse immer noch davon entfernt sind, seine praktische Arbeit zu erhellen, dem muß es sich erst recht aufdrängen, daß hier endlich einmal Arbeitsteilung stattfinden, gründliche Materialaufarbeitung, empirische Forschung, wissenschaftliches Experimentieren durch Spezialisten getrieben werden muß, die hauptamtlich dafür da sind und den geeigneten Apparat dafür aufbauen können.

Die Sache ist also offenbar gar nicht mehr fraglich; Theorie und eigene Erfahrung weisen gleichermaßen auf die Notwendigkeit einer Institutionalisierung; es wäre also an die Arbeit zu gehen. Wir hätten jetzt also zu überlegen, wie ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik auszustatten wäre, welche Wissenschaften durch seine Mitarbeiter repräsentiert werden müßten (hier fordern die Manifeste, ebenfalls mit schöner Einmütigkeit, immer wieder Pädagogen, Psychologen, Soziologen, evtl. noch Statistiker, Ökonomen, Techniker und die "jeweils" notwendigen Fachwissenschaftler), in welche Abteilungen es gegebenenfalls, z.B. in Anlehnung an die Curriculum-Schritte, zu gliedern, wie es zu verfassen und wie es mit den einzelnen Universitäten zu verbinden wäre; wir müßten uns, evtl. durch einen Blick auf ausländische Ansätze anderswo – das hochschuldidaktische Institut an der TU Twente/Ndl., die Society for Research into Higher Education (SRHE) in London u.ä., das Zentralinstitut für Hochschulpädagogik der DDR – klar machen, wie es arbeiten könnte und sollte, und wären dann schließlich vielleicht in der Lage, der VW-Stiftung gleich heute einen wohlbe-gründeten Antrag auf Errichtung eines Zentralen Instituts für Hochschuldidaktik zu unterbreiten. Damit wäre doch etwas "herausgekommen", wir hätten etwas geschafft und könnten beruhigt sein.

2. Kein Zweifel, es gibt rosige Züge in diesem Zukunftsbild. Aber schweift der Blick auch nur ein wenig umher, fällt er auch auf düstere Partien: lassen Sie mich, damit wir uns klar werden, lieber diese bedrohlichen Seiten des Projekts beschreiben:

Da gibt es dann also ein großes Zentrales Institut für Hochschuldidaktik mit 30 oder 60 oder 90 hauptamtlich tätigen wissenschaftlichen Mitarbeitern und dem ganzen zugehörigen Personal. Sie wären hoffentlich bienenfleißig, und, wie man so sagt, effizient, entwickelten alsbald, wie unbedingt nötig, ihre eigene Dynamik, formten die Ausgangs-

fragen zu umfassenden Projekten, bauten den zu erwartenden Schwierigkeiten durch Erweiterung der Projekte vor, kollidierten untereinander, einigten sich wieder unter Verzicht auf dieses und jenes Vorhaben, und eines Tages gingen die Großprojekte ins Land, die internationale Leistungsvergleichsuntersuchung, die Bundesstudentenmotivationsmessung, die Studentearbeitsplatzbeschreibung, die Gebrauchssituationsanalyse aller von Juristen beschrittenen Laufbahnen, die Felduntersuchungen zur Wirksamkeit des PU oder des Universitätsfernsehens im Vergleich mit ..., vielleicht sogar auch noch Maßstäbe zur Gestaltung und Auswertung von bedside-teaching und klinischem Internat, Aussagen über Zusammenhang von Prüfungsform und Erfolgsquoten etc. etc. Nach manchem Jahr, in dem einstweilen Literaturberichte, Dokumentationen u.ä. den out-put bilden mußten, erscheinen die ersten umfassenden Forschungspublikationen, zwar, so hat man das dumpfe Gefühl, schon wieder nur noch vergangene Realitäten beschreibend, aber immerhin: wegen ihrer Qualität begeistert begrüßt und gar verarbeitet von denen, die zwar nicht im Zentralen Institut für Hochschuldidaktik, aber doch außerhalb annähernd an gleichen Fragen arbeiten, wegen ihrer Quantität von den übrigen Hochschullehrern resigniert ins Bücherbord gestellt, weil sie ja immer noch keine Zeit für Hochschuldidaktik haben. Wenn sie sie aber, durch die öffentliche Meinung oder durch Diskussionen in der Lehrkommission gezwungen, doch lesen, dann mag das in glücklichen Fällen von Nutz und Frommen sein, aber unsere Hochschule müßte sich gewaltig ändern, wenn nicht die von negativen Untersuchungsergebnissen Betroffenen mit Vehemenz die obwaltenden Kategorien für falsch oder in ihrem Falle unzutreffend erklären würden und wenn nicht die zur Durchführung eines Curriculumabschnitts Aufgeforderten in dem ihnen vorgelegten Material eine ganz einseitige, durch eine andere Schule bestimmte Darstellung aufdecken und seine Annahme darum "leider" verweigern müßten. Und sie könnten ja sogar recht damit haben! Es könnte aber auch sein, daß sie solche Ergebnisse deswegen als Zumutung zurückweisen, weil sie nicht in ihr System passen und weil die in der Lehre Stehenden den Lernprozeß nicht mitgemacht haben und nicht mitmachen konnten, der zur Veränderung dieses Systems geführt hat, denn der fand ja, zwecks und infolge der Arbeitsteilung, nur am Zentralen Institut für Hochschuldidaktik statt; anderswo war man, bis das Zentrale Institut für Hochschuldidaktik seine Arbeiten vorlegen würde, glücklicherweise dispensiert: für die Hochschuldidaktik war ja institutionell gesorgt.

Dies sei zu schwarz gemalt? Aber es gibt ja schon jetzt einschlägige Forschungen von einzelnen, vom Max-Planck-Institut, von der SRHE, und wenigstens dichtbenachbarte erziehungswissenschaftliche Literatur (man denke an die Medien, PU, Gruppenarbeit etc.) in Fülle, es gibt den Hale-Report, den Beard-Bericht und die Abstracts der SRHE, die Hochschulpädagogik in der DDR, das Universities Quarterly und das Journal for Higher Education: wie schnell könnten sich eigentlich demgegenüber die Ergebnisse eines Zentralen Instituts für Hochschuldidaktik im Charakter so verändern, daß sie besser als alle diese Arbeiten rezipiert würden? Das Kardinalproblem der Entwicklung der Hochschuldidaktik scheint gar nicht so sehr der Mangel an Forscher zu sein, wie groß er auch sein mag, sondern die fehlende Aufnahmebereitschaft der Hochschullehrer aller Sorten, und diese ihrerseits dürfte auf mangelndes oder zu flaches

Problembewußtsein oder allzu große Abneigung gegen tiefer eingreifende Veränderungen des gesamten Lehrsystems zurückgehen. In diesen entscheidenden Faktoren aber könnte eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in einem Zentralen Institut für Hochschuldidaktik einer Veränderung geradezu im Wege stehen. Das düstere Gemälde läßt deutlich werden, daß die Hochschuldidaktik vor aller Gewinnung erheblich erweiterter Datenmengen und maßgeblich verbesserter Techniken durch ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik als Lernprozeß der Lehrenden in Gang kommen muß.

Also: lieber nicht oder auf gar keinen Fall institutionalisieren? Die Frage ist also durchaus wieder offen, und die Entscheidung hängt in der Tat von dem Begriff ab, den man sich von Hochschuldidaktik macht.

II. ZUM BEGRIFF DER HOCHSCHULDIDAKTIK

Wenn man sich von ihr in erster Linie eine Prüfung und Verbesserung der Lehrmethoden und Lernverfahren erwartet – weil ja über das andere, z.B. über die Ziele, schon sehr viel mehr geredet worden sei oder weil es um der Verantwortung für die Studenten willen notwendig sei, hier zu konkreten Ergebnissen zu kommen – dann braucht man, entsprechend der technologischen Fragestellung, auch ein technologisches Institut. Nun ist es zwar durchaus möglich, als die Aufgabe einer Hochschuldidaktik im engeren Sinne die Theorie und die Erforschung der möglichen Lernsituationen und Lehrstrategien zu verstehen, zumal wenn man sich bewußt ist, daß deren Bewertung nicht nur im Hinblick auf kognitive, sondern auch auf affektive Wirkungen der akademischen Lehre stattfinden muß. Die Berechtigung der Arbeit auch auf diesem Frontabschnitt sei nicht bestritten, aber isoliert vorangetrieben droht sie aus der Hochschuldidaktik zu machen, was Studenten (vgl. Dokumente, 1968, S. 54 f., 107 ff. u.ä.) und Assistenten (vgl. KHK 91 ff.) von ihr befürchteten: Beschwichtigungsgesang, Rationalisierung eines Lehr- und Studiensystems, dessen Einspannung in wissenschaftsfremde Anforderungen gerade nicht in Frage gestellt oder aufgehoben werden soll; Perfektionierung der Unterrichtsmethoden und -organisation, ohne daß die Struktur und Organisation des Unterrichts verändert oder die Steuerungsfunktionen derer, die nur noch besser steuern möchten, beeinträchtigt werden sollte. Die Truppen auf diesem Frontabschnitt – um im Bild zu bleiben – werden, je weiter sie ohne Rücksicht auf die Flügel der Front vorstoßen, desto mehr in die Gefahr geraten, an einer falschen Stelle und mit dem Feind oder der Katastrophe im Rücken zu kämpfen.

Wir sind im Hochschuldidaktik-Ausschuß der BAK zu einer anderen Auffassung von Hochschuldidaktik gekommen, die ich mit eigenen Worten in zwei Thesen zusammenfassen möchte:

1. Hochschuldidaktik ist an Wissenschaftsdidaktik gebunden, setzt sie voraus, ist also nicht einfach gleichberechtigt oder unabhängig neben ihr möglich, wie Thieme (1969) meint. Der Versuch, die Formen der Vermittlung von Wissenschaft in der Hochschullehre ihrerseits wissenschaftlich zu erforschen und entsprechend den Ergebnissen dieser Forschung zu reorganisieren, wird bestenfalls scheitern, schlimmstenfalls das

Gegenteil des Gewünschten herbeiführen, wenn er ohne Selbstbesinnung der Wissenschaften auf ihre Ziele, ihren Aufbau und ihr Verfahren und ihre gesellschaftliche Verantwortung vonstatten geht. Die Lehre an den Hochschulen ist demgegenüber für die Wissenschaftsdidaktik nur eine unter mehreren Ausformungen der Kommunikation, der Selbstvermittlung, auf die die Wissenschaft zu ihrer Ausbreitung und Erneuerung angewiesen ist.

2. Hochschuldidaktik, die nicht darauf hinausläuft, die Struktur der Hochschule insgesamt gründlich zu verändern, wird ihr Ziel einer besseren Lehre in eben dem Maße verfehlen, in dem es gerade diese Struktur ist, die einen wahrhaft wissenschaftsgemäßen Umgang aller Mitglieder der Hochschule miteinander und damit auch die Ausfüllung aller Formen wissenschaftlicher Kommunikation und Kooperation in Lehre und Studium verhindert. Hochschuldidaktik ist von Hochschulpolitik nicht zu trennen.

Hochschuldidaktik im weiteren Sinne muß dieses beides mitumfassen; Hochschuldidaktik im engeren Sinne, als die Erforschung der möglichen Lernsituationen und Lehrstrategien und ihrer Bedingungen, bildet ein drittes Feld zwischen diesen beiden; auf keinem dieser Felder kann man ohne Hilfe und Kontrolle von den anderen aus fruchtbar arbeiten.¹⁾ Die Frage aber der Institutionalisierung stellt sich für jeden dieser drei Komplexe jeweils etwas anders.

III. UNTERSCHIEDENE AUFGABEN –

UNTERSCHIEDLICHE INSTITUTIONALISIERUNG

A. Der wissenschaftliche Bereich

1. Die Wissenschaftsdidaktik²⁾ stellt sich solche Fragen wie die nach dem Zweck der Zweckfreiheit, den Zwecken der einzelnen Disziplinen, ihrem Verhältnis zu einander und den Voraussetzungen der interdisziplinären Kooperation; sie analysiert die Freiheit der Wissenschaft von und ihre Bindung an die Gesellschaft; sie untersucht die Systeme, Strukturen, Verfahren und Begriffe einer Wissenschaft darauf, was sie für den Fortschritt dieser Wissenschaft einerseits, für das Praxisfeld, dem sie zugeordnet ist, andererseits austragen oder erbringen können; sie stößt in allen diesen wissenschaftstheoretischen Fragen auf das Problem, daß die Wissenschaft ihre Ziele explizieren, von ihren Verfahren Rechenschaft legen, ihren eigenen Prozeß ordnen, Praxis erhellen können muß – und dies gegenüber Kollegen desselben Faches, Experten anderer Fächer, Politikern, Laien, Lernenden. Das alles konfrontiert die Wissenschaft mit der Frage nach ihrer eigenen Verständlichkeit für jene; es erzwingt die Reflexion auf ihre eigene Vermittlung bzw. überhaupt

1) Eine ähnliche Dreiteilung bei Mollenhauer, (1968), S. 50.

2) Zum Begriff der Wissenschaftsdidaktik vgl. v. Hentig, 1965 und 1969.

Vermittelbarkeit und das Bemühen um eine den jeweiligen Adressaten erreichende, d.h. aber seine Fragen, Interessen, Vorverständnisse berücksichtigende "Sprache". Diese Probleme sind nicht lösbar, wenn nicht die betreffende Wissenschaft von neuem nach ihren tragenden Elementen durchsucht, neu strukturiert, hier durch eine anders bestimmte Reflexion, dort durch vorher nicht in Betracht gezogene Nachforschungen erweitert wird. Das heißt: die wissenschaftsdidaktische Frage nach den Voraussetzungen und Strukturen der Selbstvermittlung der Wissenschaft wirkt auf die Forschung und Vertiefung der Wissenschaft selbst zurück und deren Wandel modifiziert wiederum die Vermittlung. Wissenschaft ohne Kommunikation ist keine Wissenschaft; didaktisch ist diejenige Kommunikation, die Art und Grad des jeweils möglichen Informationsgefälles in den Prozeß der Artikulation der Wissenschaft selbst mit einbringt und sie damit als Kommunikation überhaupt nur erhält.

Wenn dieser Zusammenhang so eng ist, wie hier behauptet, dann ist es ausgeschlossen, die wissenschaftsdidaktische Reflexion den Wissenschaftlern selbst abzunehmen und irgendwelchen Instituten zu übertragen! Die eigentliche Arbeitsform der Wissenschaftsdidaktik neben Reflexion und Meditation des Einzelnen ist, das hat sich auf der Wissenschaftsdidaktik-Tagung in Rheda (10. – 12.4.69; Publikation folgt im Herbst) gezeigt, die Diskussion zwischen den Gelehrten desselben und darüber hinaus anderer Fächer, die sich gegenseitig in Frage zu stellen vermögen, und zwischen Lehrenden und den Lernenden, die ihre den Horizont der jeweiligen Disziplin transzendierenden Fragen noch nicht der Anpassung geopfert haben. Für eine Institutionalisierung bieten sich hier nur die lockeren Formen des Arbeitskreises oder des Kolloquiums.

2. Also das "ständige Gespräch" als Lösung? Ob diese Formel, die durch ihre Unverbindlichkeit der deutschen akademischen Tradition so sehr entgegenkommt, geeignet ist, dem Auftrag jeder Institutionalisierung entsprechend für Dauer und Kraft dieser Bewegung zu sorgen, wird mit Fug bezweifeln, wer die Geschichte der Universitäten seit 1945 überblickt: zu leicht möchten hier der aus guten Gründen Diskussion statt Institutionalisierung fordernden Maxime aus schlechteren Gründen nur verbale Bekenntnisse entsprechen und die schüchternen Ansätze zu ihrer Verwirklichung alsbald wieder von tatsächlicher Überlastung mit anderen Aufgaben, aber auch von eigennützigem Interessen und Forscherehrgeiz erstickt werden.

Die Institutionalisierungsform der Arbeitskreise und Kolloquien bedarf daher gleichfalls institutionalisierter Stimuli und Hilfen. Der wichtigste Stimulus sind die in den Hochschulgesetzen bzw. Satzungen vorgesehenen Lehr- und Studienkommissionen der Fachbereiche – wobei allerdings alle Hoffnungen auf deren studentischen Mitgliedern ruht und im besonderen darauf, daß sie diese Aufgabe politisch und wissenschaftlich für ihrer Energien wert zu halten geruhen. Denn hier gilt es, das Honoratiorenprinzip der gegenseitigen Nichteinmischung

und d.h. Nichtbefragung bei der Planung des Lehrangebots zu durchbrechen, und es bedarf fundierter und reflektierter Fragen, um die Selbstverständlichkeit der krönenden Oberseminare oder der einpaukenden propädeutischen Fächer in Zweifel zu ziehen.

Häufig werden die dabei aufgedeckten Probleme, wie auch jetzt schon an manchen Stellen geschehen, zur Bildung besonderer wissenschaftsdidaktischer oder hochschuldidaktischer Ausschüsse oder Arbeitsgemeinschaften bei den Fachbereichen oder, besser noch, über sie hinaus führen. In ihnen wäre also, unabhängig von den jeweils nach Termin zu fällenden Entscheidungen, die permanente wissenschaftsdidaktischer Ausschüsse oder Arbeitsgemeinschaften bei den Fachbereichen regelmäßig an Lehr- und Studienkommission bzw. an die Fachbereichsversammlung zu berichten wäre. Diese Institutionalisierungsform scheint der oben für die Wissenschaftsdidaktik entwickelten Maxime weitgehend zu entsprechen. Aber jeder, der in ähnlichen Kommissionen mitgearbeitet hat, kennt die Schwierigkeiten: dieser Ausschuß und seine Arbeiten bleibt das am wenigsten dringende, er fällt als erster der Überlastung mit Hauptamtlichem zum Opfer, er wird immer am ersten verschoben oder zurückgestellt, immer als erster auf die schriftliche Fixierung, die so viel Arbeit macht, verzichten, er wird den größten personellen Wechsel und mithin die geringste Kontinuität haben.

Wenn es hiergegen angesichts der Überlastung aller einerseits, der Schwierigkeit der Materie andererseits überhaupt ein Mittel gibt, dann ist es dies: in jedem Fachbereich wenigstens einen hauptamtlichen "Wissenschaftsdidaktiker" zu berufen (vgl. v. Hentig, 1967, 41 f.), der sozusagen als ständiger Agent der Wissenschaftsdidaktik arbeiten, die Tätigkeit des oder der wissenschaftsdidaktischen Arbeitsgruppen vorantreiben und koordinieren würde. Er hätte die jeweils einschlägige Literatur zu sichten (was nebenamtlich nicht alle tun können) und zugänglich zu machen, Diskussionsmaterial bereitzustellen, Vorlagen zu machen, über die diskutiert werden kann, und insbesondere auch die Ergebnisse der Diskussionen auszuwerten, für die nächste Zusammenkunft wieder als Ausgangsbasis zur Verfügung zu stellen und im Fachbereich oder darüber hinaus zu publizieren (durch das Fehlen gerade der letzten Funktion geht zur Zeit unendlich viel in den Diskussionen geleistete gedankliche Arbeit wieder verloren). In seinen eigenen Ausarbeitungen und Kommentaren dazu wie in nur von ihm selbst verantworteten davon unabhängigen Arbeiten würde sich zugleich seine eigene, eben didaktische, Forschung manifestieren können.

3. Dieses Konzept der Institutionalisierung von Wissenschaftsdidaktik muß durch einige zusätzliche Bestimmungen vor Mißverständnissen geschützt werden:
 - (a) Es handelt sich nicht um eine vorbereitende Zubringer- oder nachträgliche Umsetzungsaufgabe, sondern um wissenschaftliche Forschung wie in jedem anderen Bereich auch. Der Wissenschaftsdidaktiker muß sich also als Wissenschaftler ausgewiesen haben und weiter ausweisen können.

- (b) Will man ihm Gehör im Fachbereich sichern, muß man unter jetzigen Umständen mehr als eine Mittelbaustelle für ihn ausweisen: "Der Didaktiker als Wissenschaftler gleichen Ranges mit den Kollegen seines Faches: nur so kann er ihnen die nötige Mitarbeit, Kritik und Herausforderung schon im Ansatz bieten ... " (v. Hentig a.o., S. 42; vgl. BAK in KHK 99 a).
- (c) Er muß, um nicht in die Rolle eines Orakels gegenüber den Wissenschaftsdidaktik nicht hauptamtlich treibenden Kollegen im Fachbereich zu geraten, der ständigen Kritik nicht nur in den erwähnten Arbeitsgemeinschaften und Gruppen, sondern auch in der Diskussion mit Experten ausgesetzt sein, d.h. er muß in regelmäßiger Zusammenarbeit mit den anderen Wissenschaftsdidaktikern derselben Universität oder desselben Faches an anderen Universitäten stehen (also z.B. reisen können). Der Wissenschaftsdidaktiker darf also nicht allein bleiben, sonst wird er alsbald am Rande des Fachbereichs stehen und nicht nur für, sondern anstelle der anderen arbeiten. Und ohne Verbindung mit Projektgruppen für Hochschulexperimente und -forschung wird ihm die Praxis verschlossen bleiben. Darum kann man ihn nicht wollen, ohne zugleich für die hochschuldidaktischen Zentren zu sorgen, von denen später noch zu sprechen ist.
- (d) Es kann Wissenschaftsdidaktiker selbstverständlich nicht nur in den Fächern geben, denen der Ernst des Vermittlungsproblems dadurch früher bewußt geworden ist, daß ihre Selbstvermittlung traditionsgemäß bis in die Schule hineinreicht. Der hier geforderte Wissenschaftsdidaktiker ist darum nicht zu verwechseln mit den jetzt von vielen Lehrer ausbildenden Fakultäten eingestellten oder beantragten, z.T. mit Hilfe der VW-Stiftung zu finanzierenden Fachdidaktikern. Für mich steht es außer Zweifel, daß Wissenschaftsdidaktik und Fachdidaktik, wenn sie richtig verstanden wird, nahezu identische Aufgaben in Reflexion und Forschung vollziehen müssen und sich nur in ihren Entwürfen im Blick auf unterschiedliche Adressaten und unterschiedliche Bedingungen bei diesen unterscheiden; aber ob die jetzt expandierende Fachdidaktik in diesem Sinne verstanden und die Stellen nicht doch a priori mit "erfahrenen Schulmännern" besetzt werden, weil es doch nur auf die methodische Umsetzung der Wissensgüter ankomme, eben das ist die Frage, und darum muß einstweilen dieser Unterschied betont werden, so groß die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Wissenschaftsdidaktiker und Fachdidaktiker, wo beide vorhanden sind, sein mögen.
- (e) Der Wissenschaftsdidaktiker ist nicht das "Mädchen für alles" im Bereich der Lehre. Er ist nicht zu verwechseln mit dem in manchen Satzungen vorgesehenen "Studiendekan", der obersten Instanz für ordnungsgemäßes Lehrangebot, Abwicklung des Lehrbetriebs und hinreichende Studentenbetreuung, und auch nicht mit z.B. einem "Director for Medical Education" oder einem Instruktor, der das klinische Internat organisiert und betreut. Entsprechend dem oben Gesagten tendiert der Wissenschaftsdidaktiker eher zur Wissenschaftstheorie als zur Unterrichtspraxis; seine Lehrveranstaltungen, käme es

später einmal zu ihnen, gehörten am ehesten zur Philosophie, wenn und insofern diese ihre Probleme in den "Behauptungssystemen der einzelnen Wissenschaften" findet (vgl. Kambartel, 1968, S. 15).

4. Hier muß sich der Einwand erheben, daß es die Personen nicht gebe, die allen diesen Kriterien eines Wissenschaftsdidaktikers genügten und gleichwohl dafür zu gewinnen wären, und daß es auch nicht absehbar sei, woher sie kommen sollten. Ganz abgesehen davon, daß sich ähnliche Fragen auch für die Konzeption großer Institute stellt – woher sollen bei unserer Nachwuchslage eigentlich all die Pädagogen kommen, die man dort braucht? –, kann diesem Einwand dadurch Rechnung getragen werden, daß man diese Stellen auf etliche Jahre als reine Forschungsaufträge betrachtet, also von allen Lehrverpflichtungen, sofern sie sich nicht als Experimentierfeld anbieten, freihält (KHK 99 a; a.a.O., S. 41): dann wären kompetente Fachwissenschaftler berufbar, die für die neue Aufgabe im wesentlichen nur durch ihre Motivation ausgewiesen zu sein brauchten. Es ist aber auch möglich, dem Institutionalisierungsproblem, das sich hier als ein Nachwuchsproblem konkretisiert, durch eine dem Wissenschaftsdidaktiker gleichsam vorgeschaltete andere Institutionalisierungsform gerecht zu werden: einen kleinen Kreis hauptamtlich Wissenschaftsdidaktik treibender junger Wissenschaftler auf Zeit. Ihre Aufgaben in der Zusammenarbeit mit Gruppen des Fachbereichs wie nach außen wären dieselben wie für den Wissenschaftsdidaktik-Ordinarius oder -Extraordinarius; der Unterschied wäre, daß sie sie kollektiv zu leisten und aneinander und miteinander "die" Wissenschaftsdidaktik zu lernen hätten. Es müßten junge Leute sein, weil sich wohl kein Ordinarius in Deutschland zu der hier geforderten rückhaltlosen Zusammenarbeit an eine neue, Verzicht auf Prestige und Privilegien erfordernde Aufgabe bereit finden würde; sie müßten auf Zeit dazu bestellt werden, weil so das Risiko verringert würde, in einer Disziplin, in der sich noch niemand zuverlässig ausgewiesen haben kann, jemanden auf Lebenszeit auf Hoffnung berufen, der dann ein Leben lang Zeit hätte, diese Hoffnung zu enttäuschen – und das in einer Sache, die es gar nicht erst geben wird, wenn es nicht einen guten Anfang gibt.

Es mag sein, daß solche Arbeitskreise überhaupt die zukunftsträchtigste Institutionalisierungsform der Wissenschaftsdidaktik sind: zwar gewährleisteten sie in geringerem Maße Kontinuität, aber sie hätten die Kraft eines Teams für sich und, wenn sie sich auflösen, könnten ihre Mitglieder zu Keimzellen der Wissenschaftsdidaktik in ihren jeweiligen Fachwissenschaften werden.

Die Lehrkommissionen mit ihren Ausschüssen, die wissenschaftsdidaktischen Lehrstühle und/oder die hauptamtlich in Wissenschaftsdidaktik forschenden Arbeitsgruppen wären also diejenigen Institutionalisierungsformen, von denen aus, abgesehen von den Fragen, Beiträgen und Initiativen einzelner die Bewegung der Wissenschaftsdidaktik in Gang gehalten und gespeist werden könnte: als ein ständiger Dialog, der bald innerfachlich, bald interdisziplinär, bald interuniversitär

geführt würde. Teilt man die Aufgaben der Hochschuldidaktik nach den Hauptphasen der Curriculum-Konstruktion ein, so wäre von diesem Dialog die Klärung und Operationalisierung der Ziele der verschiedenen Studiengänge, ihrer Voraussetzungen und damit der Aufgaben der Propädeutik und schließlich auch der Kriterien für die Auswahl der Inhalte bzw. Gegenstände zu verlangen. Ein endgültiger, allgemeiner Konsensus ist in den meisten Fächern kaum zu erwarten, durch kein noch so großes Zentrales Institut für Hochschuldidaktik herstellbar und nicht einmal wünschenswert. Es wird weiter Schulen und Richtungen geben, die in der Auffassung der essentiellen Strukturen und der daraus abzuleitenden optimalen Zugänge einer Wissenschaft divergieren, aber man mag sich hier über gemeinsame Grundlagen, dort über einen wenigstens analogen Aufbau des Stoffes, der Vergleich und Überwechseln hin und her erleichtert, einigen können; beides ist z.B. in dem Biologie-Curriculum der amerikanischen Biological Science Curriculum Society (BSCS) für die Schule geschehen, das auf gemeinsamer Grundlage, auf die sich die Größen der Wissenschaft einigen konnten, drei verschiedene Versionen (evolutionistisch, ökologisch, molekulargenetisch) bietet (vgl. Sönnichsen, 1969). Wichtiger aber als ein allgemeiner Konsensus oder gar ein zentrales Curriculum, in der deutschen Universitätslandschaft einstweilen schier nicht vorstellbar und nicht erstrebenswert, ist das Vermögen, Rechenschaft von den jeweils getroffenen Entscheidungen in Abhebung von klar erkannten anderen Möglichkeiten geben zu können; die Kriterien dafür könnte der so institutionalisierte wissenschaftsdidaktische Dialog erarbeiten.

B. Der Bereich der hochschuldidaktischen Forschung

1. Eines können die bisher genannten Institutionalierungsformen allerdings nicht gewährleisten: die Durchführung empirischer Forschungen größeren Umfangs. Diese mögen schon innerhalb des der Wissenschaftsdidaktik zugeschriebenen Bereiches nötig werden, dann jedenfalls, wenn man, mit einer Richtung der Curriculum-Forschung meint, die Ziele einer Ausbildung aus einer genauen empirischen Erkundung der "Gebrauchssituationen" für diese Ausbildung in der Praxis ableiten zu müssen, die man natürlich nur durch einen großen Apparat von Befragungen, Arbeitsplatz-Analysen und Statistiken gewinnen kann. Sie werden aber offenbar erst recht unabweislich, wenn sich die Hochschuldidaktik im engeren Sinne der Erforschung der psychologischen und sozialen Bedingungen von Lernprozessen an der Hochschule und der experimentellen Erprobung von Veränderungen in Lehrstrategien und Lernsituationen zuwendet.

Hier entsteht von neuem die Forderung nach einem großen Zentralen Institut für Hochschuldidaktik – wenn auch jetzt mit einem deutlicher begrenzten Aufgabenbereich, annähernd dem der educational psychology. Sie ist nicht prinzipiell abweisbar, denn Erhebungen über den soziokulturellen Hintergrund der Studierenden nach Fächern und Universitäten, über ihre Lerngeschichte, über ihr Arbeitsverhalten und -verfahren, über unterschiedliche schulische Voraussetzungen und

den Einfluß der Bundeswehrzeit usw. usw. fordern mehr Qualifikationen und größeren Apparat, als die genannten Wissenschaftsdidaktiker zunächst aufbieten können und sollen; dasselbe gilt für die vergleichende Effizienzmessung von Gruppenarbeit, Vorlesung, PU, Sprachlabor und Universitätsfernsehen, für die Entwicklung prognostischer und diagnostischer Tests, für die begleitende Forschung zu herkömmlichem und experimentierendem Unterricht, traditionellem und gemäß den Wissenschaftsdidaktikern reformiertem Curriculum hinsichtlich der kognitiven und affektiven Wirkungen usw. usw.

2. Freilich stünde die von einem Zentralen Institut für Hochschuldidaktik vorangetriebene hochschuldidaktische Großforschung vor denselben Schwierigkeiten wie die gesamte empirische erziehungswissenschaftliche Forschung bisher. Es sei erlaubt, an einige davon zu erinnern, die zwar nicht grundsätzlich unaufhebbar sein müssen, aber bisher oft nicht aufgehoben wurden:

– Die immer wieder auftretende Schwierigkeit bei der Feldforschung, die Variablen konstant zu halten. In dem Maße, in dem die Situation des Unterrichts an der Hochschule komplexer ist als im Kontext der fester bestimmten Schule, müssen auch diese Schwierigkeiten noch wachsen. Entweder wird daraufhin die Untersuchung auf ganz wenige Variablen eingegrenzt, die zwar in der Tat besser kontrollierbar sein mögen, aber im Zusammenhang der Hochschule als eines sozialen Systems bestenfalls einen Mikro-Aspekt darstellen; ein Blick in die Forschungsberichte bei W. J. McKeachie (1963), R. M. Beard (1967), E. Schmalohr (1969) und in den Abstracts, die seit 1967 von der SRHE in London herausgegeben werden, findet eine Unzahl von Forschungsthemen, vom Nutzen des Overhead-projectors bis zur Auswertung der Disziplinarverfahren, deren Relevanz oft entweder an sich oder deswegen, weil die Beziehungen zu anderen Daten nicht hergestellt werden können, nicht erkennbar ist. Oder es leidet, wenn man an relevanten Themen festhält, unter der dann notwendigen Komplexität der Untersuchungen ihre Signifikanz und mithin ihre Aussagekraft; was besagt schließlich dem zweifelnden Hochschullehrer, der "innovieren" will, als Resumé aus zahlreichen Untersuchungen eine Aussage wie diese:

"Vorlesung, Seminar, Diskussion und 'Rezitation' können nicht pauschal als effektiv oder ineffektiv gewertet werden; empirische Untersuchungen bestätigen vielmehr eine Abhängigkeit der Effizienz ... vom Lehrgegenstand, vom Lehrziel ..., von den Adressaten und deren Voraussetzungen sowie vom jeweiligen Dozenten und seinen Wirkungsmöglichkeiten. Die Untersuchungen zeigen tendenziell eine Überlegenheit der Vorlesung gegenüber der Gruppendiskussion bei der Wissensvermittlung und eine Überlegenheit der Diskussion beim Behalten von Zusammenhängen".
(Abstract, Bericht von Schmalohr in b : e, 2, 1969, H. 6, S. 34)

Was weiß er nun mehr, als er vorher schon wußte oder bei einigem Nachdenken und Probieren doch wissen konnte?

- Der Gegenzug ist der Laborversuch mit einer kleinen Zahl unter überschaubaren Bedingungen. Was er an Kontrolle der Variablen gewinnt, verliert die Aussage an Gültigkeit und Zuverlässigkeit bei einer Übertragung in das soziale Feld (vgl. Flehsig, 1965; vgl. ders., 1969, S. 508). Die Motivation für einen Gegenstand mag z.B. im Laborversuch durch Kleingruppenarbeit überzeugend gesteigert werden können; ob sie auch im Kontext von Überfüllung, Prüfungsdruck, Büchernot und "repressiven" Strukturen wirksam bleiben kann, steht dann noch dahin.

Bei beiden Verfahren besteht ferner:

- Die Gefahr des Hawthorne-Effekts, wenn es darum geht, Neuartiges zu erproben;
- Der nie ganz fixierbare Einfluß der Persönlichkeitsvariablen der Lehrenden – weswegen Heipcke (1967) exakte Unterrichtsforschung nur auf der Basis objektivierten Unterrichts, also z.B. von Programmen, für möglich hält;
- Die Abhängigkeit der Ergebnisse in prognostischen und diagnostischen Messungen von den Persönlichkeitsvariablen des jeweiligen Individuums: Die Veränderung einer Variablen mag den einen, die Variation einer anderen den anderen fördern: der statistische Mittelwert bleibt gleich, deckt also die Auswirkungen veränderter Bedingungen eher zu als auf. Die wenigsten Arbeiten genügen der deswegen von McKeachie (1961) geforderten Verbindung von experimentellem und korrelationsstatistischem Ansatz, die wenigsten erfassen die Interaktion zwischen Situations- und Persönlichkeitsvariablen.
- Die mangelnde Korrespondenz zwischen allgemein entwickelten Meßinstrumenten und dem speziellen, sehr veränderlichen Unterricht: oft sind die zuverlässigen Instrumente für das betreffende Curriculum nicht (mehr) gültig und umgekehrt.
- Die von Heipcke aufgedeckte Fatalität, daß die Statistik von Lernerfolgen im Prozeß des Unterrichts nicht immer auf eine Normalverteilung führt, die üblichen Methoden zur Feststellung der Varianz und Signifikanz also fragwürdig werden.
- Die – außer im Laborversuch – immer vorhandene Schwierigkeit, im Feld der Hochschule überhaupt so unterschiedene Bedingungen anzutreffen, daß ihre unterschiedlichen Folgen deutlich genug hervortreten, um überhaupt eine Aussage über sie machen zu können. Dies gilt z.B. für das Mannheimer Projekt zur Erforschung der Abhängigkeit der Motivation von Lehrsystemen von Hochschulstrukturen, so wichtig es im übrigen schon aus methodologischen Gründen ist; dies gilt aber auch für das von Dohmen (1969) als Aufgabe des Zentralen Instituts für Hochschuldidaktik skizzierte Projekt, verschiedene Gliederungs-, Anordnungs- bzw. Schrittfolge-Systeme im Lehrgang oder verschiedene Mischungssysteme in der Unterrichtsorganisation gegeneinander zu probieren und zu messen.

3. Mit alledem soll nicht einer Art von sozialwissenschaftlichem Agnostizismus gehuldigt werden, aber zu irgendeiner Euphorie, als ob, gäbe es nur ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik, die Sache der Hochschuldidaktik schon gewonnen wäre, besteht in der Tat nicht der geringste Anlaß.

Nun mögen diese Probleme irgendwann lösbar sein – zunächst wahrscheinlich durch noch größeren Aufwand und Apparat, noch komplexere Untersuchungen etc. Aber dann entstehen notwendig zwei neue Schwierigkeiten, und diese sind in der gegenwärtigen Not-Situation der Hochschuldidaktik in der Tat gravierend:

- der Allgemeinheitsgrad der Aussagen, oder anders: die studentischen Experten werden recht behalten, wenn sie sagen:

“Hochschuldidaktische Forschungszentren mit überregionaler Aufgabenstellung können nur in beschränktem Maße Auswirkungen auf die Verbesserung der Lehrveranstaltungen in den Fakultäten, die didaktisch beste Studiengestaltung und Prüfungsordnung haben.” (Dokumente, 1968, 52).

- der time-lag solcher Großforschungen, der gegenwärtig dazu führt, daß die durch sie ermöglichte Deskription und Analyse einer Realität zur Erhebungszeit die Realität nach der für Auswertung und Publikation benötigten Zeit schon nicht mehr trifft. (Schon die von unserer Arbeitsgruppe in Göttingen unter H. v. Hentig durchgeführte Latinum-Untersuchung wird, obwohl mit gut zwei Jahren kurz genug bemessen, im nächsten Jahr nicht mehr bedeuten, was sie in der Konzeption bedeuten sollte – wenn überhaupt die dieser Tage beginnende Felduntersuchung die Streik-Stürme übersteht).

Schließlich muß noch einmal an die oben schon einmal angedeutete Gefahr erinnert werden, daß isolierte Ergebnisse, mit der Autorität eines Zentralen Instituts für Hochschuldidaktik ausgestattet, von Hochschullehrern, die den hochschuldidaktischen Lernprozeß nicht mitvollzogen oder auch nur begleitet haben, unbefragt als Rezepte innerhalb der gegebenen Strukturen ins Lehrsystem eingefüttert werden

Am Ende dieses Gedankenganges steht also Unsicherheit und Zweifel; einstweilen können wir, glaube ich, nur folgenden Schluß ziehen: ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik (bzw. dann möglichst gleich mehrere) mag auf lange Sicht nötig werden und dann auch nützlich sein; die augenblicklich notwendigste, d.h. am besten die Not wendende Institutionalisierungsform ist es nicht, schon gar nicht, wenn es nicht außer durch die wissenschaftsdidaktischen Lehrstühle und Arbeitsgruppen auch noch durch freie Projektgruppen (wie z.B. die Mannheimer Forschungsgruppe), Planungsabteilungen (wie z.B. das Zentralarchiv für Hochschulbau) und lokale hochschuldidaktische Zentren Konkurrenz und Ergänzung erhalte. Das zentrale Bundes- oder Max-Planck-Institut für Hochschuldidaktik allein rückt uns, so ist zu fürchten, an den einzelnen Universitäten nicht wirklich auf den Pelz; die technologischen Aufgaben innerhalb der Hochschuldidaktik wären vielleicht gut bei ihm aufgehoben, die Institutionalisierung eines funktionalisierenden feed back für einzelne Lehrveranstaltungen und -pläne und damit

mittelbar die Wahrnehmung der kritischen Funktionen der Hochschuldidaktik könnte es nicht gewährleisten.

4. Aus diesen Gründen braucht man für diesen Arbeitsabschnitt der Hochschuldidaktik wenn überhaupt Institutionalisierung, dann den einzelnen Universitäten zugeordneter "Forschungszentren für Hochschuldidaktik" (FZHD), teams von noch lernfähigen und lernwilligen, kreativen, auf gleicher Ebene miteinander kooperierenden Wissenschaftlern aus dem Bereich der Erziehungs- und Sozialwissenschaften; eine solche Gruppe, nicht ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik, kann, ob nun auf Anfrage oder Anforderung von anderen Angehörigen der Universität oder aus eigenem Antrieb und Interesse die enge Verbindung zu den Trägern, den Betroffenen und den Stellen der didaktischen Entscheidungen herstellen und eine Rückwirkung ihrer Erhebungen auf diese Entscheidungen gewährleisten. Was ihre Forschungsergebnisse an allgemeiner Aussagekraft im Sinne der großen Forschung, deren Chancen und Problematik wir oben darstellten, verlieren mögen, gewinnen sie an unmittelbarer Rückmeldungskraft. Ihre Hauptfunktionen sind die didaktische Analyse (im Sinne von Heimann und Schulz, in: Unterricht, Analyse und Planung, Auswahl Reihe B 1/2, Hannover: Schroedel, 1965), also die Kritik der Lehr- und Lernprozesse, der Medienwahl, der Unterrichtsorganisation etc., die Beratung der Lehrenden, und, aus beidem folgend und beidem dienend, der Entwurf neuer Organisationsformen, Lehrmittel, Materialien usw. sowie deren Erprobung. Im einzelnen gehören dazu u.a. die folgenden Aufgaben:

- Die Unterrichtsbeobachtung: einerseits zur unmittelbaren Beratung des Dozenten, andererseits, wo möglich, zur Erforschung bestimmter Abhängigkeiten. Über die erheblichen Schwierigkeiten dieses Verfahrens gemessen am Maßstab der Exaktheit braucht hier nichts gesagt zu werden, aber auch da, wo es Beweise nicht liefert, kann es wichtige Hinweise und fortlaufend mehr und mehr Hypothesen erbringen.
- Die Beobachtung von Prüfungen - in demselben Sinne.
- Die Beobachtung des Arbeitsprozesses, des Zeithaushalts, der Arbeitsplatzbedingungen etc. bei Dozenten, insoweit ihre Lehrtätigkeit berührt ist, und bei Studenten.
- Die Konstruktion von auf das jeweilige Curriculum, bzw. noch genauer: auf die jeweilige Lehrveranstaltung bezogenen Tests. Über die Problematik von teacher tests soll hier gleichfalls nicht gesprochen werden (zur Einführung: Biglmaier, 1969); sie werden an den deutschen Hochschulen auf längere Sicht schon wegen der Überlastung der Dozenten nicht verbreitet sein. Die Arbeit, solche Tests zu entwerfen, sollte darum, in Zusammenarbeit mit dem Dozenten, das FZHD übernehmen, und wenn solche Tests auch keinen interuniversitären Leistungsvergleich erlauben (nicht standardisiert sind), so hätten sie dafür den unschätzbaren Vorteil, auf das jeweilige Ziel bezogen zu sein und das Verhältnis der gemessenen Unterrichtswirkungen

eben zu diesem und nicht zu einer allgemeinen Norm bestimmen zu können. Daß solche Tests endlich einerseits die Abschlußprüfungen einer Lehrveranstaltung (nur diese: nicht des großen Examens!) etwas objektivieren und andererseits, was die herkömmlichen Prüfungsformen nicht tun, den Dozenten unmittelbar mit der Effizienz seines Tuns konfrontieren könnten, sei hier nur angedeutet (vgl. "Prüfungen", 1969).

- Die Beobachtung und Erhebung relevanter sozialpsychologischer Phänomene, und zwar als Voraussetzungen wie als Wirkungen bestimmter Unterrichtsprozesse.
- Die Mitarbeit an der Entwicklung bestimmter Lehrmittel und Lehrverfahren. Gegenüber z.B. dem PU als Arbeitsergebnis großer Institute und dem vom Lehrer selbst gebastelten Programm gelten jeweils ganz ähnliche Vorbehalte wie gegenüber standardisiertem Test und informellem Lehrertest. Das FZHD könnte dem jeweiligen Dozenten oder besser Dozenten-Team (denn das müßte es wohl sein) in ähnlicher Weise wie für die jeweiligen Tests Hilfestellung bei der Programmierungsarbeit und vor allem in der Erprobungsphase geben. Im übrigen ist darauf hinzuweisen, daß nicht jedes Programm ein vielverzweigtes, nur noch kybernetisch zu erfassendes technologisches Super-Produkt sein muß, und daß es auf dem Wege vom einfachen, mehr zufällig entstandenen Vorlesungsskript und dem "undidaktischen" Lehrbuch zum Programm mit allen Finessen eine Reihe von Zwischenformen, insbesondere mit Arbeitshinweisen und Möglichkeiten der Selbstprüfung, gibt, die schon einen erheblichen Fortschritt bedeuten und an deren Entwicklung ein lokales FZHD sehr sinnvoll mitarbeiten könnte. Entsprechendes gilt für die Vorbereitung von Übungen im Sprachlabor und für die Einbeziehung von Fernunterricht und Fernsehunterricht (Dohmen, 1968), wenn man dieses Feld für die einzelnen Universitäten gegen die hier besonders starken Bestrebungen zum zentralen Universitätsfernsehen behaupten kann.
- Die Mitwirkung an und begleitende Untersuchung von Experimenten,¹⁾ z.B. etwa der Kombination von Direkt- und Fernunterricht, eines verschiedene Disziplinen und Verfahren mischenden Blockseminars, des klinischen Internats, eines selbstorganisierten Studiums in kleinen Gruppen o.ä. Ich sehe in dieser begleitenden Forschung vor Ort die Gegenmöglichkeit zu der oben problematisierten Großforschung: zunächst wäre gar nicht der Vergleich mit anderem, z.B. konventionellem Seminarunterricht wichtig, sondern die möglichst deutliche Abweichung davon und Auswertung nach den mit den Zielen gesetzten Kriterien sowie die während des Versuchs selbst in einer Art Kurskorrektur

1) Es kann sich dabei für eine erste Phase wohl nur, wenn man Flechsigs Unterscheidungen annimmt, um explorative Experimente handeln, d.h. um solche, die unsere Informationen und Relevanzkriterien vermehren sollen, um sinnvollere Hypothesen bilden zu können, die dann ihrerseits Ausgangspunkt für Laborexperimente und erst später für technologische (oder Feld-)Experimente sein könnten. Vgl. Flechsig (1967), S. 402 ff.

oder in Wiederholungen zu vollziehende allmähliche Angleichung an die Versuchsziele. So könnte gesichert werden, daß gelehrt wird, was die Ziele fordern, und gemessen wird, was gelehrt worden ist.

- Schließlich, als für alle diese Aufgaben wichtig, die Auswertung der beim HIS erhobenen oder mit anfallenden Daten auf didaktisch relevante Fragen hin sowie umgekehrt die Einbringung von didaktischen Fragestellungen in die vom HIS angewandten Erhebungssysteme.
 - a) Die Beratung des Stabes in allen genannten und verwandten Themen sowie die Durchführung von Seminaren über solche Fragen sowie über einige Grundtatsachen aus dem Bereich der psychologischen und soziologischen Bedingungen des Lehrens und Lernens.
 - b) Die Sammlung, Exzerpierung und Auswertung der Literatur. Gerade weil sie, wie oben beschrieben, zu disparat und spröde ist, als daß sich jeder Hochschullehrer motiviert fühlen könnte, sie regelmäßig zu verfolgen, ist ein solcher Service für das FZHD wie für die Universität wichtig.

Die FZHD dieses Typs, der ungeachtet einiger Gewichtsverschiebungen der Konzeption des Instituts für Unterrichtsforschung und -beratung an der TH Twente/ Niederlande (vgl. E. Velen, 1967) entspricht, unterscheiden sich also von einem ZIHD dadurch, daß ihre Arbeit durch die Zielsetzungen, Probleme, Aufgaben und Bedingungen der jeweiligen Hochschule unmittelbar bestimmt ist und umgekehrt unmittelbar auf die Korrektur oder Innovation der dort ablaufenden didaktischen Prozesse einwirken kann. Auf eben die Ziele hin, die sich dort in der wissenschaftsdidaktischen Diskussion herauschälen, werden die Realisierungsmöglichkeiten erforscht, im Rahmen eben dieser Realisierungsmöglichkeiten Experimente wie z.B. das Blockseminar geplant durchgeführt, ständig begleitet und noch im Vollzug immer besser definiert, und im Zusammenhang mit solchen Experimenten Unterrichtsmittel wie Fragenkataloge, Lehrbuchabschnitte, Teilprogramme, Demonstrationsfilme, Fernsehaufzeichnungen hergestellt, Meßinstrumente entworfen und Unterrichtssysteme in Protokollen und Plänen so aufgezeichnet, daß sie wiederholt und abermals geprüft werden können.

Daß die dabei zunächst nur lokal entwickelten Materialien und Instrumente auch über den lokalen Raum von Bedeutung und Interesse sein können, ist nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern wahrscheinlich: verwandte Fakultäten an anderen Universitäten mögen sie gleichfalls ausprobieren, in ihren Unterricht einbeziehen, Nachuntersuchungen zu bestimmten Ergebnissen in ihrem eigenen Bereich anstellen wollen. Die hier eingeräumte potentielle Übertragbarkeit rechtfertigt noch nicht, nun doch, um der "Rationalisierung" willen, die FZHD durch ZIHD zu ersetzen: die FZHD ermöglichen den einzelnen Universitäten, den Fachbereichen und Fächern an ihnen, ja selbst einzelnen Dozenten oder Studententeams, je eigene, u.U. bewußt eigenwillige, wenn auch didaktisch reflektierte und wissenschaftlich kontrollierte Lehrkonzepte zu entwickeln, und zwischen ihnen bleibt Konkurrenz, ja Konflikt offen, die unentbehrlich sind, wenn wir nicht eines Tages durch ein

allgemeines Curriculum-System, exzellent, aber starr, determiniert sein wollen. Das Zentrale Institut für Hochschuldidaktik wäre immer in Versuchung, divergierenden Zielvorstellungen durch Reduktion auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu begegnen oder sie in sehr allgemeinen Konzeptionen aufzuheben.

Wohl aber fordert der Rationalisierungsgedanke eine oder mehrere zentrale Koordinationsstellen – ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik lediglich als eine Art clearing house. Ihre Aufgabe wäre es, für ständige Information aller FZHD über die Arbeit der anderen zu sorgen, die Übertragbarkeit bestimmter Forschungsansätze und -ergebnisse zu prüfen und diese entsprechend weiterzugeben, sinnlose Doppelarbeit zu verhindern, also Schwerpunktbildung zu fördern, evtl. eine zentrale Dokumentation namentlich aller ausländischen Arbeiten in der Hochschuldidaktik aufzubauen, einen Abstract-Dienst zu unterhalten, überuniversitäre Arbeitsgemeinschaften und Kongresse zu veranstalten und, falls sich das als tunlich herausstellen sollte, eine Art Schulungsseminare für die Mitarbeiter der FZHD anzubieten usw. usw. Hinsichtlich der Verbindungen der FZHD nach außen, das heißt zu einem solchen Zentrum und zu anderen Universitäten, nähert man sich mit solchen Vorstellungen von ganz anderen Ausgangspunkten her einem ähnlichen Modell, wie es für den Aufbau des HIS vorgesehen ist: auch dort koordiniert ein Zentrum (in Hannover), dem allerdings für den Bereich der Hochschulstatistik stärkere Steuerungskompetenzen zukommen, als von mir für die Hochschuldidaktik vorgesehen, die Arbeit von an möglichst vielen Universitäten zu errichtenden "Informations- und Forschungszentren" (IFZ), sorgt für Vergleichbarkeit der Ansätze und Daten, zentrale Dokumentation, Stab-Schulung etc. (vgl. HIS GmbH, Das Hochschul-Informationssystem, Hefte zur Hochschulplanung A 1, Hannover Mai 1969).

Hinsichtlich der inneren Organisation und der Anbindung von FZHD an die Universitäten sind – wiederum in Analogie zu den Rhedaer Ergebnissen für das HIS – einige Merkmale festzulegen:

- Die Mitarbeiter des FZHD können angesichts ihrer Aufgaben, wenn überhaupt, dann nur als team Erfolg haben.¹⁾ Das FZHD kann darum kein Institut mit hierarchischem Aufbau sein.
- Die hochschuldidaktische Arbeit im FZHD besteht auf lange Sicht in Forschung und Beratung, nicht in Lehre, es sei denn durch Einführung junger Wissenschaftler mit abgeschlossenem Studium in die Projektarbeit. Es kann darum nicht als eigener Fachbereich, sondern nur als Projektgruppe eingerichtet werden.
- Um der Begleit- und Rückmeldefunktionen willen wären FZHD im Prinzip bei jeder Universität einzurichten. Darum handelt es sich hier nicht um einen Sonderforschungsbereich im Sinne der Empfehlungen des Wissenschaftsrates.

1) Um eine Größenordnung zu nennen: 5 – 10 wissenschaftliche Mitarbeiter.

- Eine enge Verbindung zwischen den Mitarbeitern des FZHD und allen Trägern didaktischer Entscheidungen in der Universität muß gewährleistet sein, um ungehinderten gegenseitigen Informationsfluß und enge Kooperation zu ermöglichen. Sie ist, abgesehen von informellen Banden, durch eine Art Kuratorium des FZHD herzustellen, in dem die Lehrkommissionen der Fachbereiche und der Universität, die Mitarbeiter an und die Betroffenen von jeweils anstehenden Projekten und in großer Zahl Studenten über die Aufgaben und Verfahren des FZHD diskutieren und beraten.
- Ist dadurch das Mitspracherecht irgendwie berührter Universitätsangehöriger gesichert und für ihre freiwillige Kooperation – ohne die man nicht weit kommen würde – eine gute Voraussetzung geschaffen, so muß doch andererseits die Entscheidung über die Wahl der Aufgaben wie der Verfahren bei den Mitarbeitern des FZHD liegen, um ihr Engagement zu fördern und um auszuschließen, daß Projekte mit möglicherweise kritischen oder “unangenehmen” Resultaten von den Betroffenen kraft Entscheidungsbefugnis von vornherein unterdrückt werden.
- Im Falle von Konflikten, namentlich um die Priorität bestimmter Projekte, läge die Schlichtungs- und Entscheidungskompetenz bei der Lehrkommission des Senats oder Rektorats (je nach Satzung der Universität), der das FZHD zweckmäßig zuzuordnen wäre und der man auch bestimmte Prärogativen für vordringliche hochschuldidaktische Untersuchungen einräumen könnte.
- Das FZHD bildet Arbeitsgemeinschaften oder Projektgruppen mit
 - (1) den Wissenschaftlern, deren Arbeit sich ohnehin auf denselben oder verwandte Gegenstände bezieht, also bes. den Pädagogen, Lernpsychologen, Bildungssoziologen, Hochschulplanern etc.;
 - (2) den Wissenschaftsdidaktikern und den wissenschaftsdidaktischen Arbeitskreisen;
 - (3) dem IFZ innerhalb des HIS. Hierzu ist zu bemerken, daß das IFZ des HIS auch in aller Form den Ausgangspunkt oder die Basis für die von uns angestrebte hochschuldidaktische Forschungsgruppe sein könnte, wenn man seine Aufgaben so beschreibt, wie am 15. – 17.5. in Rheda geschehen: Hochschulforschungsprojekte zu betreiben, die die von HIS organisierten und produzierten Daten kritisch befragen, durch Spezialuntersuchungen vertiefen, nach ihrem Stellenwert innerhalb des sozialen Systems der Universität analysieren, durch Daten und Argumente aus anderen Bereichen oder Schichten des Systems ergänzen, um so einen Kurzschluß zwischen rohen Datenmengen und Entscheidung der Planungsinstanzen zu verhindern. Im übrigen gehören zu den von HIS in der ersten oder spätestens der zweiten Aufbauphase zu erhebenden Daten eine Fülle von für die Hochschuldidaktik sehr relevanten Ausgangsdaten, die es herauszuheben gälte: z.B. soziale Lage,

Herkunft, schulische Vorbildung der Studierenden; Studiendauer, -wechsel, -abbruf, -erfolg; Hörer-, Benutzerstatistik; Prüfungsquoten, time-budget u.ä.

IV. VORAUSSETZUNGEN FÜR JEDE FORDERUNG NACH INSTITUTIONALISIERUNG DER HOCHSCHULDIDAKTIK

Wir haben uns etwas in konstruktive Phantasien verloren, wie schön solche FZHD aussehen, wie sie untereinander und mit Lehrenden und Lernenden an der jeweiligen Universität zusammenarbeiten und was sie durch Beratung, vorbereitenden "Service" und kritische Begleitung der Lehre zu deren Veränderung beitragen könnten. Wir müssen uns mit einigen harten Worten auf den Boden der Realität zurückholen:

- (1) Auch ein FZHD kostet Geld, ist aber nicht so spektakulär wie ein Zentrales Institut für Hochschuldidaktik und darum schwerer, also nur mit entschiedenem politischen Einsatz durchzusetzen.
- (2) Nicht nur das Geld, auch die Mitarbeiter eines FZHD gibt es noch nicht, sie müssen erst wachsen, und dies in der Arbeit selbst. Hieraus folgt (a), daß man wohl nicht gleich an allen Universitäten bzw. Fakultäten FZHD aufbauen kann, sondern mit Modellen beginnen muß, und (b), daß man langen Atem haben muß, wenn wirksame Ergebnisse nicht im ersten Anlauf gewonnen werden.
- (3) Nach der gegenwärtigen Lage der Hochschuldidaktik zu urteilen, wären auch noch solche FZHD, wenn auch in geringerem Maße als ein fernes Zentrales Institut für Hochschuldidaktik, in der Gefahr, als Alibi und allenfalls Zulieferer nützlicher Teilinformationen mißbraucht, in ihrer kritischen Funktion aber nicht akzeptiert zu werden. Überhaupt einen Institutionalisierungsvorschlag zu machen und insofern die Frage unseres Themas mit Ja zu beantworten, bedeutet unter diesen Umständen ein so großes Risiko, daß man sich nach einer Probe umsehen muß, ob die strukturellen, psychischen und sozialen Voraussetzungen, kurz: das Klima schon vorhanden ist, die eine solche Verkrüppelung des hochschuldidaktischen Sprößlings unwahrscheinlich machen könnten.

Solche Proben darauf, ob wirklich die Hochschuldidaktik in ihrer Ganzheit gewollt wird, gibt es, sie müßten bestanden werden, bevor die Forderung nach Institutionalisierung der Hochschuldidaktik vertrauenswürdig ist:

- Größere und regelmäßige Teilnahme an wissenschaftsdidaktischen bzw. hochschuldidaktischen Diskussionen, Arbeitskreisen und -gemeinschaften, und zwar nicht nur ad hoc, wenn das nächste Semesterprogramm termingerecht aufgestellt werden muß, sondern auch über prinzipielle Fragen. Bisher, etwa nach der Teilnahme an Veranstaltungen des AHD, den Didaktik-Kreisen verschiedener Fakultäten oder an der Wissenschaftsdidaktik in Rheda zu schließen, sind dies die weichsten Stellen im Terminkalender mindestens der Ordinarien, von den "Göttern" zu schweigen.
- Berücksichtigung und Beibehaltung von wissenschaftsdidaktischen und hochschuldidaktischen Grundsatz- und Entscheidungsfragen als Tagesordnungspunkte der

verfassungsmäßig entscheidenden Gremien der Hochschulen. Bisher sind jedoch diese Themen die ersten, die entweder an Ausschüsse abgeschoben, in Bausch und Bogen angenommen (also nicht diskutiert, nicht "gelernt") oder gänzlich fallen gelassen werden, weil ja Satzungsfragen und das Ringen um Machtpositionen aus dem Erbe veralteter Strukturen angeblich entscheidender für die Zukunft der deutschen Hochschulen sind. Diese Präokkupation mit Satzungs- und Institutionalisierungsfragen gilt leider für die Gremien aller Gruppen.

- Die höhere Gewichtung oder überhaupt erstmals die Berücksichtigung wissenschaftsdidaktischer bzw. hochschuldidaktischer "Leistungen" in Habilitations- und Berufungsverfahren. Wenn schon diese Leistungen einstweilen nicht meßbar sind, so sollten doch zu den Unterlagen Berichte oder Stellungnahmen über Unterrichtsexperimente und zu den Themen der Kolloquien oder Verhandlungen die hochschuldidaktischen Vorstellungen der Kandidaten gehören und diskutiert werden können. Bisher freilich bemühen sich die Laudationes um einen Schlußsatz, daß der Gemeinte "auch" ein gesuchter Lehrer sei o.ä.
- Die selbstverständliche Einräumung von Diskussionsstunden in allen Lehrveranstaltungen, in denen nicht nur einzelne Sachfragen, sondern Grundsatzfragen zu Ziel, Aufbau und Verfahren der Veranstaltung angesprochen werden können. Dies geschieht zwar nun schon an manchen Stellen, aber wenn dabei z.B. nur schriftliche Fragen akzeptiert werden, wird offenbar die Kritik schon wieder sehr gezügelt, und wenn solche Versuche wegen angeblich unqualifizierter oder überhaupt fehlender Reaktionen der Studenten alsbald enttäuscht wieder abgebrochen werden, dann zeigt das geringe Geduld mit Lernenden, die das auf einmal gewünschte Verfahren schließlich vorher noch nirgendwo üben, sondern nur mit dem Gegenteil reüssieren konnten, und es zeigt geringe Bereitschaft, die Kritikfähigkeit und -bereitschaft selbst auf lange Sicht mit zu fördern.
- Schließlich das, wie man meinen sollte, nächstliegende, anpassungs- und leistungsfähigste Instrument treffender Rückmeldung unter Leuten, die lehrend und lernend Wissenschaft treiben: die Lehrveranstaltungsrezension, ob sie nun – über die Kritik von unterrichtstechnischen Formalia hinaus – auf die sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit, Schlüssigkeit, Berücksichtigung anderer Schulen etc. ausgerichtet ist oder auf die Wahl der Ziele, Inhalte und wissenschaftlichen Verfahren oder schließlich auf die Unterrichtsorganisation und die Lehrkörperstruktur, in der sie steht: immer ist sie nicht nur ein Rückmeldungsinstrument zur Korrektur der Didaktik, sondern selbst so etwas wie ein didaktisches Verfahren, das durch die notwendige Kategorienbildung allenthalben Lernprozesse auslösen könnte, wenn es öffentlich gefördert und seinerseits thematisiert würde. Wenn trotz diesen Möglichkeiten ihre Geschichte bisher eine Leidensgeschichte gewesen ist (vgl. die Dokumente bei Leibfried, 250 ff.), so tritt darin so deutlich wie kaum an einer anderen Stelle hervor, wie sehr die Amts- und Autoritätsformen unserer Universität einerseits und die durch sie mit bestimmte oder erhaltene unkritische oder indifferente Haltung vieler Lehrender und Lernender einem freien Kommunikationsfluß hin

und her, damit auch der gegenseitigen Kritik und so letztlich auch einer wissenschaftsdidaktischen und hochschuldidaktischen Erforschung und Gestaltung der Lehre entgegenstehen.

Hier zeigt sich der Zusammenhang von Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik oder warum man die eine nicht weitertreiben und institutionalisieren kann, ohne gleichzeitig Veränderungen in der Hochschulstruktur zu wollen und darauf hin zu arbeiten. Die Hochschuldidaktik hat in einem einzigartigen, von der Grundschul- und Sekundarstufendidaktik weit unterschiedenen Maße die Chance, mit Adressaten rechnen zu können, die potentiell kritikfähig und in der Lage sind, die Sache der Hochschuldidaktik durch Mitwirkung an der Lehrgestaltung selbst mit voranzutreiben; ein ZIHD, in dessen Kalkül diese Adressaten nur als Empfänger von allmählich zu optimierenden, alle Bedingungen bereits vorwegnehmenden Lehrleistungen erschienen, würde gerade diese Chance verspielen, würde das wichtigste Element des hochschuldidaktischen Fortschritts, die Kritik der Lernenden, verraten. Die von uns oben genannten "Proben" sind ohne große Mittel zu bestehen, sind gleichsam die ersten rudimentären Institutionalisierungsformen in unser aller unmittelbarer Reichweite; mit ihnen, mit der Rezension im besonderen, wird die Probe darauf gemacht, ob die Hochschuldidaktik in ihrer ganzen Breite, d.h. auch mit ihrer kritischen Funktion und ihren notwendig politischen Konsequenzen, wirklich gewollt wird. Wenn es nicht einmal gelingt, diese bescheidenen Institutionalisierungsformen zu realisieren, dann ist Hochschuldidaktik als Lernprozeß der Lehrenden noch nicht begriffen, dann besteht kein Grund und kein Recht, nach weiterer Institutionalisierung zu rufen und an großen Institutionalisierungskonzepten zu basteln.

LITERATURHINWEISE

- M. I. J. Abercrombie The Work of a University Education Research Unit, *Universities Quarterly* 22, 1968, 182 ff.
- R. M. Beard Research into Teaching Methods in Higher Education, mainly in British Universities, SRHE Monographs, London 1967
- F. Biglmaier Leistungsmessung durch informelle Lehrertests, in: *betrifft: erziehung* 2, 1969, H. 3 und H. 4
- Bundesassistentenkonferenz (BAK), Kreuznacher Hochschulkonzept, *Schriften der BAK* 1, Bonn 1968
- G. Dohmen Der Aufbau des Hochschulfernstudiums in der Bundesrepublik, Weinheim 1968
- G. Dohmen Vorschläge für den Aufbau eines interuniversitären Forschungszentrums Hochschuldidaktik, *Mitt. des AHD* 9, 1969
- Dokumente = D. Spindler (Hg.), *Hochschuldidaktik, 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform*, Bonn 1968
- B. Eckstein 5 Thesen zur Einrichtung hochschuldidaktischer Zentren, *Mitt. des AHD* 10, 1969
- K. H. Flechsig Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation, in: *Analysen und Modelle, 3. Sonderheft der "Neuen Sammlung"*, Göttingen 1965
- K. H. Flechsig Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung, in: *Die deutsche Schule* 59, 1967, S. 397 ff.
- K. H. Flechsig (Folgerungen), in: H. Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*, 1969, S. 500 ff.
- K. Heipcke Die methodologische Bedeutung des programmierten Lernens für die Unterrichtsforschung, in: *Die deutsche Schule* 59, 1967, S. 687 ff.
- H. v. Hentig Das Lehren der Wissenschaft (1965), jetzt in: *Spielraum und Ernstfall*, Stuttgart 1969, S. 256 ff.
- H. v. Hentig Universität und Höhere Schule, Gütersloh 1967
- H. v. Hentig (Wissenschaftsdidaktik), in: *Ergebnisse einer Tagung über "Wissenschaftsdidaktik" im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld*, Rheda 10. – 12. 4. 69 (in Vorbereitung)
- L. Huber Einleitende Thesen zur Hochschuldidaktik, in: *Dokumente (s. o.)*, S. 57 ff.
- L. Huber Prüfungen: Reglementierung und individuelle Freiheit, in: *Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem, Blickpunkt: Hochschuldidaktik* 1, Hamburg 1969 (a)
- L. Huber Memorandum zum Thema "Universitätsfernsehen", in: *Mitt. der BAK*, H. 4, 1969 (b)
- L. Huber (Hochschuldidaktik), in: *Ergebnisse* (s. o. zu v. Hentig, 1969)
- F. Kambartel Was ist und was soll Philosophie? *Konstanzer Universitätsreden* 5, 1968

- W. J. McKeachie Research on Teaching at the College and University Level, in: N. L. Gage (ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago 1963, S. 418 ff.
- W. J. McKeachie Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen (1961), in: F. Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, Köln 1967², 159 ff.
- K. Mollenhauer Wissenschaft und Praxis, in: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 36 ff.
- E. Rimbach Zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik, in: Mitt. des AHD 9, 1969
- E. Schmalohr Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 15, 1969, 37 ff.
- G. Sönnichsen (Zum Biologie-Curriculum), in: Ergebnisse (s. o. zu v. Hentig, 1969)
- W. Thieme Zwei Meinungen über einen Gegenstand, "Die Zeit", 21. 2. 69
- E. Velema Die Hochschuldidaktik als Objekt von Studium und Forschung, in: Deutsche Universitätszeitung 1967, H. 8
- University Grants Committee (ed.), Report on Teaching Methods at Universities, London 1964 (= Hale-Report).

Nachtrag:

- Das Informationssystem einer Hochschule (HIS), Ergebnisse einer Tagung im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, Rheda, 15. - 17. 5. 69 (hektogr. Ms., im Zentrum erhältlich).