

Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft

Johannes Wildt

Zusammenfassung: Hochschuldidaktik entstand in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre als Wissenschaft zur Reform der in Hochschulen institutionalisierten Hochschulbildung. Mittlerweile befindet sie sich mit ihrer Beteiligung an sozial-ökologischen, politischen und kulturellen Transformationen auf einem transformativen Turn. Der Beitrag zeichnet den Weg der Hochschuldidaktik zu einer Transformationswissenschaft nach, der bereits in ihrer Gründerzeit mit ihrem interdisziplinären Zuschnitt angelegt war, zu einer transdisziplinären Didaktik einer Hochschulbildung im Kontext von beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Dabei werden die neuen didaktischen Anforderungen und Probleme und bislang gesammelte Erfahrungen, die aus den dort praktizierten Modi der Wissenschaftsproduktion für die Untersuchung, Gestaltung und Reflexion wissenschaftlichen Lehrens und Studierens entstehen, diskutiert und Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Hochschuldidaktik skizziert.

Schlagworte: *transformatives Lernen, inter- und transdisziplinäre Didaktik, Modi der Wissenschaftsproduktion, Veranstaltungsformate, partizipatorisches Forschen und Lernen*

1 Einleitung: Hochschulbildung im Kontext von Transformationsprozessen

Als der Begriff der Hochschuldidaktik Mitte der 1960er Jahre auf der Agenda der Hochschulbildung erschien und einige Jahre später an westdeutschen Hochschulen zum Leitbegriff der Institutionalisierung einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen mit praktischem Anspruch wurde, war von Transformation der Hochschulbildung keine Rede. Am Horizont der Zeitgeschichte erschien allenfalls das Wetterleuchten einer »Great Transformation« (Polanyi, 1944/dt. 1973). Die Rede von der Transformation lenkte den Blick erst wesentlich später auf politische Transformationen (zuerst Merritt, 1980), nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion insbesondere auf die Transformation postsowjetischer Staaten in kapitalistische Demokratien (zusammenfassend etwa Merkel, 2007), aber auch auf asiatische und südamerikanische Länder und schließlich weltweit auf die Notwendigkeit sozial-ökologischer Transformation (Reißig, 2009; Brie & Candeias, 2012). Letztere wurden bald mit transformativem Lernen zusammengedacht – hierzulande etwa vom Wissenschaftlichen Beirat für die Globale Umwelt WBGU,

2011). In den letzten Jahren ist ein regelrechter Boom in der öffentlichen Debatte zu beobachten (gesellschaftspolitisch vgl. Schneidewind, 2018; methodologisch Defila & Di Giulio, 2018, 2019; politik- und sozialwissenschaftlich z.B. Kollmorgen, Merkel & Wagner, 2020). Die Breite der öffentlichen Diskussion, die unter dem Leitbegriff der Transformation in der Gesellschaft über eine Vielzahl von Akteursgruppen aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften und Unternehmen, Verbänden, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Kirchen geführt wird, bedeutet für die Hochschulen große Chancen und Herausforderungen. Die großen Transformationen, die auf der Agenda stehen, lassen sich nur mit wissenschaftlicher Expertise bewältigen. Gefragt ist nicht nur Wissenschaft und Forschung, sondern auch die Hochschulbildung. Heute mändriert Transformation als Buzzword durch die Rhetorik von Parteien, Wirtschaftsverbänden, Unternehmen, Gewerkschaften, Kirchen, zivilgesellschaftlichen Gruppierungen und Protestbewegungen unterschiedlichster Couleur. Diese Entwicklung birgt die Gefahr, dass der Transformationsbegriff seine begriffliche Schärfe in einer wissenschaftlichen Sicht auf gesellschaftlichen Wandel einbüßt.

Um aber dieses Potential für einen Impuls zur Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaft herauszuarbeiten, sollen die Linien des Diskurses über Transformation der Hochschulbildung mit Blick auf ihre gesellschaftlichen Bezüge nachgezeichnet und Wege eines *transformative turn* (Wildt, 2022c) in der Hochschuldidaktik aufgezeigt werden.

2 Der hochschuldidaktische Diskurs auf dem Weg zum transformativen Lernen

Die Tragweite des *transformative turn* in der Hochschuldidaktik wird im Blick auf die hochschuldidaktische Gründerzeit um die Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland erkennbar (vgl. im Folgenden auch Wildt, 2012a, 2021a).

2.1 Zur interdisziplinären Institutionalisierung einer Wissenschaft von der Hochschuldidaktik

In der Entwicklung von Hochschuldidaktik zeigte sich schon damals ein Zwiespalt, der den hochschuldidaktischen Diskurs bis heute durchzieht. Auf der einen Seite erfolgte eine enge methodische Ausrichtung auf die Untersuchung und Gestaltung von Lehren und Lernen, die auf Effizienz- bzw. Effektivitätssteigerungen zielte. Eine solche Auffassung von Hochschuldidaktik fand sich in der Hochschullehrerschaft, die im Hochschulverband organisiert war (Thieme, 1967; beispielhaft: Zielinski, 1967). Auf der anderen Seite wurde der Diskursraum breiter aufgespannt. Er erstreckte sich über methodische und empirische Aspekte hinaus auch auf Ziele und Inhalte sowie ihre Einbettung in die organisationalen und institutionellen Bedingungskonstellationen, aber auch auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge. Dafür standen insbesondere eine politisch organisierte Studierendenschaft (vgl. Sozialistischer Deutscher Studentenverband, 1961; Spindler, 1968), Angehörige des akademischen Mittelbaus (BAK, 1968)

und einzelne, vor unterschiedlichem gesellschaftspolitischen Hintergrund engagierte Hochschullehrer wie Habermas (1963), Schelsky (1963) oder Dahrendorf (1965).

Während sich ein enger Begriff der Hochschuldidaktik noch in das disziplinär ausdifferenzierte Institutionsgefüge der damaligen Universitäten (vgl. Stichweh, 1984; Nida-Rümelin, 2014), z. B. in die Psychologie oder die Erziehungswissenschaft einordnete, sprengte der multi- bzw. interdisziplinäre Zuschnitt eines erweiterten hochschuldidaktischen Diskurses diesen fachlichen Rahmen. Die Frage, ob man »Hochschuldidaktik institutionalisieren« könne (Huber, 1969), wurde um die Wende zu den 1970er Jahren in diesem Sinne neben wenigen Einrichtungen in Fachbereichen bzw. Fakultäten meist mit der Gründung zentraler interdisziplinärer Institute (eine Übersicht bei Holtkamp, 1980) beantwortet, die zugleich Forschungs- und Dienstleistungsaufgaben wahrnehmen sollten.

Mit dieser Form der Institutionalisierung zeichnete sich also schon damals eine Ablösung der Hochschuldidaktik vom »disziplinären Ordnungsgefüge« (Schmohl, in diesem Band) der Wissenschaftsorganisation in Hochschulen ab, die heute unter der Bezeichnung einer »transdisziplinären Didaktik« (Schmohl & Philipp, 2022) firmiert. Allerdings vollzog sich diese Entwicklung zunächst im Rahmen des innerhochschulischen Institutionsgefüges und richtete sich auf die Reform von dort organisiertem Lehren und Studieren. Der Schritt von einer *Reform* als Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit der Hochschulbildung innerhalb der bestehenden Strukturen der Hochschulen angesichts veränderter gesellschaftlicher Anforderungen zu deren *Transformation* durch die grundlegenden Veränderungen dieser Strukturen (vgl. Kollmorgen, Merkel & Wagner, 2020, S. 17) war von dieser Ausgangslage aus noch ein weiter Weg.

2.2 Hochschuldidaktik als »Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen«

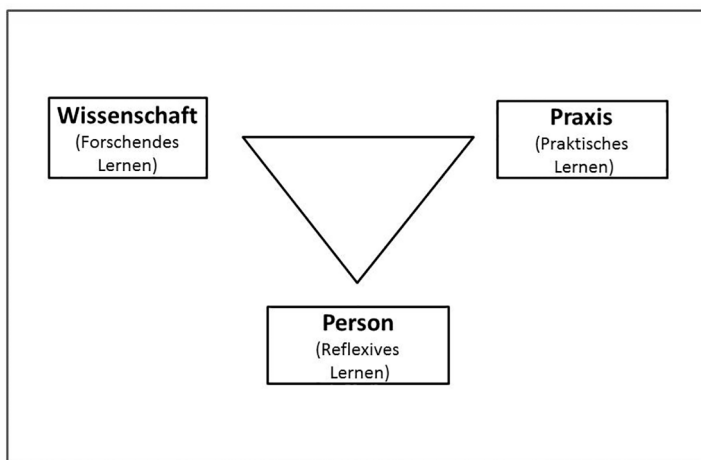
Welche Strecke auf diesem Weg zurückgelegt werden musste, lässt sich an dem Entwurf der »Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung« zeigen, mit dem Huber (1983) den Ertrag aus der hochschuldidaktischen Gründerzeit zusammenfasst. Im Zentrum des von ihm herausgegebenen Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft zu »Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule«, die den breiten Fundus der hochschuldidaktischen Frühphase eindrucksvoll ausbreitet, bot diese Theorie als Capstone eine Systematik der frühen Phase der Entwicklung der Hochschuldidaktik, in der Potentiale, aber auch Grenzen des damaligen hochschuldidaktischen Diskurses sichtbar werden.

Hubers Ausgangspunkt einer Theorie der Hochschuldidaktik basierte auf einem bildungstheoretischen Fundament, das den Grundgedanken der neuhumanistischen Universitätsreform einer »Bildung durch Wissenschaft« unter den Bedingungen der Modernisierungsanforderungen der 1960er und 1970er Jahre in Westdeutschland reformulierte (vgl. Nieke, in diesem Band). Wissenschaft, so wie sie in den Hochschulen institutionalisiert war, schuf demnach den Handlungsrahmen für eine Bildung, in der die Studierenden im wissenschaftlichen Studium ihr Weltverhältnis ausformen konnten. Paradigmatisch dafür stand das Konzept des Forschenden Lernens, wie es im hochschuldidaktischen Ausschuss der BAK (1970) ausgearbeitet wurde. Studium und Lehre hatten demnach nicht nur die Vermittlung bzw. Aneignung der propositionalen Wissensbestände

oder den Nachvollzug ihrer methodischen Generierung zum Gegenstand; Forschendes Lernen bildete demgegenüber gewissermaßen die »Hochform eines (theoretischen und methodischen) Lernens im Format der Forschung« (Wildt, 2011), in dem die Studierenden an Forschungsprozessen teilhaben konnten. Forschendes Lernen sollte insofern sowohl eine Einführung in die kognitive Struktur als auch eine Enkulturation in die Praxis der Wissenschaft ermöglichen.

Indem »Bildung im Medium von Wissenschaft« zu einer Formung des Weltverhältnisses führt, das auf dem theoretischen und methodischen Erkenntnispotential der studierten Wissenschaften beruht, blieb Huber allerdings in Rahmen herkömmlicher bildungstheoretischer Argumentation. Mit dem doppelten Bezug der hochschuldidaktischen Theorie auf Bildung *und* Ausbildung setzte er jedoch einen bemerkenswert neuen Akzent. Das in der Bildung durch Wissenschaft implizierte Weltverständnis wurde nun in ein Dreieck gefasst, das in Ergänzung zur zweistelligen Relation zwischen Person und Welt durch Wissenschaft mit Praxis als dritten Bezugspunkt aufgespannt wird (Huber, 1983, S. 127).

Abb. 1: Das bildungstheoretische Dreieck sensu Huber (1983, S. 128)



2.3 Annäherungen und Grenzen im bildungstheoretischen Diskurs der Hochschuldidaktik auf dem Weg zum transformativen Lernen

Ausgehend von den Eckpunkten dieser Denkfigur lassen sich Argumentationsstränge aufzeigen, die in die Richtung transformativen Lernens weisen, ohne jedoch bereits in den *transformative turn* der Hochschuldidaktik zu münden.

(1) Subjekttransformation

Ein erster bildungstheoretischer Ausgangspunkt zum transformativen Lernen liegt in der Auffassung der Studierenden als Subjekte des Bildungsprozesses. Auf Grundlage ei-

ner bescheinigten Hochschulreife (matura) immatrikuliert, bieten ihnen die Hochschulen Lerngelegenheiten, in denen sie als unterstellt mündige Hochschulangehörige studieren, d.h. – im lateinischen Wortsinn – sich in einer Selbsterziehung aus eigenem Eifer einer Sache hingeben. In der hochschuldidaktischen Rezeption der Bildungstheorie erfolgt in dem Prozess einer »Bildung und Ausbildung« die subjektive Anverwandlung der Welt. Der Veränderungsprozess der Subjekte, der sich in diesem Prozess vollzieht, öffnet auf diese Weise den Weg zur Entwicklung einer *Selbsttransformation* als einer Neukonstitution der subjektiven Weltverhältnisse. Wie dies in der Hochschulbildung geschieht, dazu bedarf es aber der Betrachtung der Bezüge, in denen sich die Studierenden im bildungstheoretischen Dreieck befinden. Im Sinne der Selbsttransformation ist es dabei entscheidend, wie die Hochschulbildung Studium als Selbsterziehung unterstützt. Im Hinblick auf diese Fragestellung sind die schon in der Gründerzeit der Hochschuldidaktik aufflammenden Kontroversen über didaktische Strategien zur Förderung der Selbstorganisation in einer studierendenzentrierten Hochschullehre einzuordnen (vgl. dazu Schulmeister, 1983; Wildt, 1984).

(2) Wissenstransformation

Der bildungstheoretische Rekurs der Hochschuldidaktik basiert insoweit also auf dem Anschluss an die neuhumanistische Idee einer »Bildung durch Wissenschaft«. Aus diesem Rekurs, der auf Humboldts Schnitt zwischen Schule und Universität im litauischen Schulplan (Humboldt, 1982) zurückgeht, ergibt sich die Differenz des hochschuldidaktischen Diskurses gegenüber den Didaktiken anderer Stufen bzw. Bereiche des Bildungswesens (vgl. Tremp, in diesem Band). Erst die Institutionalisierung der Wissenschaft in den Universitäten der neuhumanistischen Hochschulreform legte die Grundlage für eine darauf basierende Subjekttransformation. Am Beginn des hochschuldidaktischen Diskurses stand deshalb auch die Kontroverse darüber, ob die Rolle der Studierenden vorwiegend in der Rezeption des theoretischen und methodischen Wissens anzulegen sei oder die Teilhabe am Wissenschaftsprozess ermöglichen solle. Eine im Sinne Hubers bildungstheoretisch inspirierte Hochschuldidaktik bewegte sich in dieser Kontroverse in von Humboldt vorgezeichneten Bahnen. Demnach hat Hochschulbildung stets mit »nicht ganz aufgelösten Problemen« zu tun, in denen – wenngleich in »unterschiedlichen Rollen« – Lehrende und Lernende »immer im Forschen« blieben (Humboldt, 1990, S. 274). Das Gutachten der Bundesassistentenkonferenz zum Forschenden Lernen und Wissenschaftlichen Prüfen (BAK, 1970), das diesen Gedanken für die Studienreform an der Schwelle zu ihrer Institutionalisierung ausbuchstabierte, kann insofern als zentrales Gründungsdokument der Hochschuldidaktik angesehen werden (vgl. Wildt, 2012a).

(3) Praxistransformation

Allerdings verblieb dieser hochschuldidaktische Entwurf in den herkömmlichen Bahnen einer bildungstheoretischen Argumentation, deren *Rede* (Tenorth, 2020) sich auf die Subjektivierung des Weltverhältnisses der sich bildenden Personen erstreckt und deren Wirklichkeitsbezug sich im Falle der Hochschulbildung durch die Gegenständlichkeit der studierten Wissenschaft(en) ausformt. Überraschend wird dagegen *Ausbildung* im bildungstheoretischen Dreieck als gleichgewichtiger Bezug zur Bildung in einer

Theorie der Hochschuldidaktik aufgerufen und mit einem Verständnis von Praxis konnotiert, das durch Beruf bzw. Gesellschaft ausgelegt wird. Angesichts einer drohenden »Deutschen(n)Bildungskatastrophe« (Picht, 1964) spiegelt sich darin der Modernisierungsdruck auf die Hochschulen, die sich nach einer Periode ihrer Restauration in der Nachkriegszeit seit Ende der 1950er Jahre mit der Aufgabe konfrontiert sahen, sich auf Grund der erhöhten Nachfrage nach Hochschulbildung in der Bevölkerung und in der Wirtschaft nach wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften in eine Massenorganisation umzuwandeln. Damit traten der Hochschulbildung jedoch berufliche und gesellschaftliche Erwartungen entgegen, denen der damalige Zuschnitt des hochschulischen Bildungsangebots weder strukturell und quantitativ noch qualitativ gewachsen schien. Daraus ergaben sich Probleme einer Hochschuldidaktik des Praxisbezuges, die zugleich Triebkräfte, aber auch Hemmnisse für einen transformativen Turn der Hochschuldidaktik freisetzten (ausführlicher vgl. Wildt, 2023).

An dieser Stelle schieden sich jedoch die Geister. Auf der einen Seite wurden aus bildungsökonomischer Perspektive (Edding, 1963; Riese & Kempf, 1967) quantitativ und qualitativ Qualifikationsanforderungen formuliert, die durch empirische Untersuchungen der Berufswelt ermittelt und im Rahmen einer Curriculumreform eingelöst werden sollten (Robinson, 1967). Eine solche praxisorientierte Studienreform erschien im Hinblick auf eine »Bildung durch Wissenschaft« allenfalls noch vertretbar, solange die Anforderungen in einem wissenschaftlichen Studienprogramm von den Hochschulen in eigener Verantwortung umgesetzt werden konnten. Gegen ein solches deduktivistische Programm richteten sich schon früh Hochschulreformen, die die Eigenkompetenz der Hochschulen in der Studienreform betonten, gerade um den beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben gerecht werden zu können. Dabei lassen sich unterschiedliche wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Argumentationslinien unterscheiden. Deren Spektrum markiert auf der einen Seite Schelsky (1963), der aus einer institutionssoziologischen Warte die Hochschulautonomie in »Einsamkeit und Freiheit«, wie sie die neuhumanistische Hochschulreform anstrebte, als Bedingung dafür ansah, Innovationen in Beruf und Gesellschaft durch Wissenschaft zu gewährleisten. Auf der anderen Seite steht der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS, 1961), der aus der Sicht der kritischen Theorie die Aufgabe der Hochschule in der Demokratie mit einem kritischen Praxisbezug unterlegte.

In allen diesen Studienreformen wird der Rahmen einer »Bildung durch Wissenschaft« aber nicht überschritten. Im Mainstream der Reform geschah das bestenfalls in Praktika oder betrieblichen Erkundungen. Eine Ausnahme bildet bestenfalls das Projektstudium, in dem die Grenzen der in den Hochschulen institutionalisierten Hochschulbildung überschritten wurden, indem praktisches Handeln in beruflichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten mit wissenschaftlichem Lernen kurzgeschlossen wird. Zweifellos hat das Projektstudium Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre eine erste Blütezeit erlebt. Allerdings sind auch früh praktische Probleme sichtbar geworden. Dass Huber aus seiner bildungstheoretischen Position heraus aus diesen Problemen aber auf das Scheitern der damit verbundenen Reformen schließt (Huber, 1983), erscheint nicht nur aus damaliger Sicht (vgl. Wildt, 1983a) voreilig. Ein heutiger Blick auf die Entwicklung der Studienreform seit der hochschuldidaktischen Gründerzeit zeigt vielmehr zwar

wechselnde Konjunkturen, die aber schließlich in Weiterentwicklungen dieses Konzepts mündeten und eine Brücke zum transformativen Lernen bildeten (vgl. Wildt, 2021a/b).

2.4 Schritte zum transformativen Lernen im hochschuldidaktischen Diskurs

Auf dem Weg zu einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft lassen sich Argumentationsstränge hervorheben, die zwar an die bildungstheoretischen Konzeptionen der hochschuldidaktischen Gründerzeit anschließen, jedoch bereits explizit den Bezug zum transformativen Lernen herstellen. Der erste Schritt wurde am Beginn der 1990er Jahre von der US-amerikanischen Erwachsenenbildung auf dem Wege einer Subjekttransformation getan. *Transformative Learning* stand hier im Kontext einschneidender Veränderungen von Modalitäten der Weltsicht durch Erfahrung. Der zweite Schritt erfolgte ca. 10 Jahre später mit einer erweiterten Auslegung von *employability* als Zielsetzung des Bologna-Prozesses mittels *transformative competences*, um zur Teilhabe an beruflichem bzw. gesellschaftlichem Wandel zu befähigen. Nach einem weiteren Jahrzehnt wurde transformatives Lernen bzw. transformative Bildung (*transformative learning* bzw. *education*) schließlich zu einem Leitbegriff einer transdisziplinären Didaktik, um Hochschulbildung mit der Beteiligung an Transformationsprozessen zu verbinden.

(1) Transformative Learning in der Erwachsenenbildung

Schrittmacher für den ersten Abschnitt auf diesem Weg war Mezirow (1990), der unter *transformative learning* ein Erlernen von Bedeutungsschemata (*meaning schemes* bzw. *point of views*) als Muster der Interpretation von Erfahrungen und diese wiederum formende Bedeutungsperspektiven (*meaning perspectives* bzw. *habits of mind*) verstand. Mezirow leitete damit einen Perspektivenwechsel in der Erwachsenenbildung ein, die bis dahin gemeinhin davon ausging, dass Lernen von Erwachsenen in Bahnen verlief, die in früheren Lebensphasen vorgezeichnet wurden. Mit transformativem Lernen wurde auf diese Weise der Weg für eine veränderte Sicht auf ein lebensbegleitendes Lernen frei, das den sich wandelnden Erwartungen an Berufsbiographien und Lebensführung Rechnung trug und auch für die Hochschulbildung folgenreich war. Die anfängliche Konzentration auf kognitiv-behaviorale Dimensionen des Lernens wurde später um emotionale und soziale Bedingungskonstellationen erweitert bzw. ergänzt.

Mittlerweile wird die Transformationsperspektive auch hierzulande mit biographischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung verbunden (Dörner, Iller, Schüßler, von Felden & Lerch, 2020). Zudem findet ein internationaler Austausch über Bezüge zwischen »transformative learning« und Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum statt (Laros, Fuhr & Taylor, 2017). Für eine Hochschulbildung, die sich als Bildung im Erwachsenenalter begreift, ergeben sich daraus Anschlussmöglichkeiten zwischen »Bildung durch Wissenschaft« und transformativem Lernen. Koller (2018) betrachtet z.B. eine Transformation von Bedeutungsschemata und Bedeutungsperspektiven, mit der Bildung als Subjektivierung des Weltverhältnisses konstituiert wird, als Bildung erster Ordnung, auf die eine Bildung zweiter Ordnung aufbaut, in der die Konstitution dieses Weltverhältnisses überhaupt erst der Reflexion zugänglich wird.

(2) Transformative Competences im Bologna Prozess

Der Transformationsgedanke gelangte zehn Jahre später durch die Verknüpfung mit dem Leitgedanken der Kompetenzorientierung von da aus im Zuge des Bologna Prozesses in den Kernbestand der Hochschulbildungsreform. Ablesbar ist dies z.B. an dem Projekt der European University Association zum »Tuning Educational Structures in Europe« (Wagenaar & Gonzáles Ferreras, 2008). In einem internationalen Vergleich von 100 Mitgliedshochschulen der EUA wurde an ausgewählten Studiengängen gezeigt, wie durch die Ausrichtung auf *transformative competences* der berufliche Bezug und auf *citizenship* der darüber hinausreichende gesellschaftliche Bezug als Lernziel in die Studiengangsentwicklung integriert werden kann. Der Bezug zum transformativen Lernen in der Hochschulbildung ergibt sich im Tuning-Projekt aus der Ausdifferenzierung der Referenzpunkte für Kompetenzen als *learning outcomes* in den Zyklen des gestuften Studiengangssystems, die mittlerweile europaweit in den Standards für die Akkreditierung von Studiengängen verankert sind (Barz, 2021). Hochschuldidaktisch greifen hier insbesondere Möglichkeiten aktiver und kooperativer Formate des Lehrens und Lernens (Wildt, 2007). Entwicklungsaufgaben dieser Art stehen heute international auf der Agenda, z.B. der US-amerikanischen Lumina Foundation (Jankowski, 2022) und der Arbeit an Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (Wagenaar, 2022).

(3) Learning in Transformation

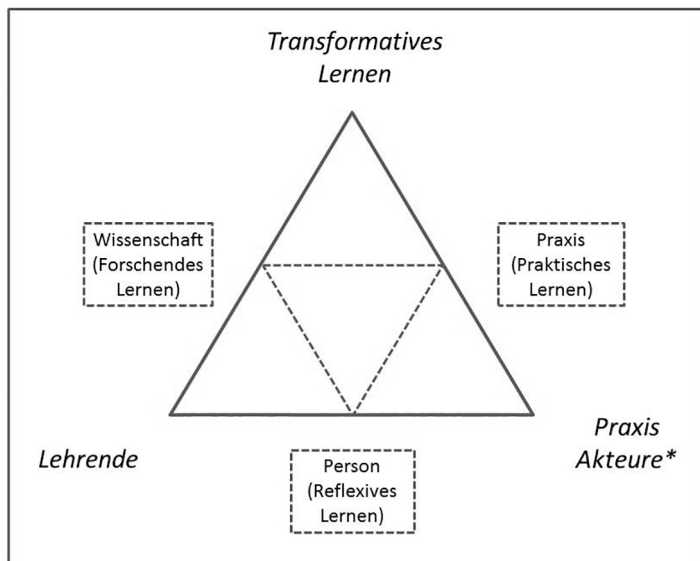
Im Zentrum einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft steht schließlich eine Hochschulbildung im Kontext von Transformationsprozessen. Darauf zielte das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für die Globale Umwelt (WBGU, 2011). Dessen Empfehlungen für die Dekarbonisierung der Gesellschaft erstreckten sich nicht allein auf das Zusammenwirken aller tangierten Akteursgruppen in der Praxis, einschließlich der Wissenschaft, sondern erkennen auch das Erfordernis transformativen Lernens bzw. transformativer Bildung als Erfolgsbedingung. Dieser Grundgedanke fand breite Resonanz in der seither unvermindert expandierenden sozial-ökologischen Transformationsdebatte (vgl. Schneidewind, 2018) und umfasste bald auch den globalen Anspruch nachhaltiger Entwicklung der *sustainable goals* der UN aus dem Jahr 2017 (Singer-Brodowski, 2021). Seither ist transformatives Lernen als Teil des Zusammenspiels der Akteursgruppen aus der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis in Transformationsprozessen nicht mehr wegzudenken (Singer-Brodowski, Holst & Galler, 2021; Schier & Schwinger, 2014; für die Hochschulbildung Wildt, 2013). Das gilt auch für Initiativen, die sich aus den Anfängen eines sozialmotivierten Service Learning (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; McIlrath, 2022) mittlerweile zu wissenschaftlich gehaltvollen, theoretisch und methodisch elaborierten Transformationsprojekten entwickelt haben (Defila & Di Giulio, 2018, 2019; HBdV, 2021). Aus mehr oder weniger informellen Organisationsstrukturen haben sich Veranstaltungsformate einer institutionalisierten Hochschulbildung entwickelt (Wildt, 2022a/b). In den Vereinigten Staaten haben sich zahlreiche Hochschulen auf Standards zur Anerkennung von Credits für entsprechende Leistungen in Studiengängen verständigt (Jankowski, 2022).

3 Umrisse einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft

Vor diesem Hintergrund lässt sich transformatives Lernen in den Rahmen des hochschuldidaktischen Diskurses stellen. Im Folgenden geschieht dies unter Rückgriff auf das didaktische Dreieck, das Lehren und Lernen durch die Strukturen eines Raumes darstellt, dessen Eckpunkte die Konfiguration des didaktischen Handlungsfeldes darstellen, das durch Lehrende, Lernende und den Gegenstand aufgespannt wird. In der Hochschulbildung sind dies die für Lehre zuständigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Studierenden und die studierten Wissenschaften.

Diese Sicht auf die Grundstrukturen der Didaktik reicht weit zurück in die Pädagogik der Aufklärung. Ihre Rezeption in der Hochschuldidaktik hat demgegenüber länger auf sich warten lassen. Während angesichts der Besonderheit der Hochschulen gegenüber anderen Bildungseinrichtungen in der hochschuldidaktischen Gründerzeit die Anschlussfähigkeit an den didaktischen Diskurs mit einer »Bildung durch Wissenschaft« gesucht wurde, traten mit dem Bologna-Prozess die Fragen nach einer Reflexion, Untersuchung und Gestaltung der Lehr und Lern-Verhältnisse in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Wildt, 2012a/b, 2022a). Das didaktische Dreieck eignete sich dafür, den *hochschuldidaktischen Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen* (Wildt, 2001) für die komplexen Variablenzusammenhänge und das Bedingungsgefüge zu schärfen, ohne den Kontext wissenschaftlicher Bildung zu verlassen. Nicht zufällig bildete es deshalb auch den Auftakt für das *Neue Handbuch Hochschullehre* (Wildt, 2002). Neuerdings wird wieder vermehrt von dieser Denkfigur Gebrauch gemacht, um die Hochschulbildung im didaktischen Diskurs wissenschaftlich neu und damit die Hochschuldidaktik auch unter wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten neu zu positionieren (Benner, 2020; Reinmann & Rhein, 2022). Es eignet sich insofern für eine didaktische Sicht auf die Hochschulbildung, als es nicht nur die zentralen Akteure der Bildungsprozesse und den Gegenstand ihres didaktischen Handelns in den Mittelpunkt stellt, sondern auch die entscheidenden Relationen und Operationen, die dabei zum Tragen kommen, zur Darstellung bringt.

Abb. 2: Das hochschuldidaktische Dreieck des transformativen Lernens in Transformationsprozessen



In dieser Dreiecksstruktur des hochschuldidaktischen Diskurses lässt sich nun durch Integration der oben skizzierten bildungstheoretischen Konfiguration ein hochschuldidaktischer Blick auf transformatives Lernen werfen. Wie in der Genealogie des transformativen Lernens gezeigt werden konnte, bedarf es dabei gegenüber dem herkömmlichen Verständnis der Hochschulbildung einer Modifikation bzw. Neuinterpretation des didaktischen Dreiecks in folgender Hinsicht: Zum einen erhalten die Studierenden Verantwortung in praktischen Handlungskontexten, und die Akteurskonstellation, in der ihr Lernen situiert ist, wird um Praxisakteure erweitert, die an den Transformationsprozessen beteiligt sind. Zum anderen wird der Gegenstandsbezug durch das Zusammenspiel von Wissenschaft und (beruflicher resp. gesellschaftlicher) Praxis charakterisiert. Dadurch ergibt sich aber auch eine Neuinterpretation der Rolle von Lehrenden als drittem Bezugspunkt. Ihre didaktische Zuständigkeit beschränkt sich nicht mehr allein auf den Wissenschaftsbezug des Lerngeschehens unter den Kontextbedingungen von in Hochschulen institutionalisiertem Lehren und Lernen, sondern umfasst nunmehr auch, diese Aufgabe auf den Kontext der Praxis zu übertragen und dort neu zu situieren.

3.1 Transformatives Lernen im »Shift from Teaching to Learning«

Als anschlussfähig an eine Hochschuldidaktik transformativen Lernens sollte sich ein Lernbegriff erweisen, der Lernen und Handeln in Transformationsprozessen verbindet und in Kooperation mit den Akteuren in beruflichen und gesellschaftlichen Praxiskonstellationen verläuft. Anknüpfen lässt sich in diesem Sinne an den Pragmatismus von

John Dewey, dessen Ausgangsformel *learning by doing* den Handlungskontext des Lernens hervorhob, diesen aber an die Einbettung (continuity) in ein gedanklich theoretisches Durchdringen praktischen Erfahrungen band, aus der dann aus einer experimentellen Grundhaltung neue Erfahrungen resultierten. Für Dewey war dieser Erfahrungszyklus in den umgebenden sozialen Handlungskontext und damit in einen Prozess der Demokratisierung eingelassen (Dewey, 1916). Die Linie, die von dort aus zum transformativen Lernen führt, zeichnet sich entsprechend in der Ausarbeitung des Projektlernens (Dewey & Kilpatrick, 1935) ab und beeinflusst bei seinen Schülern zyklisch angelegte, erfahrungsbasierte Lerntheorien (z.B. Kolb, 1984), mit denen sich auch hochschuldidaktische Lernkonzepte forschenden Lernens modellieren lassen (Wildt, 2011).

Weil die Lernumgebungen in der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis anders als in den Hochschulen für ein aktives und kooperatives Lernen nicht gegeben sind, verlangt transformatives Lernen von den Studierenden in hohem Maße die Übernahme von Verantwortung. Transformatives Lernen ist deshalb auf einen *shift from teaching to learning* angewiesen, mit dem Barr und Tagg (1995) ein *new paradigm* auf die Agenda der Hochschulbildung setzten. Bezeichnenderweise entstammt diese Philosophie nicht primär lernpsychologischen Motiven, sondern wurde in der Zeitschrift *Change Management* aus einer Managementperspektive publiziert, gewann jedoch rasch weltweit an Popularität. In Deutschland wurde er durch Berendt (1998) bekannt gemacht und von Wildt (2003) für den Bologna-Prozess adaptiert. Wie ein solches *active learning* auch für digitale Lernumgebungen nutzbar gemacht werden kann, zeigen, im Anschluss an Howland, Jonassen & Marra (2012), Jahnke & Wildt (2023).

3.2 Eine neue Konstellation von Wissenschaft und Praxis

Ein solcher Lernbegriff trifft auf für die Hochschulbildung folgenreiche tiefgreifende Wandlungen in den Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft und beruflicher bzw. gesellschaftlicher Praxis. Im Zuge von Transformationsprozessen verharret Hochschulbildung nicht mehr in der herkömmlichen funktionalistischen oder auch kritisch-theoretischen Bezugnahme auf Praxis. Indem sie sich in die praktischen Handlungskontexte begibt, stößt sie dort vielmehr auf entwickelte Wissenschaftsstrukturen einer inter- bzw. transdisziplinären Wissensproduktion, die Gibbons et al. (1994) als *mode II* bezeichnen. Die Wissenschaftsforschung hat hervorgehoben, dass in diesem Modus die Lösung von Problemen der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis in den Mittelpunkt rückt, auf die hin die theoretischen und methodischen Wissensressourcen zusammengeführt werden und für die auf unterschiedliche fachliche Expertise, aber auch auf Erfahrungswissen in der Praxis tätiger Akteursgruppen zurückgegriffen wird. Demgegenüber herrscht in den Hochschulen herkömmlicherweise eine Wissensproduktion des *mode I* in den Bahnen einer disziplinären Ausdifferenzierung (Stichweh, 1984; Nida-Rümelin, 2014).

Defila & Di Giulio (2018, 2019; auch Wildt, 2022b) haben gezeigt, dass Wissenschaftsstrukturen des *mode II* in den letzten Jahrzehnten vermehrt in die Hochschulen eingewandert sind. Nachdem Interdisziplinarität zunächst eher anlassbezogen in passageren Projekten der Drittmittelforschung praktiziert wurde (vgl. Kocka, 1987), haben sich mit Sonderforschungsbereichen, Graduiertenzentren, Universitätsschwerpunkten

und fachübergreifend angelegten Instituten mittlerweile institutionelle Mixturen der Modi der Wissensproduktion ergeben. Aus einer übergeordneten Perspektive gesehen sind insofern die Grenzen der Wissensproduktion zwischen Hochschulen und einer Praxis durchlässiger geworden. Die Wechselwirkung zwischen einer Verwissenschaftlichung beruflicher und gesellschaftlicher Praxis und einer Vergesellschaftung der institutionalisierten Wissenschaft an Hochschulen schafft Voraussetzungen, die Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden. Transformationsprozesse bieten dafür den Rahmen. Die Konsequenzen für die Hochschulbildung werden dabei insbesondere im Kontext einer interdisziplinären (z.B. Defila & Di Giulio, 2022) bzw. transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) diskutiert. Rein & Wildt (2022) haben mit Blick auf das Konzept einer »Professional-Scientific Education« das Potential aufgezeigt, das im Zusammenwirken von Berufsbildung und wissenschaftlicher Bildung liegt. Die praktischen Handlungskontexte begünstigen deshalb eine Kooperation von Akteursgruppen in Praxiskontexten, die geeignet sind, eine Community of Practice (Lave & Wenger, 1991; in der Hochschulbildung Wegner, 2014) hervorzubringen.

Partizipatorische Forschungsstrategien zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulangehörigen und Akteursgruppen aus der Praxis erfahren im Rahmen von Transformationsprozessen einen Bedeutungszuwachs. Feld- bzw. Interventionsforschung (Thielsch, in diesem Band), öffentliche Sozialforschung (Gottschalk, in diesem Band), aber auch Ansätze einer innerinstitutionellen Hochschulforschung (Auferkorte-Michaelis, in diesem Band) oder Strategien des Qualitätsmanagements (Schmidt & Zajontz, in diesem Band), die überwiegend als hochschulinterne Reformen intendiert sind, lassen sich mutatis mutandis auf praktische Handlungskontexte übertragen. Praktiziert wurde insbesondere *action research* im Zusammenhang mit den frühen Projektstudien (vgl. Haag, Krüger, Schwärzel & Wildt, 1972) und als hochschuldidaktische Forschungsstrategie ausgearbeitet (Wildt, Gehrman & Bruhn, 1972; Wildt & Gehrman, 1974; Wildt, 1983b). So wie aber Projektstudium (vgl. Wildt, 2021b) auf bildungstheoretische Akzeptanzprobleme stieß, geriet auch *action research* schon bald in die Schusslinie der empirischen Sozial- und Bildungsforschung. Während es sich international immerhin behaupten konnte, rückt es im deutschen Sprachraum erst in jüngerer Zeit wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Langemeyer, 2020; Zeitschrift »Empirische Pädagogik«, 2023).

3.3 Zur Rolle der Lehrenden im transformativen Lernen

Auch die Lehrenden müssen sich in Transformationsprozessen auf neue Aufgaben einstellen. Durch die Beteiligung weiterer Akteursgruppen aus beruflichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten erweitert sich die Komplexität des Handlungssystems. Je nach Akteurkonstellationen muss die Kooperation unterschiedlich ausgehandelt werden und werden gruppenspezifische Interaktionsmuster wirksam. Besondere Achtsamkeit erfordern die Lernbedürfnisse der Studierenden, aber auch gegenüber den übrigen Akteuren ergeben sich didaktische Funktionen, mindestens um die eigene wissenschaftliche Expertise verständlich zu machen. In den Hochschulen institutionell vorgeformte Lernsituationen bzw. zur Verfügung gestellte Lernumgebungen müssen in der Praxis oft erst noch hergestellt werden, um Raum für Lernen zu schaffen. Im Verhältnis zu

fortdauernden instruktionalen Aufgaben verlagern sich die Gewichte auf Lernbegleitung und -beratung (Hebecker, Szczyrba & Wildt, 2016). Lehrende tun gut daran, sich Coaching-Kompetenzen anzueignen. Damit nicht genug. Die wissenschaftlichen Problemstellungen in der Praxis übersteigen die disziplingebundenen Kompetenzen für die herkömmliche Lehre. Lehrende sollten sich deshalb vermehrt auf den Erwerb inter- bzw. -transdisziplinärer Kompetenzen einstellen (Lerch, 2017).

4 Neue Formate und Probleme des Lehrens und Lernens in Transformationsprozessen

Innerhalb des so verstandenen didaktischen Dreiecks operiert eine Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft, um den dadurch aufgespannten Handlungsraum mit Lehr- bzw. Lernkonzepten auszugestalten. Dazu kann sie auf einen beachtlichen Fundus von Veranstaltungsformaten zurückgreifen (4.1), die aber im Kontext von Transformationsprozessen weiterentwickelt werden müssen.

4.1 Veranstaltungsformate transformativen Lernens

Im transformativen Lernen wachsen erprobte und bewährte Konzepte herkömmlicher Lehr- und Lernpraxen mit neuen Gestaltungsideen unter den Bedingungen veränderter Handlungskontexte in Transformationsprozessen zusammen.

(1) Projektstudium

Aus heutiger Sicht erscheinen die Projektstudien aus der Gründerzeit der Hochschuldidaktik als Blaupause für Veranstaltungsformate transformativen Lernens (Wildt, 2021b). Die seither im internationalen Vergleich (McKeachie, 1967; Gibson, 2005) hierzulande wechselhaften Konjunkturen dieses Formats lassen nicht nur ein widerständiges Beharrungsvermögen deutscher Hochschulen gegenüber diesen Studienreformen, sondern auch didaktische Schwächen erkennen (Wildt, 1976, 1983a/b). Wie eine Internetrecherche zeigt, ist es jedoch heute zum Markenzeichen zahlreicher innovativer Studiengänge geworden. Möglich wurde diese Entwicklung durch die Adaptation von Strategien des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung im Projektstudium (Birkmann, Bonhoff, Daum, & Gleisenstein, 1997; Junge, 1999; Wörner, 2006). Sie lässt sich als Beleg für den Nutzen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praxis nicht zuletzt für die Hochschulbildung werten. Auftrieb erhielten Projektstudien später durch das sozio-kulturelle Engagement von Studierenden im *Service Learning*, das nach einer Verbreitung im angelsächsischen Hochschulraum (McIlrath, 2022) mittlerweile auch in Deutschland Fuß gefasst hatte (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; vgl. auch das Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung an fast 50 Hochschulen). Heute wachsen die sozialpolitischen und wissenschaftlichen Aspekte der Hochschulbildung zu transformativem Lernen zusammen.

(2) Problembasiertes Lernen

Vergleichbare Prozesse lassen sich auch im Hinblick auf *problem-based teaching* bzw. *learning* (PBL) beobachten. Das gilt z.B. für die Universität Maastricht (Schmidt, 1983) oder die McMaster-Universität in Kanada, die damit vorangingen, ihre gesamte Lehrverfassung in der Medizin entsprechend auszurichten. PBL ist heute weltweit in medizinischen Fakultäten, auch in Deutschland, verbreitet. Mittlerweile wird PBL in zahlreichen Studiengängen praktiziert. Von Projektstudien unterscheidet es sich insbesondere durch engere Aufgabenstellungen und eine Standardisierung von Problemlösungsprozessen. Wie in Projektstudien stellen sich im PBL besondere Lernanforderungen nicht nur an Studierende. Braßler und Dettmers (2017) sehen deshalb im problembasierten Lernen didaktische Effizienzvorteile gegen offener angelegten Projektstudien. Solche Wertungen sind jedoch nicht unabhängig von den Kompetenzzielen, auf die die *learning outcomes* ausgerichtet sind. Auch Lehrende müssen ihr didaktisches Repertoire erweitern. Zu den herkömmlichen instruktionalen Aspekten der Lehre treten die Aufgaben eines Coachs bzw. Lernberaters (Hebecker, Szczyrba & Wildt, 2016) hinzu. Im Hinblick darauf, dass im oben skizzierten Mode II der Wissensproduktion die Lösung von Problemen beruflicher bzw. gesellschaftlicher Praxis im Mittelpunkt steht, verdient PBL besondere Beachtung einer Didaktik der Hochschulbildung in Transformationsprozessen.

(3) Forschendes Lernen in Praxisstudien

Hochschuldidaktik kann als Transformationswissenschaft insofern aus dem Fundus der bildungstheoretisch inspirierten Hochschuldidaktik schöpfen, als dass sie in den Hochschulen praktizierte Veranstaltungsformate auf die Handlungskontexte in Transformationsprozessen übertragen kann (Wildt, 2022b in Anschluss an Jenkins & Healey, 2011). Dies gilt insbesondere für Forschendes Lernen. Wissenschaftliche Lehre besteht hier nicht vorrangig – wie in Vorlesungen, Seminaren und Tutorien – in der Vermittlung von Forschungserkenntnissen, sondern darin, dass wissenschaftliches Arbeiten in der Beteiligung an Forschungsprozessen erfahren wird. In seiner »Hochform« (Wildt, 2011) erstreckt sie sich über den gesamten Forschungszyklus von der Entwicklung der Fragestellungen über die theoretische und methodische Elaboration des Forschungsprozesses, die Durchführung und Auswertung der Untersuchungen bis hin zur Darstellung und Vermittlung der Ergebnisse. Schneider & Wildt (2009) haben am Beispiel von »Forschendem Lernen in Praxisstudien« gezeigt, wie dieses Veranstaltungsformat in praktischen Kontexten angelegt werden kann und insofern mit projekt- bzw. problemorientierten Ansätzen der Hochschuldidaktik verschmilzt.

(4) Reallabore

Dies gilt auch für das Format *Reallabor* (engl.: *living labs*), das sich mittlerweile als Organisationsform einer Zusammenarbeit von Akteursgruppen in gesellschaftlichen Praxisfeldern außerhalb von Hochschulen verbreitet hat. Die Bezeichnung wurde erstmals von Mitgliedern des MIT geprägt, die damit eine Nähe zu den Entwicklungslaboren in Forschungseinrichtungen zum Ausdruck brachten. Mittlerweile hat sich diese Bezeichnung auch international durchgesetzt. Auch hierzulande liegen dazu zahlreiche Studien vor

(Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015; Schöpke et al., 2017; Parodi & Steglich, 2021). Dass Reallabore auch Lernräume für die Zusammenarbeit von Studierenden mit beruflichen und gesellschaftlichen Akteursgruppen bieten und sich insofern auch als Lehrveranstaltungsformate in der Hochschulbildung eignen, lässt sich mit Fallstudien belegen (Beecroft, 2020; Defila & Di Giulio, 2022).

4.2 Didaktische Probleme auf dem Weg zum transformativen Lernen

In dem Maße jedoch, in dem sich der Wissenschaftsprozess im Transfergeschehen aus den Hochschulen in die berufliche bzw. gesellschaftliche Praxis verlagert, verliert auch das institutionelle Bedingungsgefüge der Hochschulbildung seine exklusive Funktion als Format für Lehre und Studium. In den Konstellationen der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis herrschen dagegen an den Hochschulen gänzlich unterschiedliche Bedingungen. Zwar können die Einrichtungen der Hochschule auch für Lehren und Lernen in den Kontexten von Beruf und Gesellschaft genutzt werden. Hochschulbildung in Transferprozessen bedarf jedoch besonderer Vorkehrungen, damit unter den dort bestehenden Konstellationen Lehren und Lernen möglich wird.

(1) Wissenschafts- und Lernstruktur

Trotz der neuen Herausforderungen bleibt Transformatives Lernen im Anschluss an neuhumanistische Traditionen der Hochschulbildung der Idee einer Bildung durch Wissenschaft verpflichtet. In diesem Sinne bleibt auch die zentrale Ausgangsfrage des hochschuldidaktischen Diskurses nach der Verbindung von Wissenschafts- und Lernstruktur bestehen (Wildt, 2022a). Es griffe infolgedessen zu kurz, im Diskurs über transformatives Lernen lediglich lernstrukturelle Veränderungen zu betrachten. Vielmehr basieren diese Veränderungen auf wissenschaftlichen Entwicklungen, die Transformationen in der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis erst ermöglichen. Diese Transformationen werden erst möglich, wenn die für die tradierte Hochschulbildung bestehende Bindung an die disziplinäre Wissenschaftsorganisation in den Hochschulen gelöst und durch inter- bzw. transdisziplinäre Wissenschaftsstrukturen erweitert wird. Dies erfordert auch eine Erweiterung von Strategien der Curriculum-Entwicklung durch Partizipation zwischen Wissenschaft und Praxis (Wildt & Wildt, 2023).

(2) Epistemologische Probleme

Einerseits läuft die Wissenschaft durch die Grenzüberschreitung zwischen Hochschulen und Beruf bzw. Gesellschaft Gefahr, die Distanz, die sie für ihre Erkenntnisfunktion benötigt, zu verlieren. Praktische Handlungsinteressen können in normative Konflikte zwischen Handlungsoptionen und Wahrheitsinteressen geraten. Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Logiken des Handelns in Wissenschaft und Praxis werden offenkundig, wie sie in der Professionstheorie diskutiert werden. Andererseits liegt gerade in diesen Differenzen das besondere Potential der Zusammenarbeit zwischen Hochschul- und Praxisakteur*innen. Für die Hochschulbildung besteht in diesen Dissonanzen eine Lernchance, wenn die epistemologische Differenz zwischen auf Generalisierung gerichteten wissenschaftlichen Theorien und Methoden und fallbezogenen Pro-

blemlösungsperspektiven in der Praxis reflektiert wird. Hinzu kommt, dass auf Grund der Begrenztheit des tacit knowledge (Polanyi, 1985) praktisches Handeln nur begrenzt wissenschaftlicher Reflexion und Gestaltung zugänglich und damit ein wissenschaftszentrierter Zugang zu praktischen Problemlösungen möglich ist.

(3) Selbstregulation

Die Lehr-Lernkonzepte transformativen Lernens werfen zudem Fragen nach dem Ausmaß der Selbstregulation studentischer Lerngruppen auf. Schon aus früheren Erfahrungen mit projekt- und problemorientierten Vorhaben sind Stolpersteine für eine gelingende Selbstregulation bekannt (vgl. Wildt, 2021a/b). Dies betrifft sowohl die autonome Zielbestimmung, die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen wie auch die Selbststeuerung in der Kooperation. Die aus der Hochschuldidaktik studierendenzentrierten Lehrens und Lernens bekannten Fragen verstärken sich unter den Bedingungen der Kooperation mit hochschulexternen Lerngruppen. Sie verweisen auf die nicht hintergebar paradoxe Anlage von Bildungsprozessen, bei denen die intendierte Autonomie bereits im Prozess vorausgesetzt wird. Die Bearbeitung dieses Problems verlangt von Lehrenden eine Erweiterung der Lehrkompetenz.

(4) Instabile Handlungsbedingungen

Hochschulen bieten in ihren institutionalisierten Veranstaltungsformaten (vgl. Wildt, 2006) verlässliche Lernbedingungen (Räume, Ressourcen, Lehrpersonal, Curricula, Prüfungsvorgaben). Solche Bedingungen sind in der Praxis meist nicht gegeben. Einerseits erfordert dies von den Akteur*innen Improvisation. Das gilt auch im Hinblick auf die Abstimmung unterschiedlicher Arbeitszeiten und Zeitrhythmen. Andererseits stellt es die Hochschulen vor die Aufgabe, situationsbezogene Infrastrukturen unterschiedlicher Art bereitzustellen (z.B. Lehrmittel, Anmietung von Räumen, Fahrtkosten, Freistellung von Lehrpersonal, Zeitressourcen in Form von *workload*, angemessene Prüfungsformate). Hinzu kommt, dass die Handlungsbedingungen der beteiligten Akteursgruppen raum-zeitlich koordiniert werden müssen. Damit steigen die Komplexität und die Flexibilitätsanforderungen im Hinblick auf die Herstellung von Lernumgebungen.

(5) Kommunikation und Interaktion

Lernchancen, aber zugleich Schwierigkeiten, bereiten zudem die unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie Kommunikations- und Interaktionsgewohnheiten der beteiligten Akteursgruppen. Die Hochschuldidaktik steht hier vor der Aufgabe, die vorhandenen Ansätze adressatengerechten wissenschaftlichen Schreibens und mündlichen Kommunizierens weiterzuentwickeln. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die digitale Kommunikation. Die Hochschulen, die in der jüngeren Vergangenheit Anstrengungen auf die Entwicklung eigener digitaler Strategien gewendet haben, stehen nun vor der Herausforderung, diese Aufgabe auf Kooperation und Kommunikation abzustimmen. Für die Studierenden eröffnen sich neue Chancen, ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern (Jahnke & Wildt, 2023).

5 Hochschuldidaktik im transformative turn zu einer Transformationswissenschaft

Hochschuldidaktik hatte ihren Ausgangspunkt in den Wendezeiten zu Beginn der 1970er Jahre, als die Reform der Hochschulbildung weit oben auf der gesellschaftspolitischen Agenda stand. Als Reform war sie darauf gerichtet, die Krise, in die die Hochschulbildung aufgrund tiefgreifender Veränderungen in ihrer Umwelt geraten war, durch hochschulinterne Veränderungen zu erhalten und an veränderte externe Anforderungen anzupassen. Mit transformativem Lernen begibt sie sich nun auf einen transformative turn. Im Anschluss an die in den letzten Jahren dynamisierte Transformationsdebatte findet im Sinne von Kollmorgen, Merkel & Wagner (2020, S. 17) ein Wandel von einer Reform innerhalb des Systems der Hochschulbildung zu einer Transformation des Systems der Hochschulbildung statt. Eine Einbindung von Hochschulbildung in den Wissenschaftstransfer ist dabei als treibende Kraft anzusehen. Der wissenschaftliche Diskurs der Hochschuldidaktik über transformatives Lernen steht vor der Aufgabe, die Bedingungen und Möglichkeiten, die sich aus diesen Entwicklungen ergeben, zum Gegenstand der Untersuchung und Gestaltung der Hochschulbildung zu machen.

Hochschuldidaktik kann dazu auf einen breiten Fundus hochschuldidaktischer Erkenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen. Die Entwicklung einer transformativen Didaktik steckt jedoch noch in den Anfängen. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass sich Probleme, die sich unter herkömmlichen Bedingungen der Hochschulbildung stellen, in den veränderten Konstellationen neu auftun. Die Hochschuldidaktik steht damit vor der Aufgabe, ihre zentralen Konzepte zu überdenken und ggf. zu revidieren bzw. auch liegengebliebene Diskursstränge wieder aufzunehmen. Auf diesem Weg bedarf sie der Unterstützung durch die Hochschulpolitik.

Wieweit die Hochschulpolitik diesem Umstand Rechnung trägt, bleibt ungewiss. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Verhältnis von »Hochschulbildung und Arbeitsmarkt« (2015) enthalten ermutigende Anknüpfungspunkte zu einer neuen Verbindung zwischen Hochschulbildung und Praxis, die den Blick für die Situierung der Hochschulbildung in Transformationsprozessen öffnen. Allerdings lassen seine jüngsten »Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre« (Wissenschaftsrat, 2022), die in einer hochschulinternen Betrachtungsweise verbleiben, diese Perspektive vermissen (vgl. Banscherus, 2022).

Literatur

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundl. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: utb / Klinkhardt.
- Banscherus, U. (2022). Nicht ohne Praxisbezug! Hochschulbildung im 21. Jahrhundert. *Forum Wissenschaft*, 3/22, 21–23.

- BAK [Bundesassistentenkonferenz]. (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Schriften der BAK 1*. Bonn: BAK.
- BAK [Bundesassistentenkonferenz]. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5*. Bonn: BAK.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672
- Barz, O. (2021). Genese und Funktion des Akkreditierungswesens ... sowie dessen Bedeutung für die Lehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 587–600). Bielefeld: wbv UTB.
- Beecroft, R. (2019). Das »Transformative Projektseminar« – didaktische Ansätze und methodische Umsetzung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung* (S. 293–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, D. (2020). *Umriss einer Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. München: Beltz Juventa.
- Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe*, 23(3), 317–329.
- Birkmann, J., Bonhoff, C., Daum, W. & Gleisenstein, J. (Hg.). (1997). *Nachhaltigkeit und Hochschulentwicklung. Projekte auf dem Weg der Agenda 21*. Dortmund: projekt verlag.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2016). *Innovative Hochschule. Förderlinie des Bundes und der Länder*. Bonn: GWK.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2021). *Förderung zum Wissenschaftstransfer. Bekanntmachung 1/2021*. <https://www.bmbf.de/shareddocs/bekanntmachungen/dfee/2021>
- Braßler, M. & Dettmers, J. (2017). How to enhance interdisciplinary competence – interdisciplinary problem-based learning vs. interdisciplinary project-based learning. *Interdisciplinary Journal of problem-based Learning* 11(2). DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>
- Brie, M.I. & Candeias, M. (Hg.). (2012). *Transformation im Kapitalismus und darüber hinaus. Beiträge zur ersten Transformationskonferenz*. <https://www.rosalux.de/publikation/id/6281/transformation-im-kapitalismus-und-darueber-hinaus> (letzter Zugriff 20.01.2023).
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2018). *Interdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung, Bd. 1*. Wiesbaden: Springer.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). *Interdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung, Bd. 2*. Wiesbaden: Springer.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2022). Inter- and Transdisciplinary Research – a Catalyst for a Professional-Scientific Education. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 131–154). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. & Kilpatrick, W.H. (1935). Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. In P. Petersen (Hg.), *Reihe Pädagogik des Auslands*, Bd. 4 (S. 169–179). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hg.). (2020). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens. Freiburger Studien zu Politik und Soziologie*. Freiburg i. Br: Rombach.
- Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 733–740). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Trow, M., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). *The new production of knowledge – The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibson, I. (2005). Designing Projects for Learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (Eds.), *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning* (S. 27–36). Galway: NUI.
- Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hg.). (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne*. München: Juventa.
- Habermas, J. (1963). Zum sozialen Wandel akademischer Bildung. In S. Leibfried (Hg.), *Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschulen* (S. 62–78). Köln: Pahl-Rugenstein.
- HBdV [Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung] (2021). <http://www.bildung-durch-verantwortung.de> (letzter Zugriff 25. 04. 2021).
- Hebecker, E., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hg.). (2016). *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Wiesbaden: Springer.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen – Eine Definition. *Das Hochschulwesen* 64(1+2), 16–22.
- Holtkamp, R. (1980). Enquete zur Situation der hochschuldidaktischen Einrichtungen (1977/1979). In Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (Hg.), *Die Lage der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien* 74 (S. 48–179). Hamburg: AHD.
- Howland, J.L., Jonassen, D. & Marra, R.-S. (2012). *Meaningful learning with technology*. Boston, MA: Pearson.
- Huber, L. (1969). *Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«?* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 5). Hamburg: AHD.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Humboldt, W. v. (1982). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hg.), *Gesammelte Werke IV* (S. 168–195). Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Humboldt, W. v. (1990). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In E. Müller (Hg.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* (S. 273–286). Leipzig: Reclam.

- Jahnke, I. & Wildt, J. (2023, im Druck). Learning in Transformation. In T. Philipp & T. Schmohl (Eds.), *Handbook Transdisciplinary Learning*. Bielefeld: transcript.
- Jankowski, N.A. (2022). Participatory Learning System Paradigm in the U.S.: Prospective Potentials, Options, and Challenges. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 273–294). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Jenkins, A. & Healey, M. (2011). Research based learning – a collection of case studies in different disciplines. In I. Jahnke & J. Wildt (Hg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik 121* (S. 37–46). Bielefeld: wbv.
- Junge, H. (1999). *Das Projektbüro Umweltechnik, Studentinnen und Studenten an der Fakultät für Bauingenieurwesen*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.
- Jung-Paarmann, H. & Wildt, J. (2020). Das »Forum Offene Wissenschaft« an der Universität Bielefeld. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke E 1.17). Berlin: DUZ-Medienhaus.
- Kocka, J. (Hg.). (1987). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience at the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagner, H.-J. (Hg.). (2020). *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. In A. Werner, T. Brinker, A. Spiekermann, M. Merkt & B. Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 53–63). Bielefeld: wbv Media.
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E.W. (Eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leersch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- McIlrath, L. (2022). Exploring Service Learning as a Pedagogy to Engage and Prepare Students as Citizens within Europe. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 475–492). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- McKeachie, W. (1967). Research on teaching at the College and University Level. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1118–1172). Chicago: Rand McNally.
- Merkel, W. (2007). Gegen alle Theorie? Die Konsolidierung der Demokratie in Ostmitteleuropa. *Politische Vierteljahresschrift* 48(3), 413–433.
- Merritt, R.R. (1980). On the transformation of Systems. *International Political Review* 1(1), 13–22.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Parodi, O. & Steglich, A. (2021). Reallabor. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 255–267). Bielefeld: transcript.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe – Analyse und Dokumentation*. Freiburg i.Br.: Walther-Verlag.
- Polanyi, K. (1944). *The great transformation*. New York/Toronto: Farrar & Rinehart. Deutsche Ausgabe (1973), *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rein, V. & Wildt, J. (2022). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–287). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Reißig, R. (2009). *Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riese, H. & Kempf, T. (1967). *Die Entwicklung des Bedarfs an wissenschaftlichen Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Steiner.
- Robinson, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M., Caniglia, G. & Lang J.D. (2017). *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schelsky, H. (1967). Grundzüge einer neuen Universität. Eine Denkschrift. In P. Mikat & H. Schelsky (Hg.), *Grundzüge einer neuen Universität* (S. 33–71). Gütersloh: Bertelsmann.
- Schier, C. & Schwinger, E. (Hg.). (2014). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, H.G. (1983). Problem-based Learning: Rationale and Description. *Medical Education*, 17, 11–16.
- Schmohl, T. & Philipp, T. (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. Reallabore als Katalysator für eine lernende Ge-

- sellschaft auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 16(1), 10–23.
- Schulmeister, R. (1983). Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 331–354). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), 13–17.
- Singer-Brodowski, M., Holst, J. & Galler, A. (2021). Transformative Wissenschaft. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 347–356). Bielefeld: transcript.
- Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS). (1961). *Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes*. Frankfurt a.M.: Neue Verlagsanstalt.
- Spindler, D. (Hg.). (1968). *Hochschuldidaktik – 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform*. Bonn: vds.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433–448). Bielefeld: transcript.
- Tenorth, E. (2020). *Die Rede von der Bildung: Tradition, Praxis, Geltung*. Berlin: Metzler.
- Thieme, W. (1967). Wer sind wir? *Mitteilung Nr.1. Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) vom Nov. 1967*, 1–3.
- Wagenaar, R. (2022). Competence-based development of Learning Outcomes through Reference Tools: Potential and limits of cross-educational Qualifications Frameworks. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 247–242). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Wagenaar, R. & González Ferreras, J.M. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2nd ed.
- Wegner, E. (2014). Hochschulen als Communities of Practice – theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung. In B. Berendt, H. -P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke J 3.1). Berlin: Raabe.
- Wildt, B. & Wildt, J. (2023). Partizipation und Qualität in der Curriculumentwicklung. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A 1.28). Berlin: DUZ-Medienhaus.
- Wildt, J. (1976). Plädoyer für eine Projektdidaktik. *Informationen zur Hochschuldidaktik*, 16, 483–492.
- Wildt, J. (1983a). Projektstudium. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 671–674). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Wildt, J. (1983b). Aktionsforschung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 454–457). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wildt, J. (1984). Forschung über Lehre und Studium an der Hochschule. In D. Goldschmidt, U. Teichler & W.-D. Webler (Hg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht* (S. 155–180). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hg.), *Studienreform mit Bachelor und Master* (S. 25–42). Bielefeld: UVW.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen – Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A 1.1). Berlin: Raabe.
- Wildt, J. (2003). »The Shift from Teaching to Learning« – Thesen zum Wandel in modularisierten Studienstrukturen. In Bündnis 90/Die Grünen (Hg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungsraum* (S. 14–18). Düsseldorf: Landtag NRW.
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 117 (S. 12–39). Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. (2007). Vom Lehren zum Lernen. In F. Brettschneider & J. Wildt (Hg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen – Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (2. Aufl.) (S. 37–47). Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. (2011). »Forschendes Lernen« als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In R. Diedrich & U. Heilemann (Hg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* (S. 93–108). Berlin: Duncker und Humblot.
- Wildt, J. (2012a). Potentiale und Entwicklung der Hochschuldidaktik. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen & E.J. Zöllner (Hg.), *Lebensraum Hochschule – Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik* (S. 93–116). Siegen: Reckinger.
- Wildt, J. (2012b). Praxisbezug in der Hochschulausbildung. Herausforderungen für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Konrad (Hg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildt, J. (2013). Transformatives Lernen – Enkulturation in einem kontinuierlichen Reformprozess. In Die Grünen (Hg.), *Ideen und Handlungsoptionen für die Weiterentwicklung der NRW-Hochschullandschaft* (S. 37–43). Düsseldorf: Landtag NRW.
- Wildt, J. (2021a). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–45). Bielefeld: wbv UTB.
- Wildt, J. (2021b). Projektstudium. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 243–254). Bielefeld: transcript.
- Wildt, J. (2022a). Hochschuldidaktik as a theory of scientific and professional Education – revisited. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 157–180). Opladen, New York, Toronto: Budrich.

- Wildt, J. (2022b). Scientific and Learning Structure in Higher Education – from Research and Project Learning to Transformative Learning. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 493–522). Opladen, New York, Toronto: Budrich.
- Wildt, J. (2022c). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick nach vorn auf einen »transformativen turn« in der Hochschulbildung. In G. Schutti-Pfeil, A. Darillon & B. Ehrenstorfer (Hg.), *Hochschuldidaktik gestern – heute – morgen* (S. 196–207). Linz: FH Oberösterreich.
- Wildt, J. (2023). Hochschuldidaktik in einer Wissenschaft vom Wissenschaftstransfer. In T. Philipp (Hg.), *Wissenschaft vom Wissenschaftstransfer*. Berlin: Peter Lang (im Druck).
- Wildt, J. & Gehrmann, G. (1974). Action Research as an innovative strategy in higher education. In W.A. Verreck (Ed.), *Methodological Problems in Research and Development in Higher Education*. Amsterdam: Sweets and Zeitlinger.
- Wildt, J., Gehrmann, G. & Bruhn, J. (1972). Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel & J. Wildt (Hg.), *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne* (S. 139–157). München: Juventa.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für die globale Umwelt [WBGU]. (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Bielefeld. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>
- Wörner, A. (2006). Studienprojekte mit authentischem Auftrag. Lehre im Kooperationsverbund von Hochschule und Wirtschaft am Beispiel Theo-Prax. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke. 3.2). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Zielinski, J. (1967). Neue Methoden der Hochschullehre. *Mitteilungen des Hochschulverbandes* 15(4), 115–137.