

Wissenschaftsdidaktik auf sich selbst bezogen: Wissenschaftsdidaktik für die Wissenschaftsdidaktik

Gabi Reinmann, Alexa Brase & Eileen Lübcke

Zusammenfassung: Ein wissenschaftsdidaktischer Anspruch stellt Hochschullehrende und hochschuldidaktisch Tätige gleichermaßen vor Herausforderungen. Ausgehend von der Frage nach geeigneten Angeboten für die Professionalisierung beider Gruppen leitet der Beitrag über Lernaktivitätsfelder didaktische Prinzipien her, die eine Ausgestaltung solcher Angebote unterstützen können: Reflexives, kollegiales, forschendes und partizipatives Lernen eignen sich besonders zur fachübergreifenden Professionalisierung von Lehrenden, während für hochschuldidaktisch Tätige exemplarisches, mentorielles, situiertes und multidisziplinäres Lernen hilfreich sein können. Am Beispiel eines Masterstudiengangs wird gezeigt, inwiefern Lehrende und Hochschuldidaktikerinnen auch von einer gemeinsamen Professionalisierung profitieren und die Prinzipien zusammenspielen können. Die Aktivitätsfelder und Prinzipien erweisen sich als geeignet für eine bewusste Gestaltung wissenschaftsdidaktischer Professionalisierungsangebote.

Schlagworte: Wissenschaftsdidaktik, Hochschuldidaktik, Professionalisierung von Hochschullehrenden, Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen

1 Wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln lernen

1.1 Wissenschaftsdidaktik-Verständnis

Praktiziert man Hochschullehre mit wissenschaftsdidaktischem Anspruch, stellen sich Lehrenden bekannte Fragen neu, etwa die nach der angemessenen Vermittlung des Eigen-Sinns ihrer Fachwissenschaft. Aber auch Akteure aus der Hochschuldidaktik mit ihrem Auftrag, Lehrende zu unterstützen, bleiben

davon nicht unberührt: in der Frage, welche Angebote sie machen können, um Wissenschaftsdidaktik zu befördern, wie auch in der Frage der eigenen Professionalisierung.

Wissenschaftsdidaktik ist nicht gleichzusetzen mit Hochschuldidaktik, die weitgehend disziplin- und fachübergreifend arbeitet. Allerdings ist Wissenschaftsdidaktik auch keine Fachdidaktik auf Hochschulebene analog zur Fachdidaktik für den Schulunterricht, obschon es Gemeinsamkeiten gibt: Eine Überschneidung liegt darin, dass die »Sache« als Lehr-Lerngegenstand Einfluss darauf hat, wie gelehrt und gelernt wird. Der wesentliche Unterschied aber ist, dass Wissenschaftsdidaktik darüber hinausweist und auf die Sache zurückwirkt (z.B. Rhein, 2022; Langemeyer, 2022). Unter Wissenschaftsdidaktik verstehen wir im Folgenden die Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Wissenschaft einschließlich ihrer Forschung, die sich im Schnittfeld von Wissenschafts- und Bildungsforschung verorten lässt. In der Konkretisierung dieser allgemeinen Definition ist Wissenschaftsdidaktik in der Regel auf Fachwissenschaften bezogen und impliziert die Idee, dass durch Lehre und Studium Reflexion, Kritik und Weiterentwicklung dieser Fachwissenschaften stattfinden kann (Rhein & Reinmann, 2022). Anders als Hochschuldidaktik ist Wissenschaftsdidaktik nicht auf den Kontext Hochschule begrenzt, obschon dieser einen besonders großen Teil ausmacht: Auch andere Felder der Kommunikation zwischen Expertinnen und Fachfremden oder Novizen sind für wissenschaftsdidaktische Anliegen denkbar. Der vorliegende Beitrag verbleibt allerdings im Hochschulkontext.

1.2 Kernanliegen und Fragestellungen

Aus dem skizzierten Wissenschaftsdidaktik-Verständnis heraus konzentrieren wir uns darauf, mögliche Lern- und Lehr- oder Unterstützungsangebote für Fachwissenschaftlerinnen an Hochschulen ebenso wie für Akteure in der Hochschuldidaktik vorzuschlagen und zu diskutieren. Die beiden Personengruppen sind einerseits getrennt voneinander zu betrachten, weil das, was Wissenschaftsdidaktik jeweils bewirken kann und soll, sich entsprechend der unterschiedlichen Aufgabenfelder unterscheidet. Andererseits gibt es Überschneidungen, die zum Nachdenken darüber anregen, wie beide Personengruppen in Bezug auf Wissenschaftsdidaktik mit- und voneinander lernen können.

Bezogen auf *lehrende und forschende Fachwissenschaftler* (im Folgenden auch als Hochschul-lehrende bezeichnet) besteht wissenschaftsdidaktisches

Denken und Handeln darin, in der Gestaltung von Lehre nicht nur fachübergreifende hochschuldidaktische Erkenntnisse zu berücksichtigen und umzusetzen, sondern Lehren, Lernen und Forschen aufeinander zu beziehen, kritisch zu reflektieren und in einem prinzipiell reziproken Verhältnis weiterzuentwickeln. Der Anspruch geht hier von einer didaktischen Qualifizierung hin zu einer Professionalisierung von Hochschullehrenden, bei der Wissenschaftsdidaktik Teil des Selbstverständnisses von Lehrenden wird. Konkret kann das zum Beispiel bedeuten, Curricula zu hinterfragen und kontinuierlich mit Blick auf Forschungsagenden zu reflektieren, die eigenen fachwissenschaftlichen Forschungszugänge methodologisch in die bestehende Multiparadigmatik an Hochschulen (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) einzuordnen und weiterzudenken, oder im Dialog mit Studierenden die Entstehungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren. Der Text stellt daher die Frage: *Wie können lehrende und forschende Fachwissenschaftlerinnen lernen, wissenschaftsdidaktisch zu denken und zu handeln?*

Bezogen auf *Akteure der Hochschuldidaktik* bringt eine Ausrichtung auf Wissenschaftsdidaktik mit sich, beispielsweise in der hochschuldidaktischen Qualifizierung und Unterstützung solche Angebote zu integrieren, die im obigen Sinne wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln befördern. Das setzt jedoch voraus, dass Hochschuldidaktikerinnen selbst über wissenschaftsdidaktisches Wissen und Können verfügen: In gewisser Weise müssten sie methodologische Generalisten sein – zumindest auf der Ebene der Rezeption und des Verständnisses (etwa Wissen über Erkenntnisse aus der Wissenschaftsforschung), um Fachwissenschaftler untereinander und im Austausch angemessen unterstützen und Reflexion, Dialog, Diskussion oder (Lehr-)Forschung wirksam begleiten zu können. Hinzu kämen Wissen und Können zu fachübergreifenden Themen wie Wissenschafts- oder Experten-Laien-Kommunikation. Der Text geht vor diesem Hintergrund der Frage nach: *Wie können Hochschuldidaktiker lernen, wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln von Fachwissenschaftlerinnen anzuregen und zu unterstützen?*

1.3 Methodisches Vorgehen

In diesem Text bearbeiten wir die beiden Fragen theoretisch (Abschnitte 2 und 3) und ziehen ein konkretes Beispiel (Abschnitt 4) heran. Dabei spielen die beiden Begriffe *didaktisches Prinzip* und *Lernaktivitätsfeld* eine wichtige Rolle.

Wir skizzieren kurz die dahinterliegenden theoretischen Konzepte und die Anpassung für unsere Argumentation.

Unter einem *didaktischen Prinzip* verstehen wir in Anlehnung an Baumgartner (2011) eine Beschreibungsart, die sich aus dem Wort Lernen und einer Spezifizierung in Form eines Adjektivs zusammensetzt. Diese Kurzbeschreibung »stellt eine Maxime im Sinne einer allgemeinen Orientierung oder Ausrichtung dar« (Baumgartner, 2011, S. 109), legt aber noch keinen konkreten Weg, also keine methodische Umsetzung in Lehrangeboten, fest. Prominente Beispiele für didaktische Prinzipien in diesem Sinne sind problemorientiertes Lernen (*problem-based learning*) oder spielendes Lernen (*game-based learning*). Damit eine Formulierung didaktischer Prinzipien nicht willkürlich wird, benötigt man didaktische Dimensionen. Für unseren Zweck eignet sich hierzu die einfache Systematisierung nach *Lernaktivitätsfeldern* von Peters, Guitert-Catasús und Romero (2021),¹ da sie bereits für Personen konzipiert ist, die selbst für eine Lehrtätigkeit ausgebildet werden, was zu Hochschullehrenden wie auch Hochschuldidaktikern passt. Die insgesamt vier Felder entstehen aus zwei Dimensionen: eine Dimension, die formale von informellen Lernaktivitäten unterscheidet, und eine Dimension, die individuelle von sozialen Lernaktivitäten abgrenzt. Die resultierenden Lernaktivitätsfelder bezeichnen wir in Anpassung² an unseren Kontext als: *angeleitetes Selbstlernen*³ (Feld formal-individuell), *moderiertes Gruppenlernen* (Feld formal-sozial), *Lernen in Gemeinschaften* (Feld informell-sozial), *Lernen in der Berufspraxis* (Feld informell-individuell). Die Felder geben bereits eine erste Orientierung vor, sind aber abstrakter und methodisch offener als didaktische Prinzipien.

Wir verwenden die vier Felder als Grundlage für die Auswahl von Prinzipien. In ihrer Ausformulierung folgen die didaktischen Prinzipien keiner weiteren Systematik, sondern dienen ausschließlich dazu, die jeweilige Richtung auf Aspekte zu konzentrieren, die für die beiden Personenkreise besonders relevant sind.

1 Die Taxonomie von Baumgartner (2011) umfasst 26 Dimensionen, ist also sehr umfangreich und differenziert, hat aber auch den Anspruch, für alle Zielgruppen/Bildungskontexte gültig zu sein.

2 Die Bezeichnungen von Peters et al. (2021, p. 11) sind: *individual/autonomous activity*, *formal/collaborative group activity*, *collaborative professional networking*, *self-directed professional development activity*.

3 Wir nutzen den Begriff »angeleitetes Selbstlernen« als Kurzform für »angeleitetes selbstorganisiertes Lernen«.

2 Wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden

Wie oben ausgeführt, stellt Wissenschaftsdidaktik an Hochschullehrende den Anspruch, in kritischer Reflexion Lehre, Lernen und Forschen in ihrer Disziplin aufeinander zu beziehen und diese Auseinandersetzung zur Grundlage der Lehrgestaltung zu machen. Um sich ein solches wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln anzueignen, liegt es nahe, sich lernend und mit wissenschaftlichem Anspruch mit der eigenen fachwissenschaftlichen Lehr- und Forschungspraxis auseinanderzusetzen. Bestehende hochschuldidaktische Angebote bieten wichtige, aber nicht die einzigen Anknüpfungspunkte für eine wissenschaftsdidaktische Professionalisierung. Zur Angebotsgestaltung bedarf es geeigneter didaktischer Prinzipien.

2.1 Die Professionalisierung von Hochschullehrenden

Für Fachwissenschaftlerinnen gibt es in der Regel keine oder kaum Vorgaben, wie sie sich für ihre Lehrtätigkeit qualifizieren und weiterbilden. Die persönlichen didaktischen Lernbiografien sind divers, vorrangig durch das eigene Fach geprägt und spielen nach wie vor insbesondere an Universitäten nur eine marginale Rolle (vgl. Egger, 2022). Angebote seitens der Hochschuldidaktik sind fast immer optional und konzentrieren sich zwar keineswegs ausschließlich, aber doch überwiegend darauf, Lehrende darin zu unterstützen, Probleme in der Gestaltung von Lehre zu bewältigen und die Lehrkompetenz zu vertiefen. Typische Formate sind Workshops, Beratung und Coaching, systematisch aufgebaute hochschuldidaktische Programme und Förderangebote für Vernetzung und Studiengangsentwicklung (Scholkmann & Stolz, 2018). Auch online zugängliche Selbstlernmaterialien (Audios, Videos, Texte) finden sich vermehrt im Portfolio hochschuldidaktischer Einrichtungen. Eine genuin wissenschaftsdidaktische Ausrichtung dieser Angebote dürfte selten anzutreffen sein. Theoretisch ist aber denkbar, die wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden mit hochschuldidaktischen Angebotsformaten zu initiieren, zu begleiten oder anzuleiten.

Das ist allerdings weder die einzige noch eine ausreichende Strategie. Potenziale der Wissenschaftsdidaktik für die Fachwissenschaften können sich vor allem entfalten, wenn sie auch *innerhalb* der Wissenschaften diskutiert werden und *vielen* lehrenden Fachwissenschaftlerinnen daran teilhaben. Es käme darauf an, dass die Fachwissenschaften, deren Forschung und Fachgesell-

schaften, Wissenschaftsdidaktik als Thema aufgreifen (vgl. Wissenschaftsrat, 2022). Technische, auch organisationsübergreifende, Infrastrukturen zur wissenschaftsdidaktischen Vernetzung, Konferenzen mit wissenschaftsdidaktischen Zielen sowie eigene Publikationsorgane – um einige Beispiele zu nennen – könnten und sollten also nicht nur von der Hochschuldidaktik, sondern auch von den Fachwissenschaften ausgehen. Für die langfristige Schaffung besserer finanzieller und struktureller Rahmenbedingungen zur Förderung von Wissenschaftsdidaktik dürfte ein aktiver Einsatz der Fachwissenschaften (z.B. über Förderorganisationen) essenziell sein.

Wissenschaftsdidaktik findet also prinzipiell viele Anknüpfungspunkte: in bestehenden hochschuldidaktischen Angeboten wie auch in den Strukturen der Fachgemeinschaften. Um diese Anknüpfungspunkte *gezielt* nutzen zu können, schlagen wir vier didaktische Prinzipien vor, die wir an Anlehnung an die vier Lernaktivitätsfelder (vgl. Abschnitt 1.3) ausgewählt haben.

2.2 Didaktische Prinzipien für den Personenkreis der Hochschullehrenden

Eine tragende Rolle könnten für die wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden reflexives Lernen (als didaktisches Prinzip für angeleitetes Selbstlernen), kollegiales Lernen (als didaktisches Prinzip für moderiertes Gruppenlernen), partizipatives Lernen (als didaktisches Prinzip für Lernen in Gemeinschaften) und forschendes Lernen (als didaktisches Prinzip für Lernen in der Berufspraxis) spielen.

Reflexives Lernen. Es dürfte für Hochschullehrende relativ naheliegend sein, dass sie – analog zu einem Teil ihrer wissenschaftlichen Praxis – die eigene Lehre kritisch hinterfragen, wiederkehrende Hürden im Lehrgeschehen selbst analysieren, Rückbezüge zur Forschung in ihrer Forschungsdisziplin herstellen und in diesem Sinne reflexiv lernen. Zudem kann sich reflexives Lernen darin zeigen, sich der eigenen Forschungs-, Lehr- und Lernbiografie bewusst zu werden, diese explizit zu machen und fortzuschreiben. Reflexives Lernen ist immer auch selbstorganisiertes Lernen (Jenert, 2008), lässt sich aber durch hochschuldidaktische Angebote anregen und unterstützen. Zum reflexiven Lernen braucht es Anlässe. Der Lehralltag hält prinzipiell viele solcher Anlässe bereit, etwa wenn sich Lehrziele nicht umsetzen lassen oder Störungen auftreten. Ereignisse dieser Art muss man als Reflexionsanlass erkennen, was sich von außen durchaus anstoßen lässt (z.B. mit Kampagnen zur Lehre oder einem Rahmen für gegenseitige Hospitation). Anlässe zum reflexiven Ler-

nen können zudem hochschuldidaktische Informationen und Impulse (z.B. Vorträge, Podcasts, Texte als Selbstlernmaterialien) sein, weshalb wir im reflexiven Lernen ein wichtiges didaktisches Prinzip für angeleitetes Selbstlernen sehen.

Kollegiales Lernen. Hochschullehrende lernen oft durch kollegialen Dialog und Austausch (Reinmann, Lübcke, Bohndick & Brase, 2022) – eine Art Peer-Lernen (Strauß & Rohr, 2019), das wir hier als kollegiales Lernen bezeichnen. Gespräche in Tandems oder kleinen Gruppen ermöglichen einen intensiven Austausch über Lehre und ihre Verflechtung mit der fachwissenschaftlichen Forschung sowie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die man im Kreis der Kolleginnen erkennt; sie eröffnen darüber hinaus die Chance, untereinander Feedback zu geben und zu nehmen. Homogene und heterogene Tandems oder Gruppen haben unterschiedliche Effekte darauf, was mit welchem Ziel ausgetauscht wird: etwa methodologische Ähnlichkeiten und Kontraste im Lehr-Lerngegenstand, fachspezifische oder interdisziplinäre Lehr-Lernszenarien. Auch hierzu brauchen Lehrende nicht nur Anlässe und (Spiel-)Räume; sie profitieren auch von konkreten Impulsen (z.B. Workshop-Angebote, Hospitationen, Team-Teaching-Programme) sowie von Dialogen und begleiteten Austauschrunden, weshalb wir kollegiales Lernen als ein didaktisches Prinzip für moderiertes Gruppenlernen deuten.

Partizipatives Lernen. Lehrende Fachwissenschaftler sind es gewohnt, sich in wissenschaftlichen Gesellschaften, Netzwerken und Arbeitsgruppen zu bewegen, in die sie eigene Beiträge einbringen und aus denen sie gleichzeitig, meist beiläufig, Lerngewinne ziehen. Gelernt wird durch Teilhabe an Gruppen, deren Mitglieder ein gemeinsames Ziel verfolgen. Ein in diesem Sinne partizipatives Lernen kann auch als didaktisches Prinzip für Lernen in Gemeinschaften dienen, wenn es um wissenschaftsdidaktische Professionalisierung geht (Nørreklit, 2016). Partizipation impliziert, eine (Mit-)Verantwortung für das zu übernehmen, worum es jeweils geht; partizipatives Lernen hat folglich immer auch etwas von einem produktiven Lernen: Man leistet selbst einen Beitrag, etwa um ein Problem in der fachwissenschaftlichen Lehre besser zu verstehen oder es zu lösen; man bringt die eigene wissenschaftliche Perspektive in Fragen akademischer Lehre ein etc. Dazu müssten allerdings auch wissenschaftsdidaktische Gemeinschaften entstehen, was sich nicht anordnen, aber doch von außen ermöglichen und unterstützen lässt, etwa durch konferenzähnliche Veranstaltungen oder technische Infrastrukturen zur Vernetzung.

Forschendes Lernen. Eine anspruchsvolle, aber besonders effektive Form der wissenschaftsdidaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden

besteht darin, dass sie systematisch mit ihrer eigenen Lehre experimentieren, sie mit verschiedenen Methoden erforschen oder wissenschaftliche Kooperationsprojekte zur Lehre eingehen. Im Englischen hat sich hierzu die Bezeichnung *Scholarship of Teaching and Learning* (vgl. Kern, Mettetal, Dixson & Morgan, 2015) durchgesetzt und auch hierzulande verbreitet. Umschrieben als didaktisches Prinzip kann man von forschendem Lernen (Huber & Reinmann, 2019) sprechen, das sich für lehrende Fachwissenschaftlerinnen auf dem Feld des Lernens in der Berufspraxis ansiedeln lässt, denn: Das Forschen ist Teil ihrer beruflichen Praxis. Auf den ersten Blick entzieht sich diese Forschungs- und Lernaktivität als fachwissenschaftliche Berufspraxis weitgehend dem Zugriff von außen. Auf den zweiten Blick finden sich Möglichkeiten, forschendes Lernen didaktisch anzuregen und zu unterstützen: z.B. in spezifischen hochschuldidaktischen Programmen oder Beratungen oder über die Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlerinnen mit Akteuren der Hochschuldidaktik zur gemeinsamen Erforschung der Lehre.

3 Wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschuldidaktikern

Aus der Perspektive der Hochschuldidaktik stellt sich zunächst die Frage, welche Rolle diese bei der Förderung wissenschaftsdidaktischen Denkens und Handelns von Hochschullehrenden spielen kann. Erste Antworten darauf hat Abschnitt 2 gegeben. Eine Voraussetzung dafür, dass Hochschuldidaktikerinnen die dazu geeigneten Angebote machen, ist allerdings, dass sie ihrerseits ein wissenschaftsdidaktisches Grundverständnis haben. Zu fragen ist daher, wie die bisherige Professionalisierung von Akteuren der Hochschuldidaktik beschaffen ist und das Thema Wissenschaftsdidaktik integriert werden könnte.

3.1 Die Professionalisierung von Akteuren der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik ist bislang kein Ausbildungsberuf: Man kann Hochschuldidaktik weder als eigenes Fach studieren noch gibt es einheitliche Aus- und Weiterbildungsstrukturen. Vielmehr handelt es sich – lehrpraktisch betrachtet – um ein Berufsfeld für Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaftler, die sich dafür weiterqualifizieren. Es steht vielen Quereinsteigerinnen aus anderen Fachdisziplinen offen, die sich zu Fragen des Lehrens und Lernens

an Hochschulen hingezogen fühlen. Die meisten bemühen sich individuell um ihre Professionalisierung, indem sie eigene Lehrtätigkeit praktizieren, Netzwerke bilden, wissenschaftliche Publikationen lesen und Weiterbildung wahrnehmen und sich damit in den beschriebenen Lernaktivitätsfeldern bewegen. Es ist nicht nur theoretisch naheliegend, sondern auch empirisch gestützt, dass Haltungen und Werte hochschuldidaktisch tätiger Personen durch theoretische Bezüge der jeweiligen Herkunftsdisziplinen geprägt sind (Merk, Bönninger, Kraut, Preiß, Rüther & Schulze, 2022). In dieser Hinsicht ergibt sich eine gewisse Ähnlichkeit zu Hochschullehrenden, die ebenfalls keine geregelte Ausbildung in der Lehre erfahren und die eigene Wissenschaftssozialisation in ihrer Disziplin in die Betrachtung und Gestaltung von Lehre einbringen.

Das hochschuldidaktische Tätigkeitsfeld ist vielfältig (vgl. Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018) und hat sich in den letzten Jahren auf alle hochschuldidaktischen Handlungsebenen ausgeweitet: neben der Gestaltung von Lehre bzw. Lernumgebungen auch Studienganggestaltung, Evaluation und Qualitätsmanagement etc. (Merk, Knauf, Kraut, Preiß & Schulze, 2021). Zudem wird inzwischen gefordert, Forschung ins Rollenprofil aufzunehmen. Faktisch aber spielen eigene Forschungstätigkeiten und entsprechende Qualifizierungsangebote für Hochschuldidaktiker eine nur untergeordnete Rolle (Brinker & Ellinger, 2018, S. 215). Nicht nur in dieser Hinsicht unterscheidet sich also die Berufspraxis von Hochschullehrenden und Akteuren der Hochschuldidaktik deutlich.

Wissenschaftsdidaktische Themen dürften in der individuellen Professionalisierung von Hochschuldidaktikerinnen vereinzelt vorkommen: So haben etwa Konzepte wie *Scholarship of Teaching and Learning* (Kreber, 2022), *Threshold Concepts* (Kenneweg & Wiemer, 2022) und *Decoding the Disciplines* (Kordts-Freudinger & Leschke, 2020) in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik Einzug gehalten (Reinmann, 2022). Es gibt aber noch keine systematischen Bemühungen dahingehend, die Qualifizierung von Hochschuldidaktikerinnen zu nutzen, um wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln von Fachwissenschaftlern zu fördern.

3.2 Didaktische Prinzipien für den Personenkreis der Hochschuldidaktikerinnen

Angeichts der oben genannten Parallelen zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktikerinnen könnte man annehmen, dass nicht nur die vier

Lernaktivitätsfelder, sondern auch die didaktischen Prinzipien, die wir für die wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden formuliert haben, in gleicher Weise auch für Akteure der Hochschuldidaktik anwendbar sein sollten. Allerdings gibt es wichtige Unterschiede, die nahelegen, dass es mindestens einiger Anpassungen und Ergänzungen bedarf: Zum einen agieren Hochschullehrende – wissenschaftsdidaktisch betrachtet – aus ihrer fachwissenschaftlichen Forschung heraus, die zusammen mit der Hochschullehre ihr berufliches Praxisfeld ausmacht. Demgegenüber sind Hochschuldidaktiker derzeit in der Regel weder forschend noch direkt in der Hochschullehre tätig, sondern unterstützen den hochschulischen Lehrbetrieb. Didaktische Prinzipien bzw. konkrete Ausgestaltungen derselben, die für Lehrende geeignet sind, weil sie an deren Wissenschaftspraxis anknüpfen, passen entsprechend weniger für Hochschuldidaktikerinnen und ihre beruflichen Tätigkeiten. Zum anderen können sich Hochschullehrende (neben interdisziplinären Optionen) wissenschaftsdidaktisch auf ihre Fachwissenschaft konzentrieren, während Hochschuldidaktiker mit Blick auf ihre Aufgaben eher Sensibilität für die Vielfalt der Fachwissenschaften und ein multidisziplinäres Grundverständnis brauchen. Daher formulieren wir für die vier Lernaktivitätsfelder eigene didaktische Prinzipien, die denen für Hochschullehrende zwar ähneln, in der Akzentsetzung und Ausgestaltung aber spezifisch auf die Besonderheiten der hochschuldidaktischen Praxis ausgerichtet sind: exemplarisches Lernen (als didaktisches Prinzip für angeleitetes Selbstlernen), mentorielles Lernen (als didaktisches Prinzip für moderiertes Gruppenlernen), multidisziplinäres Lernen (als didaktisches Prinzip für Lernen in Gemeinschaften) und situiertes Lernen (als didaktisches Prinzip für Lernen in der Berufspraxis).

Exemplarisches Lernen. Das Selbstlernen ist fester Bestandteil in der Professionalisierung von Hochschuldidaktikerinnen, an welchem sich andocken lässt, wenn es darum geht, wissenschaftsdidaktisch denken und handeln zu lernen. Die hochschuldidaktische Berufspraxis ist vielfältig und bringt ihre Akteure in Kontakt mit verschiedenen fachkulturell geprägten Szenarien, Routinen, Traditionen wie auch Innovationen in der Hochschullehre – letztlich vielen konkreten Beispielen und Fällen aus der fachwissenschaftlichen Lehre (Zierer, 2010). Im besten Fall ermöglichen die jeweils besonderen Beispiele und Fälle, etwas Allgemeines über die verschiedenen fachkulturellen Unterschiede zu erfahren und auf diesem Wege exemplarisch Einblick in wissenschaftsdidaktische Besonderheiten der Hochschullehre zu erlangen. Allerdings bedarf es unserer Einschätzung nach einer gewissen Anleitung für diese Form des ex-

emplarischen Selbstlernlernens – sei es durch Workshop-Angebote oder Beratung für Akteure der Hochschuldidaktik, sei es durch geplante Gespräche mit lehrenden Fachwissenschaftlerinnen.

Mentorielles Lernen. Auch das Peer-Lernen in der Gruppe ist eine wichtige Lernaktivität unter Hochschuldidaktikern. Mit Blick auf die Aneignung wissenschaftsdidaktischen Denkens und Handelns halten wir es für überlegenswert, mentorielles Lernen als didaktisches Prinzip im Lernaktivitätsfeld moderiertes Gruppenlernen näher in Betracht zu ziehen. Dieser von Baumgartner (2011, S. 277) übernommene Begriff ist zwar wenig geläufig, lässt sich aber mit dem bekannteren Begriff des Peer-Mentoring (Strauß & Rohr, 2019, S. 110f.) vergleichen. Beide Bezeichnungen verweisen darauf, von Vorbildern aus den eigenen Reihen zu lernen: ein Lernen also von hochschuldidaktisch tätigen Kolleginnen, ohne dass ein hierarchisches Gefälle vorhanden ist. Die Bildung solcher Mentorate ließe sich explizit anregen und durch Ressourcen unterstützen. Gleichzeitig bestünde die Möglichkeit, die Erfahrungen beim mentoriellen Lernen gemeinsam zu dokumentieren und weiterzugeben, etwa indem man daraus Handreichungen für Akteure der Hochschuldidaktik entwickelt.

Multidisziplinäres Lernen. Hochschuldidaktiker, die Hochschullehrende dabei unterstützen wollen, wissenschaftsdidaktisch zu denken und zu handeln, müssten ein breites methodologisches Grundverständnis und eine offene Haltung haben, was Fachkulturen und Forschungsparadigmen betrifft. Entsprechend wichtig wird der Austausch von Akteuren der Hochschuldidaktik mit verschiedenen Fachkulturen: Dies ist bereits in der eigenen hochschuldidaktischen Gemeinschaft möglich, weil deren Mitglieder in der Regel verschiedene fachliche Hintergründe haben. Darüber hinaus erachten wir es als zielführend, wenn Hochschuldidaktikerinnen im Zuge ihrer Professionalisierung nicht unter sich bleiben, sondern in Gemeinschaft mit Fachwissenschaftlerinnen lernen. In diesem Sinne ist ein multidisziplinäres Lernen anzustreben, das darauf ausgelegt ist, einen Überblick über möglichst viele Disziplinen und deren methodologisches Grundverständnis von Forschung zu entwickeln. Geeignet hierzu sind Tagungen, die beiden Personenkreisen offenstehen, gemeinsame Publikationen oder Kooperationsprojekte zur Erforschung fachwissenschaftlicher Lehre.

Situirtes Lernen. Auch für Akteure in der Hochschuldidaktik ist mit Blick auf ihre eigene wissenschaftsdidaktische Professionalisierung ein Lernen in der Berufspraxis naheliegend: Konzepte wie *Scholarship of Teaching and Learning*, *Threshold Concepts* und *Decoding the Disciplines* (vgl. Abschnitt 3.1) ließen

sich gleichzeitig als wissenschaftsdidaktische Lernchancen für Hochschuldidaktikerinnen selbst nutzen – durch situiertes Lernen. Am Beispiel von *Decoding the Disciplines* lässt sich der Gedanke kurz veranschaulichen: Hier fungieren häufig Hochschuldidaktiker als Gesprächspartner oder Interviewer von lehrenden Fachwissenschaftlerinnen, die – angeleitet durch entsprechende Fragen – Lernhürden in der eigenen Lehre identifizieren und durch lautes Denken neue Lösungen zur Bewältigung derselben entwerfen. Das ist letztlich nicht nur für Hochschullehrende eine wirksame wissenschaftsdidaktische Maßnahme, sondern auch für beteiligte Hochschuldidaktikerinnen, wenn sie das Geschehen reflektieren und für das eigene Lernen auswerten. Auch andere Formate der Hochschuldidaktik könnte man so ergänzen, dass reziproke Lernprozesse stattfinden und auf diesem Wege situiertes Lernen in der eigenen Berufspraxis möglich wird.

4 Wissenschaftsdidaktik als Studienangebot

Gemeinsamkeiten und reziproke Lernchancen zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktikern lassen es sinnvoll erscheinen, neben der getrennten Betrachtung der wissenschaftsdidaktischen Professionalisierung beider Personenkreise auch Möglichkeiten einer *gemeinsamen* Professionalisierung in den Blick zu nehmen. Dazu dient uns das Beispiel eines Masterstudiengangs, der genau dies anbietet *und* dazu beitragen will, die Hochschuldidaktik als Disziplin wissenschaftsdidaktisch weiterzuentwickeln, engagierten Personen Forschungsmöglichkeiten zu eröffnen und damit auch ein wissenschaftsdidaktisches Forschungsprofil aufzubauen.

Um nachvollziehbar zu machen, ob und inwieweit sich diese Ziele erreichen lassen, beschreiben wir im Folgenden, wie ein typischer Studienverlauf im Master Higher Education (MHE)⁴ aussieht. Anschließend reflektieren wir die Verortung des MHE in den vier Lernaktivitätsfeldern. Tabelle 1 fasst noch einmal die vier Felder und didaktischen Prinzipien zusammen, die für die beiden Personenkreise herausgearbeitet wurden und nun weiterentwickelt werden.

4 Die Autorinnen sind Lehrende im MHE an der Universität Hamburg; <https://www.hul.uni-hamburg.de/master-higher-education.html>

Tab. 1: Lernaktivitätsfelder und didaktische Prinzipien zur Gestaltung von wissenschaftsdidaktischen Angeboten

	formal	informell
<i>individuell</i>	angeleitetes Selbstlernen: Hochschullehrende: reflexives Lernen Hochschuldidaktiker: exemplarisches Lernen	Lernen in der Berufspraxis: Hochschullehrende: forschendes Lernen Hochschuldidaktiker: situiertes Lernen
<i>sozial</i>	moderiertes Gruppenlernen: Hochschullehrende: kollegiales Lernen Hochschuldidaktiker: mentorielles Lernen	Lernen in Gemeinschaften: Hochschullehrende: partizipatives Lernen Hochschuldidaktiker: multidisziplinäres Lernen

4.1 Studienverlauf und inhaltliche Schwerpunkte im Master Higher Education

Die Studierenden des MHE sind lehrende Fachwissenschaftlerinnen und Akteure der Hochschuldidaktik und kommen entsprechend aus verschiedenen Berufstätigkeiten, Herkunftsdisziplinen und Lehrfächern. Um diese Zielgruppe erreichen zu können, wird der MHE berufsbegleitend und online angeboten. Das Studienangebot zielt darauf ab, Hochschullehre aus wissenschaftlicher Sicht zu verstehen, relevante Forschungszugänge zur Analyse und Verbesserung von Hochschullehre kennen- und anwenden zu lernen und selbst forschend aktiv zu werden – mit Verankerung im eigenen Berufsbereich. Damit liegt ein potenziell wissenschaftsdidaktisches Profil vor. Der Studiengang ist konsekutiv und eröffnet die Möglichkeit zur anschließenden Promotion, was entscheidend ist für das Ziel, über den MHE auch ein wissenschaftsdidaktisches Forschungsprofil zu fördern.

Der Studiengang leitet die Studierenden in sieben Modulen durch eine intensive Auseinandersetzung mit Begriffen und Theorien der Hochschuldidaktik und angrenzender (Sub-)Disziplinen. Das erste Modul (*Didaktik-Modul*) ermöglicht den Studierenden einen hochschul- und mediendidaktischen Einstieg, der Praxis, Theorie und Forschung rund um Lehre und Studium berücksichtigt und an den heterogenen Erfahrungen ansetzt, welche die Studierenden mitbringen. Inhaltlich kommt dabei unter anderem

dem Verständnis von Hochschullehre als Gestaltungspraxis hohe Bedeutung zu, die von der Reflexion praktischer Erfahrung und einer forschenden Auseinandersetzung profitieren kann. Bereits zu Studienbeginn startet ein mehrsemestriges *Projekt-Modul*: Hier führen die Studierenden ein Projekt im eigenen Arbeitsumfeld durch. Der methodologische Rahmen ist mit Design-Based Research (DBR) vorgegeben – einem Ansatz, der die praktische Gestaltung von Interventionen für die Forschung nutzt. Veranstaltungen und ein individuelles Wissenschaftscoaching begleiten die Studierenden im Projekt. Zum Auftakt besuchen die Studienanfängerinnen eine Projektkonferenz. Studierende, die ihr Projektstudium gerade abgeschlossen haben, präsentieren dort ihre Ergebnisse. Auch Studierende anderer Fachsemester können optional teilnehmen, sodass man von Anfang an mit verschiedenen Kohorten in Kontakt kommt und Teil der MHE-Gemeinschaft wird. Nach der Projektkonferenz schließt eine Blockveranstaltung zur Einführung in DBR das erste Semester ab.

Ab dem zweiten Fachsemester werden weitere vier *Module* durchlaufen: *Lehr-Lernforschung*, *Medienbildungsforschung*, *Hochschulforschung*, *Wissenschaftsforschung*. In diesen forschungs- und theorieorientierten Modulen beleuchten die Studierenden Lehre, Lernen und Forschen aus verschiedenen Perspektiven, bearbeiten unterschiedliche Forschungsdiskurse und können dabei eigene Erfahrungen und berufliche Situationen einbeziehen. Letzteres wird unter anderem dadurch erreicht, dass viele Aufgaben und Prüfungsleistungen innerhalb des jeweiligen thematischen Rahmens inhaltlich offen sind und den Studierenden Wahlmöglichkeiten für Vertiefungen bieten. Darüber hinaus sind die Prüfungsformen divers und mit Blick auf den Erwerb fachübergreifender wissenschaftlicher Kompetenzen gestaltet: Sie reichen von portfolioähnlichen Sammlungen und Reflexionen studienbegleitender Artefakte über die Erarbeitung eines (fiktiven) Forschungsantrags und der Erstellung einer systematischen Literaturübersicht bis zu einem wissenschaftlichen Gespräch. Parallel dazu führen die Studierenden begleitet durch ihren Wissenschaftscoach ihr Projekt durch und nehmen an einem DBR-Kolloquium teil. Den Abschluss des Projekt-Moduls markiert die zweite verpflichtende Teilnahme an der Projektkonferenz, nun im Expertenstatus. Im *Master-Modul* sind die Studierenden (anders als im Projektstudium) nicht an einen bestimmten Forschungsansatz gebunden.

4.2 Das Studium als wissenschaftsdidaktische Professionalisierung

Zur Diskussion, welchen Beitrag ein Studiengang wie der MHE zur wissenschaftsdidaktischen Professionalisierung leisten kann, ziehen wir erneut die vier Lernaktivitätsfelder und didaktischen Prinzipien (vgl. Tab. 1) heran, die wir für die Gestaltung wissenschaftsdidaktischer Angebote für Hochschullehrende und Hochschuldidaktiker formuliert haben.

Angeleitetes Selbstlernen im MHE. Der Online-Studiengang setzt in hohem Maße auf selbstorganisiertes Lernen und gleichzeitig auf didaktisch variable Anleitung: Alle Module beinhalten Selbstlernmaterialien in Form von Texten und Videos, (kommentierten) Literatur-Sammlungen sowie Aufgaben zur selbstständigen Erarbeitung von Inhalten und deren Verortung im eigenen Erfahrungshintergrund. Ein besonders hohes Maß an Selbstorganisation verlangt das DBR-Projekt. Um Probleme beim selbstorganisierten Lernen zu thematisieren, dieses mit Interaktion zu verbinden und ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen, sind Videokonferenztermine fester Bestandteil jedes Moduls. Daneben erhalten die Studierenden optionale Angebote (z.B. Schreibworkshops), die dabei helfen, sich selbst zu organisieren und das Studium mit anderen Verpflichtungen zu koordinieren. Schließlich übernehmen auch die vorgeschriebenen Prüfungsleistungen und deren Vorbereitung innerhalb der Module eine anleitende Funktion für das Selbstlernen. Angesichts der Fülle potenziell relevanter Inhalte für eine wissenschaftsdidaktische Professionalisierung haben alle Modulinhalte letztlich *exemplarischen* Charakter: Mit ausgewählten Beispielmaterialien, die grundlegende Forschungsziele, theoretische Perspektiven oder Differenzierungen sichtbar machen, wird innerhalb eines Semesters Einblick in multidisziplinäre, zum Teil fragmentierte Forschungsgebiete wie Hochschul- oder Wissenschaftsforschung gegeben. Die vielfältigen Berufserfahrungen im Kontext Hochschullehre, welche die Studierenden mitbringen, fordern die Lehrenden kontinuierlich heraus, *reflexiven* Momenten im Studiengang ausreichend Raum zu geben. Exemplarisches und reflexives Lernen verbinden sich im Studium mehrfach: etwa im Modul Wissenschaftsforschung, wo Erfahrungen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen und Lehrfächern von Studierenden diskutiert werden, um Unterschiede und didaktische Implikationen herauszuarbeiten. Das Wissenschaftscoaching lässt sich aufgrund der geringen bis fehlenden Hierarchieunterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden als *mentorielle* Beziehung gestalten.

Moderiertes Gruppenlernen im MHE. Der Online-Modus im MHE wird als Ressource für häufige und vielfältige Formen des Lernens in unterschiedlich großen Gruppen genutzt. Jedes Modul sieht kooperatives Lernen vor bzw. fordert ein solches formal ein und setzt dieses synchron wie auch asynchron um. Die zweimal im Jahr stattfindenden Projektkonferenzen erweisen sich als wichtiges Setting zum moderierten Gruppenlernen. Es ist erklärtes Ziel, die Heterogenität der Studierenden in Bezug auf das hochschulische Berufsfeld und die fachliche Herkunft als einmalige Lerngelegenheit zu nutzen: Vor diesem Hintergrund ermöglicht der MHE innerhalb der formalen Veranstaltungsangebote nicht nur *kollegiales* und *mentorielles*, sondern auch *multidisziplinäres* Lernen. Positive Rückmeldungen der Studierenden beziehen sich zu einem großen Anteil auf die Erfahrungen im Austausch mit anderen Berufsgruppen im Umfeld der Hochschullehre und mit Vertreterinnen anderer Disziplinen (als der eigenen): Sie werden als besondere Bildungschance im MHE bewertet. Diesem Potenzial der Verbindung des kollegialen mit dem multidisziplinären Lernen steht allerdings die Herausforderung gegenüber, bei allen ein vergleichbar hohes wissenschaftliches Leistungsniveau sicherzustellen. Der von Studierenden erlebte Schwierigkeitsgrad der Module variiert notwendigerweise relativ zu deren Erfahrungen und fachlichen Herkünften. Neben inhaltlicher Offenheit, methodischer Diversität und Kompetenzorientierung der Prüfungsleistungen hilft hier die gegenseitige Unterstützung, die ebenfalls eine Form von Gruppenlernen darstellt.

Lernen in der Berufspraxis. Auch ein formales Studienangebot kann informelle Lernprozesse anregen wie auch integrieren, nämlich da, wo sich andere Lernorte, etwa das eigene Berufsfeld, systematisch in den formalen Studienkontext hereinholen lassen. Im MHE ist das vor allem im Projekt-Modul mit seinem hohen Anteil an Leistungspunkten möglich: Hier verbinden die Studierenden die eigene Lehre (Hochschullehrende) oder lehrunterstützende Aktivitäten (Hochschuldidaktikerinnen) mit Forschungstätigkeit, deren Ergebnisse sie in der Projektkonferenz (und darüber hinaus) mit anderen teilen. In diesem Sinne agieren sie als *Scholars of Teaching* bzw. *Scholars of Academic Development* (Geertsema, 2016). DBR als methodologisches Rahmenkonzept motiviert Studierende zu individuellen und kontextangemessenen Methodenentscheidungen, sodass bisherige wissenschaftliche und bestehende praktische Erfahrungen eingebunden werden können. Das Lernen im Projekt-Modul ist gleichermaßen *forschend* und *situier*t: Mit DBR als Rahmen für die eigene Forschung ist die Situierung Teil des forschenden Lernens. Indem diese besondere Form des Lernens in der Berufspraxis Teil des Studiengangs ist, können

insbesondere die Wissenschaftscoachs dazu anregen, Inhalte und Erfahrungen aus den Modulen Lehr-Lernforschung, Medienbildungsforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung *reflexiv* in das Projekt mit einzu-beziehen.

Lernen in Gemeinschaften. Informell funktionierende Netzwerke, die über Organisations- und Fachgrenzen hinweg gemeinsame Interessen verfolgen und neue sozialen Praktiken ermöglichen, können weder direkt angeleitet noch erzwungen werden. Gleichzeitig ist ein solches informelle Lernen in Gemeinschaften mit Blick auf wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von nicht zu unterschätzender Bedeutung für ein formales Studienangebot. Der MHE eignet sich prinzipiell dazu, wissenschaftsdidaktische Netzwerke zwischen Hochschullehrenden und Hochschuldidaktikerinnen, die per definitionem *multidisziplinär* und *partizipativ* sind, zu initiieren und zu stärken (ähnlich wie dies verschiedene Fellowship-Programme für die Hochschuldidaktik initiiert haben) – auch über die Zeit des Studiums hinaus. Dafür stellen wir seit einiger Zeit eine Online-Community zur Verfügung, die ausschließlich für den informellen Austausch gedacht ist und auch nach Abschluss des MHE genutzt werden kann.

5 Zusammenfassung und Fazit

Wissenschaftsdidaktik nimmt die *Fachwissenschaft* als Gegenstand und Enkulturationsraum von Hochschulbildung in den Blick. Es stellt sich dennoch die Frage, wie man wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln *fachübergreifend* fördern kann. Über Lernaktivitätsfelder haben wir reflexives, kollegiales, forschendes und partizipatives Lernen als didaktische Prinzipien hergeleitet, die nicht nur, aber auch über hochschuldidaktische Maßnahmen realisiert werden können. Das setzt allerdings voraus, dass Hochschuldidaktiker selbst die Wissenschaftsdidaktik in ihre Professionalisierung integrieren. Hierzu könnte aus didaktischer Sicht, so die hier ausgeführte Argumentation, exemplarisches, mentorielles, situiertes und multidisziplinäres Lernen hilfreich sein. Am Beispiel des MHE haben wir gezeigt, inwiefern Lehrende und Hochschuldidaktikerinnen auch von einer *gemeinsamen* Professionalisierung profitieren können. In diesem Fall zeigen sich Zusammenhänge zwischen den erarbeiteten Prinzipien: Sie können komplementär wirken und sich gegenseitig verstärken, wie zum Beispiel forschendes, reflexives und situiertes Lernen; sie können aber auch herausfordernd sein, etwa wenn multidisziplinäres und

kollegiales Lernen mit heterogenen Wissens- und Erfahrungshintergründen einhergehen. Wir sehen in den vier Aktivitätsfeldern und zielgruppenspezifischen Prinzipien eine gute Möglichkeit, Interventionen wie auch Kontexte zur wissenschaftsdidaktischen Professionalisierung bewusst zu gestalten: für die beiden Akteursgruppen aus den Fachwissenschaften und der Hochschuldidaktik separat wie auch zusammen. Tabelle 2 führt noch einmal knapp zusammen, wie das Masterangebot die verschiedenen Prinzipien umsetzt und zusammenführt.

Tab. 2: Lernaktivitätsfelder und didaktische Prinzipien für die gemeinsame wissenschaftsdidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden und Hochschuldidaktikerinnen

	<i>formal</i>	<i>informell</i>
<i>individuell</i>	angeleitetes Selbstlernen: reflexives, exemplarisches und mentorielles Lernen v.a. durch Gestaltung vielfältigen Selbstlernmaterials und gezielte Unterstützung sowie Freiraum für individuelle Schwerpunktsetzungen in Studium und Prüfungen	Lernen in der Berufspraxis: forschendes, situiertes und reflexives Lernen z.B. durch Integration eines Projektstudiums mit DBR und kontinuierlicher Ermutigung zur selbständigen Bezugnahme auf die eigene berufliche Praxis
<i>sozial</i>	moderiertes Gruppenlernen: kollegiales, mentorielles und multidisziplinäres Lernen durch die Organisation von Projektkonferenzen mit unterschiedlichen Niveaustufen und Gestaltung verschiedener Aufgaben, die soziale Interaktionen einfordern	Lernen in Gemeinschaften: partizipatives und multidisziplinäres Lernen durch Ermutigung und Erleichterung von Netzwerkbildung, Austausch mit Experten und Alumniarbeit

Wir haben in diesem Beitrag theoretisch dargelegt, was es heißen kann, Wissenschaftsdidaktik auf sich selbst zu beziehen. Eine »Wissenschaftsdidaktik für die Wissenschaftsdidaktik«, so unser Argument, muss neben den lehrenden Fachwissenschaftlerinnen auch die Hochschuldidaktiker im Blick haben. Wir haben erörtert, welche praktischen Implikationen ein solches Ver-

ständnis von Wissenschaftsdidaktik für die Wissenschaftsdidaktik hat. Dabei konnten wir neben theoretisch begründeten Professionalisierungsthesen auch auf ein funktionierendes Beispiel in Form eines Masterangebots zurückgreifen. Zur weiteren Unterstützung und Etablierung wissenschaftsdidaktischen Denkens und Handelns an Hochschulen wären nun Forschungsarbeiten am Zug – insbesondere empirische und speziell design-basierte Forschung (vgl. Reinmann, in Druck). Forschungsfragen für solche Vorhaben gäbe es genug: Wie lassen sich die hier erarbeiteten didaktischen Prinzipien in welchen Kontexten mit welchen Effekten umsetzen? Wie wirkt ihr Zusammenspiel in unterschiedlichen Kontexten? Welche Rahmenbedingungen stehen der Etablierung von Wissenschaftsdidaktik im Weg? Was kann wissenschaftsdidaktisches Denken und Handeln für die Fachwissenschaften leisten?

Literatur

- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 197–223). Bielefeld: wbv.
- Egger, R. (2022). Herausforderung durch Anerkennung: Wissenschaftssozialisation zwischen Zufall, Neugier, Curriculum und Prüfung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 199–220). Bielefeld: transcript.
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. DOI: 10.31244/dd.2019.02.10

- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Berlin: Springer VS.
- Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5(2). DOI: 10.25656/01:4596
- Kenneweg, C. & Wiemer, M. (2022). Threshold Concepts: Zugang zur Fachwissenschaft und Ansatzpunkt für die Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 245–266). Bielefeld: transcript.
- Kern, B., Mettetal, G., Dixon, M.D. & Morgan, R.K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's scholarship reconsidered. *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, 15(3), 1–14. DOI: 10.14434/josotl.v15i3.13623
- Kordts-Freudinger, R. & Leschke, J. (2020). Transforming and extending knowledge. Ernest L. Boyers Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate als Initiator des Scholarship of Teaching and Learning. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 283–293). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreber, C. (2022). The Scholarship of Teaching and Learning. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 221–244). Bielefeld: transcript.
- Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 43–64). Bielefeld: transcript.
- Merkt, M., Bönninger, Y., Kraut, M., Preiß, J., Rüther, J. & Schulze, K. (2022). *Dokumentation des Online-Symposiums »Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Qualitätsentwicklung des Third Space«*. Hamburg: Universität Hamburg, HUL. <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/dokumentation-symposium.pdf>
- Merkt, M., Knauf, A., Kraut, M., Preiß, J. & Schulze, K. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 7(37), 436–450. DOI: 10.3278/HSL2137W
- Nørreklit, L. (2016). Pragmatics of learning and participation – a constructivist perspective. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0* (S. 147–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Peters, M., Guitert-Catasús, M. & Romero, M. (2021). Student learning ecologies in online higher education: a model to support connected learning across contexts. *Higher Education Research & Development*, 1–17. DOI: 10.1080/07294360.2021.2014408

- Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. (in Druck). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. Erscheint in R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G., Lübcke, E., Bohndick, C. & Brase, A. (2022). *Trendstudie zur didaktischen Entwicklung der Lehre unter digitalen Bedingungen aus Lehrenden-Perspektive an der Universität Hamburg. Ergebnisse der Lehrendenbefragung aus drei Semestern im Vergleich. Hamburg*. <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/tales/bericht-zur-lehrendenbefragung-aus-drei-semestern-im-vergleich.pdf>
- Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.
- Rhein, R. & Reinmann, G. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung* (S. 9–10). Bielefeld: transcript.
- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2018). Kompetenzzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen: Analyse auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 157–195). Bielefeld: wbv.
- Strauß, S. & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 106–116. DOI: 10.35468/jlb-03-2019_11
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.html>
- Zierer, K. (2010). Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? *Pädagogische Rundschau*, 64(1), 61–71.

