

II.2.2

Professionalisierung (in) der Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Marianne Merkt

Abstract | Der Hochschulbildung obliegt unter anderem die Aufgabe, Akademiker:innen so auszubilden, dass sie – insbesondere in Krisenzeiten – gesellschaftliche Verantwortung übernehmen können. Diese Aufgabe legt nahe, Hochschullehrende und Hochschuldidaktiker:innen entsprechend zu professionalisieren. Bisherige Ergebnisse liegen vor allem zu *individuellen Professionalisierungsprozessen* der beruflichen Gruppen von Hochschullehrenden und -didaktiker:innen vor. Der Beitrag ordnet das bisherige Forschungsfeld in den Diskurs zur Professionalisierung von Lehrenden ein und formuliert weiteren Forschungsbedarf.

Stichworte | pädagogische Professionalität, professionelle Lehrkompetenz, organisationale und individuelle Professionalisierung

Einleitung

Eine Funktion von Bildung ist, vorhandenes Wissen und Können an die nächste Generation so weiterzugeben, dass ihr eine gesellschaftliche Teilhabe im Sinne des Grundgesetzes (GG Artikel 1 bis 3) ermöglicht wird. Durch Bildung sollen gleichwertige Lebensbedingungen, soziale Gerechtigkeit und die Integration aller Gesellschaftsmitglieder gefördert werden. Von Akademiker:innen wird erwartet, möglichst effektiv Lösungen in gesellschaftlichen Krisen im Sinne des Allgemeinwohls entwickeln können (HRG § 2,7,8).

Die Hochschuldidaktik, die seit den 1970er Jahren institutionalisiert ist, versteht die Professionalisierung von Hochschullehrenden als eine ihrer Arbeitsbereiche (Kordts-Freudinger et al. 2021: 171). (→ II.I.1 Hochschuldidaktik) In der derzeitigen gesellschaftlichen Situation stellt sich die Frage, ob die Hochschullehre und die Hochschuldidaktik so professionalisiert sind, dass sie ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulbildung leisten können. Nach einer Übersicht über den Professionalisierungsdiskurs in Hochschullehre und Hochschuldidaktik im Kontext der deutschen Hochschulentwicklung wird nachfolgend diese Frage unter zwei Aspekten behandelt: theoretische Bestimmungen der Professionalisierung von Lehrenden sowie Forschungsergebnisse zur Professionalisierung.

Der Professionalisierungsdiskurs in der Hochschullehre und -didaktik im Kontext der deutschen Hochschulentwicklung

Der Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonal und Hochschuldidaktik steht im Zusammenhang mit der Hochschulentwicklung der letzten Jahrzehnte. Das politisch motivierte Ziel der Bildungsexpansion mit Einführung von Massenuniversitäten und Gründung der Fachhochschulen in den 1960er und 1970er Jahren war, die wirtschaftliche und bildungspolitische Position Deutschlands im internationalen Wettbewerb zu stärken. Das hat zu erheblichen Umstrukturierungen der Hochschulen und der Hochschullehre geführt. Die Studienreformen infolge des Bologna-Prozesses zu Beginn des 21. Jahrhunderts und die Einführung veränderter Governance-Formen an Hochschulen haben die Anforderungen an die Hochschullehre und die Gestaltung von Studienstrukturen erheblich komplexer werden lassen (Pohlenz/Seyfried 2022). Weiter stellt die gestiegene Heterogenität der Studierenden als Folge der Bildungsexpansion Lehrende vor neue Herausforderungen. Die Folgen der Corona Pandemie, der globalen Klimaerwärmung, der Migration und des Ukraine-Krieges verschärfen diese Situation.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat ab 2010 auf diese Entwicklungen mit wettbewerblich organisierten Förderprogrammen, u. a. zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre und Studienstrukturen reagiert (BMBF 2024). Die Hochschuldidaktik hat sich in diesem Förderkontext dynamisch entwickelt. Laut einer 2021 durchgeföhrten Online-Befragung kann davon ausgegangen werden, dass 2005 knapp ein Sechstel aller deutschen Hochschulen mit hochschuldidaktischen Stellen oder Einrichtungen ausgestattet waren, teilweise in Kooperation mit anderen Hochschulen. Zum Befragungszeitpunkt 2021 hatte sich der Anteil auf etwas mehr als ein Viertel erhöht (Merkt et al. 2022: 1). Aufgrund der Drittmittelförderung ist die Anzahl an überwiegend befristeten Projektstellen für hochschuldidaktisch Tätige gestiegen und hat Fragen der Professionalisierung und Weiterbildung aufgeworfen (ebd.).

In der Hochschulforschung werden die Folgen der Wettbewerbsorientierung im Hochschulmanagement und in der Drittmittelförderung kritisch diskutiert. Pohlenz und Seyfried (2022) stellen fest, dass neben effizienzorientierten Prinzipien der Hochschulsteuerung zunehmend „ethische“ Werte wie Transparenz, Partizipation, Demokratie, Nutzerorientierung“ (ebd.: 38) diskutiert werden, da sie in gesellschaftlichen Krisenzeiten für Veränderungsprozesse in und durch Hochschulen besonders relevant sind. Eine innovative und flexible Gestaltung von Lehr-Lernverhältnissen und Studienstrukturen, die an den genannten gesellschaftlichen Werten und Normen sowie an lehr-lerntheoretischen Evidenzen orientiert ist, kollidiert jedoch mit den seit den 1980er Jahren eingeführten Steuerungsprinzipien des New Public Management. Effizienzorientierte Kontrollverfahren wie die Einführung von kleinteiligen Leistungsindikatoren oder von aufwendigen Berichtssystemen haben in der Tendenz zur Standardisierung, Formalisierung und Vereinheitlichung von Prozessen der Lehr- und Studiengestaltung geführt und schränken die Gestaltungsfreiraume für Lehrende ein (ebd.: 34). Zudem ist zwar die Professionalisierung von Lehrenden an deutschen Hochschulen fachlich und wissenschaftlich festgelegt. Im Unterschied zu nordeuropäischen und anglo-amerikanischen Ländern ist die Prüfung der Lehrkompetenz von Lehrpersonal an Hochschulen jedoch keine Pflicht (Merkt et al. 2016: 5).

Theoretische Bestimmungen der Professionalisierung

In der internationalen Literatur wird mit *professionalization* die berufliche, d. h. die formale Berufsausbildung wie auch die Entwicklung von Berufstätigen als Individuen bezeichnet. Saroyan und Trigwell (2014: 93) verweisen in einem Forschungsüberblick zu *professional learning* von Lehrenden an Hochschulen darauf, dass die englischen Begriffe für Hochschuldidaktik (Saroyan/Trigwell 2014: 93)¹ nicht wissenschaftlich definiert sind; den Autoren zufolge befindet sich das Forschungsgebiet noch in der Entwicklung und deren Ergebnisse seien kaum generalisierbar.

Frühe theoretisch motivierte Überlegungen zur Professionalisierung der Hochschullehre und -didaktik lagen schon vor oder zu Beginn der Förderlinie Qualitätspakt Lehre (QPL) vor. Die meisten theorieorientierten Publikationen datieren zwischen 2018 und 2023 (z. B. Hodapp/Nittel 2018; Stolz 2020; Hartz et al. 2022; Merkt 2023). Sie beziehen sich im Wesentlichen auf zwei Diskurslinien: erstens auf die professionstheoretische Linie mit dem Begriff der *pädagogischen Professionalität* und zweitens auf die pädagogisch-psychologische Linie mit dem Begriff der *professionellen pädagogischen Kompetenz* oder *professionelle Handlungskompetenz*. Beide Diskurse stehen weitgehend unverbunden nebeneinander, worauf Baumert und Kunter (2006) bereits vor zwei Jahrzehnten aufmerksam gemacht haben.

Helsper (2021: 122) hat im Vergleich von zehn Ansätzen zur pädagogischen Professionalisierung eine Systematisierung vorgenommen, in welcher die beiden Diskurslinien verortet werden können. Auf der *Makroebene* wird der Zusammenhang von Professionen und Gesellschaft betrachtet (→ III.I.3 Profession und akademische Selbstorganisation). Schwerpunkte sind (1) die *kollektive Professionalisierung*, d. h. historische Entwicklungen von beruflichen Feldern und Professionen, (2) die gesellschaftstheoretische Bestimmung des Zusammenhangs von Profession, Professionalität und professionellem Handeln mit der Gesellschaft, (3) Professionelle als Teil von Macht- und Herrschaftszusammenhängen und (4) Professionspolitik und -ideologie als Durchsetzung von Interessen Professioneller. Auf der *Mesoebene* liegt der Schwerpunkt auf professionellem Handeln in Organisationen und Institutionen, während auf der *Mikroebene* die Interaktion zwischen Professionellen und ihren Adressat:innen betrachtet wird. Auf der Mikroebene geht es um (1) die Mikrologik des professionellen Handelns in der Interaktion von Professionellen und ihren Adressat:innen, (2) das Professionswissen und professionelle Kompetenzen, (3) die Entwicklung von Professionalität durch *individuelle Professionalisierung* und (4) Professionelle als Person (ebd.).

Pädagogische Professionalität als Typus pädagogischen Handelns

Professionstheoretisch betrachtet bezieht sich professionelles Handeln auf spezifische Dienstleistungen von Professionellen in der Interaktion mit Menschen, deren gesellschaftliche Integrität hinsichtlich des Zugangs z. B. zu Gesundheit, Recht oder Bildung (wieder-)hergestellt werden soll. Der Begriff der *pädagogischen Professionalität als Typus pädagogischen Handelns* geht auf drei grundlagentheore-

1 Mit dem Begriff *academic development* wird die Kompetenzentwicklung von Lehrenden wie auch das entsprechende (Weiter-)Bildungsangebot bezeichnet. Weitgehend synonym sind die Begriffe: „faculty development“, „educational development“, „academic development“, „instructional development“, „professional development“ und „professional competence“ (ebd.).

tische Konzepte zurück, die in einem Sammelband von Helsper und Combe (1996) publiziert wurden. Es sind der *systemtheoretische* Ansatz von Stichweh (1996), das *strukturtheoretische Professionskonzept* von Oevermann (1996) und das *symbolisch-interaktionistische Konzept* von Schütze (1996). Gemeinsam ist den Konzepten der Aspekt der (Wieder-)Herstellung der autonomen Lebenspraxis hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Güter und Werte. Professionelle übernehmen dafür eine intermediäre, d. h. vermittelnde, Stellung zwischen Gesellschaft und den Personen, mit denen sie professionell interagieren.

Der systemtheoretische Ansatz hebt die strukturell privilegierte Position von Professionellen in der Gesellschaft hervor, die durch die Kontrolle anderer Berufe als Leitprofession sowie der Verwaltung des theoretischen Wissens, des meist akademischen Zugangs zum Berufsstand und der professionalen Praktiken gekennzeichnet ist (Stichweh 1996: 49–69). Der strukturtheoretische Ansatz stellt die Besonderheiten des professionellen Handelns in den Mittelpunkt. Dieses Handeln zeichnet sich durch Risiken und Brisanz aus, da professionelles Handeln nicht vollständig durch Theorie abgedeckt ist. Zusätzlich hängt die Interaktion von der Mitwirkung der Klient:innen oder Lernenden ab, ihre Wirkung ist nicht vollständig kontrollierbar und mit Risiken für die Klient:innen oder Lernenden verbunden (Oevermann 1996: 70–182). Im symbolisch-interaktionistischen Ansatz liegt der Fokus auf den Herausforderungen, die sich an professionelles pädagogisches Handeln in Organisationen unter hoheitsstaatlichen Rahmenbedingungen stellen (Schütze 1996: 183–275).

Zur Gewährleistung der Professionalität im beruflichen Handeln ist im systemtheoretischen Ansatz ein *institutionalisiertes Arbeitsbündnis* mit der Verpflichtung des Professionellen zur Wahrung der Interessen der Betreuten konzipiert. Im strukturtheoretischen Konzept soll die professionelle Handlungsfähigkeit durch die Habitualisierung beruflicher Werte und die Reflexion von kritischen Handlungssituationen innerhalb der Profession hergestellt werden, ergänzt durch kollegiale Kontrolle im Berufsstand. Das Konstrukt der *Gemeinwohlorientierung* und *Vermittlung* bzw. der *stellvertretenden Deutung* beinhaltet auch eine Zuständigkeit der jeweiligen Profession für die Bearbeitung neuer, gesellschaftlich verursachter Erfahrungskrisen und Geltungsfragen. Professionen werden dadurch zu einem systematischen Ort der Generierung von Neuem in gesellschaftlichen Krisen. Der symbolisch-interaktionistische Ansatz bietet hier keine Lösung an, sondern arbeitet die Widersprüche heraus, die sich Professionellen in der Interaktion mit Klient:innen bzw. Lernenden stellen. Sie entstehen aus Widersprüchen zwischen dem aus der Fallgeschichte abgeleitete Interaktionsziel mit Klient:innen oder Lernenden sowie organisationalen und behördlichen Abläufen und Rahmenbedingungen, die sich in *Paradoxien*, *Antinomien* oder *Dilemmata* im beruflichen Alltag äußern (ebd.).

In einer Rezension von Helsper und Combe (1996) stellt Nittel (1998) die Argumentationsfigur des Defizits hinsichtlich der gesellschaftlichen Integrität von Lernenden infrage, die in allen drei genannten professionstheoretischen Ansätzen verwendet wird, jedoch weder für Bildungsprozesse von Studierenden noch für die Professionalisierung von Lehrenden an Hochschulen plausibel ist. Nittel und Seltrecht (2008) arbeiten systematisch den Prozesscharakter von Professionalisierung heraus, der auch für die Hochschullehre und -didaktik relevant ist. Sie differenzieren die Begriffe der *kollektiven* und *individuellen Professionalisierung*. Der *individuelle Professionalisierungsprozess* betrifft die berufsbioografische Etablierung und Reifung von Erwachsenen- und Weiterbildner:innen vom Berufseinstieg bis hin zur hauptberuflichen Tätigkeit. Er führt zur Ausbildung einer fundierten beruflichen Identität, die sich durch die Aneignung von fachpädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen, die Orientie-

rung an spezifischen Denkarten und Werten und die Entwicklung eines berufstypischen Habitus entwickelt. Professionelle Erwachsenenbildner:innen zeigen ein pädagogisch-professionelles Selbstbild und können zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats von Erwachsenen- und Weiterbildner:innen in Fachtermini benennen (Nittel/Seltrecht 2008: 134). Die Konstitution oder Weiterentwicklung eines beruflichen Feldes wird als *kollektive Professionalisierungsprozess* bezeichnet. Er zeigt sich in der „Versachlichung von Erwartungsmustern, [...] Verrechtlichung und [...] Verwissenschaftlichung des Berufs sowie [...] der Akademisierung der Ausbildung“ (Seltrecht 2016: 503). Die Legitimation und Anerkennung des beruflichen Feldes ist ein Aushandlungsprozess, den die berufliche Gruppe in beruflichen Kontexten, öffentlichen Arenen und mit staatlichen Instanzen durchsetzen muss. Dafür muss die berufliche Gruppe, meist organisiert in Fachgesellschaften oder Berufsverbänden, deutlich machen, für welche zentralen gesellschaftlichen Normen und Werte sie in welchem beruflichen Feld Geltungsansprüche zur Krisenlösung beansprucht (Hodapp/Nittel 2018). Untersuchungen zur Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen schließen meist an diese Theorettradition an (z. B. Hodapp/Nittel 2018; Stolz 2020; Niethammer 2020).

Professionelle Handlungskompetenz

Die *zweite Diskurslinie* mit dem Begriff der *professionellen Handlungskompetenz* kommt aus der → II.1.8 Lehrerbildungsforschung. Im Anschluss an den internationalen Diskurs zu professionellen Standards und qualitätsvoller Lehrkräfte-Ausbildung in den 1980er bis 2010er Jahren wurden Kompetenzmodelle entwickelt, die einer pragmatisch-empirischen Forschungstradition verpflichtet sind (Baumert/Kunter 2006: 469; Helsper 2021: 89). In der deutschen Forschung setzten sich zunächst Kompetenzmodelle durch, die sich ausschließlich auf *generische pädagogisch-psychologische Kompetenzfacetten* bezogen. Oser (2001: 479) entwickelte in einer Studie mit Experteninterviews induktiv einen Katalog von 88 Kompetenzprofilen und 12 Standardgruppen, die er zu Kompetenzkatalogen ausarbeitete. Terhart (2002) entwarf ein mehrdimensionales Modell für Lehrerbildungsstandards, das drei Dimensionen integrierte: eine Topologie für ein Kerncurriculum der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung, eine Taxonomie der Kompetenzfacetten Wissen, Reflektieren, Kommunizieren, Beurteilen und Können sowie zeitlich und berufsbiografisch begründete Niveaus der Kompetenzgenese.

In den 1980er Jahren wurde im internationalen Raum bereits über die *Struktur und Genese von Handlungswissen im Lehrerberuf* diskutiert. Daran schloss Bromme mit einer theoretisch begründeten Topologie des professionellen Wissens an, die auf einer Anforderungsanalyse unterrichtlicher Tätigkeit von Lehrenden aufbaute (Bromme 1992, Reprint 2014). Aufgrund fehlender theoretischer Grundlagen waren diese Kompetenzmodelle jedoch nicht vergleichbar (Baumert/Kunter 2006: 469).

Forschungsergebnisse zur Professionalisierung der Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Untersuchungen zur Professionalisierung der Hochschullehre und -didaktik sind im Wissenschaftsbereich der Hochschuldidaktik bislang nur vereinzelt vertreten (Kordts-Freudinger et al. 2021). Empirisch fundierte Ergebnisse sind im Wesentlichen in BMBF-geförderten Projekten der angewandten Hochschulforschung im Cluster der Wissenschafts- und Hochschulforschung und in Promotionsarbeiten entstanden. Während Forschung zur *professionellen Kompetenz* von Lehrenden an Hochschulen an die Diskurslinie der Lehrerbildungsforschung anschließt, bezieht sich die Forschung zur Professionalisierung von Hochschuldidaktiker:innen auf die Diskurslinie der *pädagogischen Professionalität*. Bis auf eine Analyse des *kollektiven Professionalisierungsprozesses* der Hochschuldidaktik (Hodapp/Nittel 2018) fokussieren alle Untersuchungen *individuelle Professionalisierungsprozesse* von Lehrenden oder hochschuldidaktisch Tätigen. Folgende Forschungsthemen werden bearbeitet: *Zusammenhang von Professionalisierung und Weiterbildung, professionelle Kompetenz, Einfluss der organisationalen Rahmung in Hochschulen auf die Kompetenzentwicklung, individuelle Professionalisierungsprozesse*. Ergebnisse dazu sind bislang eher disparat und beruhen auf kleinen Fallzahlen, sodass eine Systematisierung oder Generalisierung kaum möglich ist.

Erkenntnisse zur *Professionalisierung von Lehrenden an Hochschulen* verweisen auf unterschiedliche Entwicklungszustände. In einem Strukturmodell der Lehrkompetenz wurden drei durch Fachspezifik beeinflusste Ebenen der Lehr-Lernphilosophie, der Handlungsstrategien und des Kontextwissens differenziert. (In-)Kohärenzen auf den Ebenen lassen auf unterschiedliche Entwicklungszustände der Professionalität schließen. Die Befunde verweisen darauf, dass der Professionalisierungsprozess durch Weiterbildung unterstützt werden kann (Trautwein/Merk 2013: 179–210). Es konnte nachgewiesen werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildung z. B. die Reflektionsfähigkeit im Lehrhandelns erhöht (Wegner/Nückles 2013: 211–235). Eine Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden im Kontext berufsbezogener Phasen und hochschuldidaktischer Weiterbildung zeigt, dass ein Zusammenhang mit Anforderungen aus berufsbezogenen Phasen besteht, die Professionalisierungsprozesse aber nicht linear verlaufen (Heiner/Wildt 2013: 157–178).

Auf die pädagogisch-psychologische Diskurslinie der *professionellen Handlungskompetenz* bezieht sich ein Kompetenzmodell, das die Bereiche Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten beinhaltet. Auf der Grundlage des Modells wurden die Dimensionen Wissen, Können und Einstellungen zum Lehrhandeln erhoben. Forschung zur Qualität der *Lehrkompetenz* kommt zum Ergebnis, dass bei allen Dimensionen Entwicklungsbedarf bestand. Eindeutige Unterschiede zwischen Fächern finden sich nur bei übergreifenden *Lehransätzen* wie „Lernendenorientierung“, die z. B. vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften hoch ist. Zudem zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu einer Hochschule die Lehrkompetenz eindeutiger als die Lehre in einem spezifischen Fach beeinflusst. Wesentliche Veränderungen durch die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung wurden im Hinblick auf die Wertehaltungen und das Können der Lehrenden festgestellt (Hartz et al. 2022: 261–270).

Auch in Untersuchungen zur *Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger* wurde der Einfluss der *organisationalen Rahmung in Hochschulen* auf die Professionalisierung erforscht. Erkenntnisse

II.2.2 Professionalisierung (in) der Hochschullehre und Hochschuldidaktik

sind, dass die Anbahnung, Vertrauensbildung und Abstimmung hochschuldidaktischer Kooperation von hochschuldidaktisch Tätigen mit Lehrenden kritisch sind und je nach Professionalitätsniveau der hochschuldidaktisch Tätigen zu unterschiedlichen Formen der gescheiterten oder erfolgreichen Zusammenarbeit führen (Stolz 2020). Die weitere Facette professionellen hochschuldidaktischen Handelns ist die Studiengangsentwicklung: Forschungen haben das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich fundierter und verwaltungsbezogener Logik herausgearbeitet, das zu Konflikten zwischen den beteiligten Akteuren führen kann. Mit Bezug auf die Professionstheorie wurden berufsbezogene und organisationale Anforderungen an professionelles Handeln bei der Entwicklung von Studiengängen abgeleitet (Niethammer 2020).

Individuelle Professionalisierungsprozesse von hochschuldidaktisch Tätigen im Kontext von Weiterbildung befördern die Entwicklung von einer anfänglichen beruflichen Desorientiertheit hin zu einer beruflichen Identität und Zugehörigkeit. Es lässt sich in der Forschung zeigen, dass am Ende der Weiterbildung berufliche Überzeugungen expliziert und Spannungsfelder sowie Widerstände professionell eingeordnet und bearbeitet werden können. Weitere Befunde verweisen auf den Einfluss der institutionellen Rahmung (z. B. grundständig oder projektförmig) auf die professionelle Entwicklung von hochschuldidaktisch Tätigen. Auch die Positionierung der Verantwortlichen in der Hochschulleitung zur Funktion der eigenen Hochschuldidaktik – eher dienstleistungsorientiert oder eher wissenschaftlich-organisationsentwickelnd – entscheidet maßgeblich über den hochschuldidaktischen Gestaltungsspielraum. Von der Unterstützung der Hochschulleitung hängt ab, ob der Hochschuldidaktik die Mitwirkung beispielsweise bei strategisch relevanten Themen zugestanden wird. Zudem zeigen Befunde, dass die Dienstleistungsorientierung bei befragten Hochschulverantwortlichen überwiegt (Merkt et al. 2023).

Unter dem Vorbehalt, dass die deutschen und englischen Begriffe der Professionalisierung zumindest ähnlich konnotiert sind, können thematische Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Auch in der internationalen Forschung werden Themen wie Lehrüberzeugungen, Facetten der Lehrkompetenz, die Entwicklung professioneller Reflektionsfähigkeit und der beruflichen Identität oder der Einfluss des organisationalen Kontexts auf die Professionalisierung des Lehrhandelns untersucht. Der Fokus der internationalen Forschung liegt jedoch stärker auf dem organisationalen Kontext und der organisationalen Entwicklung der Lehrqualität. Die Fragestellungen beziehen sich z. B. auf die unterstützende Rolle der Hochschule als Institution, die Form von Weiterbildungsprogrammen, didaktische Prinzipien der Weiterbildung, die Wirkung von Communities of Practice sowie hemmende oder fördernde Rahmenbedingungen (Saroyan/Trigwell 2014). Die bisherige Forschung bewegt sich überwiegend auf der Mikroebene von Lehrenden und Studierenden. Forschungsdesiderat besteht auf der Mesoebene, etwa zu Zusammenhängen von Lehrprofessionalisierung zu institutioneller Kultur, institutionellen oder Fakultätspraktiken, zu Netzwerken von Lehrenden oder zu Studierendengruppen oder auf der Makroebene zu Fragen der institutionellen Reaktionen auf Lehrprofessionalisierung, zur Wirkung von staatlichen Initiativen oder in Form von nationalen und internationalen Vergleichen. Saroyan und Trigwell stellen fest: „our field is still nascent and a long way from becoming a fully-fledged discipline.“ (ebd.: 99).

Desiderate und Fazit

Eingangs wurde die Prämisse aufgestellt, dass ethische Aspekte der Hochschulbildung und -lehre ein relevanter Faktor für die Bewältigung gesellschaftlicher Krisen sind. Sowohl professionstheoretisch festgestellt als auch empirisch nachgewiesen wurde, dass Einstellungen und Überzeugungen von Lehrenden ihr Handeln orientieren und hochschuldidaktische Weiterbildung Veränderungen der Werte und Normen zum Lehren und Lernen bewirkt. Die Befunde zum Stand der Professionalisierung in Hochschullehre und -didaktik zeigen in Bezug auf die kollektiven wie auch individuellen Professionalisierungsprozesse, dass sich beide beruflichen Felder in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich entwickelt haben, aber keineswegs ein Stand der Professionalität erreicht wurde. Aus wissenschaftlicher Perspektive liegen Kompetenzmodelle und Instrumente vor, die Untersuchungen von Professionalisierungsprozessen in größeren Studien ermöglichen. Der nächste Schritt zur Entwicklung des Wissenschaftsgebiets wäre, umfangreichere empirische Erhebungen durchzuführen und eine Datengrundlage zu schaffen, mit der Erkenntnisse zum Stand und zur Entwicklung professionellen Handelns in Hochschullehre und Hochschuldidaktik systematisiert werden kann.

Literaturempfehlungen

Die Einführung von Helsper enthält einen gut verständlichen Überblick über das theoretische Hintergrundwissen zur pädagogischen Professionalisierung: Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: utb.

Die folgenden beiden Empfehlungen geben einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskurse zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden in Hochschulen (Hartz et al. 2022) und zur pädagogischen Professionalisierung der Hochschuldidaktik (Merkt 2023): Hartz, Stefanie/Aust, Kirsten/Gottfried, Lara/Kurtz, Caroline (2022): Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-31062-2.

Merkt, Marianne (2023): Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 357–378, <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/43/f1/69/oa9783839461808cUrhVY0q3uE4F.pdf> (09.04.2024).

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469–520.
- Bromme, Rainer (1992, reprint 2014). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. In: Rost, Detlef H. (Hg.), Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints, Bd. 7. Münster/New York: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2024): Qualitätspakt Lehre, www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre_node.html. (03.03.2024).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949): <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (12.03.2024).

II.2.2 Professionalisierung (in) der Hochschullehre und Hochschuldidaktik

- Hartz, Stefanie/Aust, Kirsten/Gottfried, Lara/Kurtz, Caroline (2022): Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-31062-2.
- Heiner Matthias/Wildt, Johannes (Hg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: wbv.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: utb.
- Helsper, Werner/Combe, Arno (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Berlin: Suhrkamp.
- Hochschulrahmengesetz (1999): in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl.I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I. S. 506).
- Hodapp, Bastian/Nittel, Dieter (2018): Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In: Scholkmann, Antonia/Brinker, Tobina/Kordts, Robert/Brendel, Sabine (Hg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, 59–95
- Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niclas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (Hg.) (2021): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv.
- Merk, Marianne/Schaper, Niclas/Brinker, Tobina/Scholkmann, Antonia/van Treeck, Timo (2016): Positionspapier 2020. Zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd, https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-MV-1.pdf. (10.04.2024).
- Merk, Marianne (2021): Hochschulbildung und Hochschuldidaktik: Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells. Ort: wbv Media.
- Merk, Marianne/Rüther, Johanna Nuria/Knauf, Anne/Preiß, Jennifer/Kraut, Matthias (2022): Ergebnisse der Online-Umfrage "Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro. (Arbeitsbericht Nr. 1). Hamburg: Universität Hamburg HUL, <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf> (12.04.2024).
- Merk, Marianne (2023): Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 357–378, <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/43/fl/69/oa9783839461808cUrhVy0q3uE4F.pdf> (09.04.2024).
- Niethammer, Carolin (2020): Herausforderung Studiengangsentwicklung. Professionelles Handeln in der Organisation Hochschule. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-42572> (12.04.2024).
- Nittel, Dieter (1998): Rezension: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft1/98, 140–144.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS 2008 (1), 124–145.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (Hg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 70–182. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Pohlenz, Philipp/Seyfried, Markus (2022): Kann die Wissenschaft ohne New Public Management überhaupt gesteuert werden? In: Richenhagen, G./Dick, Michael (Hg.), *Public Management im Wandel*. FOM-Edition. Wiesbaden: Springer Gabler. doi.org/10.1007/978-3-658-36663-6_2.
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, 215–342.
- Saroyan, Alenoush/Trigwell, Keith (2014): Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. In: *Studies in Educational Evaluation* 46(2015), 92–101.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 183–275.
- Seltrecht, Astrid (2016): Pflegeberufe. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 499–511.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 49–69.
- Stolz, Katrin (2020): Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik. Dissertation, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, <https://doi.org/10.25673/35210>.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (ZKL-Texte Nr. 23). Münster.
- Trautwein, Caroline/Merk, Marianne (2013): Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen. In: Heiner Matthias/Wildt, Johannes (Hg.) (2013): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv, 179–210.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2013): Lehrkompetenz als der Umgang mit Widersprüchen. Wie hochschuldidaktische Weiterbildung die Fähigkeit zur reflektierten Entscheidung fördert. In: Heiner Matthias/Wildt, Johannes (Hg.) (2013): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv: 211–235.