

# Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession

---

Marianne Merkt

**Zusammenfassung:** *Gesellschaftliche Krisen stellen Hochschulen vor neue Herausforderungen, die sie auch in Hinblick auf ihre institutionellen Strukturen und ihre Governance lösen müssen, um ihre Bildungsqualität zu sichern. Im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung hat sich das berufliche Feld hochschuldidaktisch Tätiger, das infolge der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik entstanden ist, dynamisch entwickelt. Auch für die Hochschuldidaktik stellt sich damit die Frage, wie sie sich als ein Akteur in Hochschulen als Bildungsorganisationen positionieren will. Zur Klärung dieser Frage werden drei analytische Schritte vollzogen. Erstens wird eine Betrachtung des Zusammenhangs von Hochschulbildung und Hochschuldidaktik aus professionstheoretischer und organisationspädagogischer Sicht vorgenommen. Zweitens erfolgt eine Sichtung nationaler und internationaler Literatur zu Institutionalisierungstendenzen in der Hochschuldidaktik. Drittens werden Forschungsergebnisse aus einem Projekt zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger referiert, die relevant für die Klärung der individuellen und kollektiven Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger sowie der institutionellen Rahmung sind. Im letzten Abschnitt wird die Frage des institutionellen Ortes in Hochschulen aufgegriffen, an dem in der Hochschulbildung Neues infolge gesellschaftlicher Krisen entsteht; und für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik wird ein Fazit gezogen.*

**Schlagworte:** *Hochschulbildung, hochschuldidaktisch Tätige, Professionalisierung, Organisationsentwicklung in Studium und Lehre*

## 1 Gesellschaftliche Krisen als Ursache der Entstehung von Neuem

»Jede Gesellschaft benötigt also einen gewissen minimalen Freiraum für diese Bearbeitung [Anmerkung der Autorin: für die Bearbeitung von Krisen, d.h. für die Krisenbewältigung], sonst schränkt sie ihre Problemlösekapazität und ihre Selbsterneuerungskraft durch minimale Gewährleistung von Pluralität zu sehr ein.« (Oevermann 1996, S. 87).

Gesellschaftliche Krisen wie die Klimaveränderung, Corona Pandemie oder Folgen des Ukrainekrieges stellen nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Hochschulbildung auf den Prüfstand. Ist die Hochschulbildung in der Lage, Studierende, die mittlerweile die Hälfte eines Geburtenjahrgangs ausmachen, auf unvorhersehbare gesellschaftliche Herausforderungen in zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Bereichen vorzubereiten? Während die fachwissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Fragen von Wissenschaftler:innen und Hochschullehrenden beantwortet werden müssen, stellt sich seit Einführung der Massenuniversitäten in den 1970er Jahren immer wieder die Frage, wie die Bildungsqualität an Hochschulen gesichert wird. Welche Handlungslogiken werden bei der Gestaltung von Lehre und Studienstrukturen berücksichtigt, und welche Akteure übernehmen diese Aufgabe in Hochschulen? Oder bildungstheoretisch gefragt: Wie werden gesamtgesellschaftliche Werte und Normen wie Gleichheit, Freiheit der Persönlichkeitsentwicklung, Diskriminierungsschutz oder gesellschaftliche Teilhabe auf der Grundlage eines demokratischen Sozial- und Rechtsstaates in der Hochschulbildung berücksichtigt, auf die die Hochschulen durch das Grundgesetz und durch das Hochschulrahmengesetz verpflichtet sind? Welche Funktion übernimmt dabei die Hochschulbildung als *Leitbildung* des Bildungssystems? Die Erziehungswissenschaft hat diese Zuständigkeit jedenfalls nicht für sich reklamiert wie Huber und Reiber (2017) in einer Studie feststellen. Die Hochschuldidaktik hat sich seit ihrer Institutionalisierung in den 1970er Jahren mit wechselndem Erfolg um diese Frage bemüht. Im Beitrag soll diese gesamtgesellschaftlich relevante Frage nach dem institutionellen Ort in Hochschulen gestellt werden, an dem Neues in der Hochschulbildung als Konsequenz gesellschaftlicher Krisen entsteht. Die Frage wird aus der Perspektive der Hochschuldidaktik im Fokus des Spannungsfeldes von Organisation und Profession betrachtet.

## 2 Hochschuldidaktisch Tätige – eine neue berufliche Gruppe in der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktisch Tätige gibt es seit der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in den 1970er Jahren. Mit dem Übergang von hierarchisch personenbezogenen Organisationen in Form von Lehrstühlen zu komplexen funktionsbezogenen Organisationsformen mit einer starken Ausdifferenzierung von Verwaltungs- und Managementstrukturen hat auch eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in unterschiedlichen Formaten stattgefunden (Webler, 2000; Schmidt, 2009; Merkt et al., 2022). Zu Beginn ihrer Institutionalisierung formulierte die Hochschuldidaktik für sich den Anspruch, bei der Bearbeitung und Reflexion akademischer Bildungsziele als Teil hochschuldidaktischer Gestaltungen in Studium und Lehre einer pädagogischen Handlungslogik zu folgen. Die ersten hochschuldidaktischen Zentren, die Interdisziplinären Zentren für Hochschuldidaktik (IZHDs) mit wissenschaftlicher Personal- und Ressourcenausstattung wurden als eine von verschiedenen Formen der Institutionalisierung entwickelt. Das Konzept der IZHDs folgte dabei einer Struktur, die sowohl eine praktisch entwickelnde als auch eine wissenschaftliche Bearbeitung von Lehre und Studienstrukturen beabsichtigte (zum Selbstverständnis vgl. Huber, 1983, zur Organisationsform Schmidt,

2009). Das wissenschaftsbasierte Format geriet immer stärker in die Kritik (vgl. Wissenschaftsrat, 2008, S. 69) und führte zum weitgehenden Abbau der IZHDs in den folgenden Jahrzehnten (zur Darstellung des Zusammenhangs mit gesellschaftlichen Entwicklungen vgl. Wildt, 2021). Stattdessen trat die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden, auch unter dem Einfluss internationaler Entwicklungen und des Bologna-Prozesses als servicebezogenes Aufgabengebiet der Hochschuldidaktik immer stärker in den Mittelpunkt. Damit einher ging eine organisationale Verschiebung hochschuldidaktischer Einrichtungsformate mit wissenschaftlicher Ausstattung und Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zu Stellen oder Einheiten, die als Servicebereich – oft nicht mehr unter der Bezeichnung Hochschuldidaktik – der Verwaltung zugeordnet waren (Webler, 2000; Schmidt, 2009).

Mit dem institutionellen Wandel ging auch eine begriffliche Verschiebung des hochschuldidaktischen Vokabulars einher. Vor der Jahrtausendwende stand unter anderem die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungszielen und -prozessen der Studierenden (Huber, 1983, 1999), z. B. Untersuchungen zur akademischen Habitusbildung im Kontext von Fachkulturen (Huber et al., 1983) im Fokus. Im DFG-Schwerpunktprogramm für Hochschuldidaktik (Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik, 1982) war die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung der Forschungsanlass (Huber et al., 1983, S. 146; Merkt, 2021, S. 182–183). Im Kontext des Bologna-Prozesses wurde das US-amerikanische Paradigma des »Shift from Teaching to Learning« von der deutschen Hochschuldidaktik übernommen (Berendt et al., 2021, S. 14–15). Von Praktiker:innen in der Hochschuldidaktik, also den hochschuldidaktisch Tätigen, wird es meist auf Kompetenzziele und Lernprozesse von Studierenden reduziert und in der Weiterbildung von Lehrenden auch so vermittelt.<sup>1</sup> Der gesamtgesellschaftliche Bezug des Bildungsbegriffs mit seinen Implikationen an gemeinwohlorientierten Werten und Normen sowie sein Fokus auf die akademische Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden findet sich im öffentlichen Diskurs der Hochschuldidaktik nach der Jahrtausendwende, bis auf wenige wissenschaftliche Arbeiten mit professionstheoretischem Hintergrund (zum Überblick vgl. Merkt et al., 2021b), kaum noch wieder.

Das Förderprogramm Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2010) brachte eine weitere strukturelle Form der Hochschuldidaktik mit sich. Die drittmittelgeförderten, also befristeten Projekte, meist mit wissenschaftlichem Nachwuchspersonal ausgestattet, hatten eine dezidierte Entwicklungsaufgabe. Oft waren es Noviz:innen oder Quereinsteiger:innen in der Hochschuldidaktik. Aufgrund des Förderkriteriums, dass nur Hochschulen als Organisationen Anträge stellen konnten und zudem nur Entwicklung, nicht aber Forschung gefördert wurde (ebd.), waren die Projekte selten mit einer wissenschaftlichen Leitung ausgestattet. Oft fehlte auch die hochschuldidaktische Anbindung. Meist waren sie Hochschul- oder Fakultätsleitungen oder anderen Funktionsstellen zugeordnet. In der Deutschen Gesellschaft für

1 Dieser Eindruck ergibt sich zumindest beim inhaltlichen Einblick in hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme für Lehrende, in die dghd Tagungsbände der letzten Jahre oder in Veröffentlichungen von Lehrenden zum Scholarship of Teaching and Learning. Hier steht die Lern- und Kompetenzzielorientierung prominent im Vordergrund.

Hochschuldidaktik (dghd) schlug sich diese Entwicklung in steigenden Mitgliederzahlen nieder.<sup>2</sup> Mit dieser Entwicklung der Hochschuldidaktik im letzten Jahrzehnt wurde eine spezifische Untergruppe von Personen sichtbar, die nicht primär in der grundständigen Lehre innerhalb von Studiengängen, sondern in Tätigkeitsfeldern arbeiteten, die sich im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung stark ausdifferenziert hatten. In den Projekten wurden neben Entwicklungsprojekten in der Lehre zum Teil auch Standard-services wie Qualifizierungsprogramme für Hochschullehrende, Promovierende oder studentische Tutor:innen, Curriculumwerkstätten oder Lern- oder Schreibzentren für Studierende aufgebaut, die jedoch nur zum Teil nach Ende des Förderprogramms in die Grundfinanzierung übernommen wurden (vgl. Merkt et al., 2022, S. 1).

Die dghd reagierte auf diese Entwicklung mit einer Erhebung zum Weiterbildungsstand und -bedarf von Hochschuldidaktiker:innen (Scholkmann & Stolz, 2018). Darauf basierend entwickelte die Arbeitsgruppe Weiterbildung, die spätere Weiterbildungskommission, ein Kompetenz- und Rollenprofil (Brendel et al., 2018). In diesem Kontext entstand der Begriff hochschuldidaktisch Tätige. Seine unscharfe und undefinierte Verwendung, beispielsweise in den Beiträgen des Sammelbandes zur Weiterbildung in der Hochschuldidaktik (Scholkmann et al., 2018) spiegelt diese Wahrnehmung als etwas Neues, noch Undefiniertes in der hochschuldidaktischen Öffentlichkeit wider.

Zur Einordnung dieses Phänomens werden im Folgenden drei analytische Schritte vorgenommen. Nach einer Einleitung zu gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulbildung, die die Gemeinwohlorientierung konkretisieren (Abschnitt 3.1), werden erstens theoretische Ansätze der pädagogischen Professionalität sowie der Educational Governance referiert, die Hinweise auf den Zusammenhang von Hochschulbildung und Hochschuldidaktik im Kontext gesellschaftlicher Krisen geben können (Abschnitt 3.2). Zweitens werden Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik in Deutschland und international unter theoretischem Fokus betrachtet (Abschnitt 3.3), und drittens werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Professionalisierungsprozessen von hochschuldidaktisch Tätigen und ihrer institutionellen Rahmung berichtet, die den Zusammenhang konkreter aufklären können (Abschnitt 3.4).

### 3 Hochschuldidaktik aus professionstheoretischer und organisationspädagogischer Sicht

Von Hochschullehrenden wurde häufig argumentiert, dass Studierende Erwachsene und deshalb selbst für ihr Lernen und ihre Entwicklung verantwortlich sind oder dass Wissenschaft und Forschung keiner besonderen Vermittlungsformate bedürfen (vgl. z.B. Mittelstraß, 2006). Dem stehen Forschungsergebnisse, beispielsweise aus der BMBF-Forschungsförderung zum Studienerfolg und Studienabbruch (BMBF, o.D.) gegenüber, die diesen Standpunkt in Frage stellen.

2 Laut Vorstandsbericht auf der dghd Mitgliederversammlung 2020 stieg die Mitgliederzahl im Zeitraum von 2012 (271 Mitglieder) bis 2019 (458 Mitglieder) um knapp 40 %.

### 3.1 Gesellschaftliche Erwartungen an Hochschulbildung

In einer frühen Untersuchung im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Bildungsbiografien und Daseinsvorstellungen von Akademiker:innen wurden Kritikfähigkeit, Autonomie, Rationalität und soziale Verantwortungsbereitschaft als gesellschaftliche Erwartung an Akademiker:innen und die von ihnen selbst genannten Ziele identifiziert (vgl. Framheim, 1975, S. 159). Preiß und Lübcke leiten aus dem Hochschulrahmengesetz die Verpflichtungen der beruflichen Qualifikation, der Gesellschaftsgestaltung und Kooperationen, der Nachwuchsförderung sowie der Diversität ab (Preiß & Lübcke, 2020, S. 47).

Aus bildungstheoretischen Positionen des Humanismus, der Erwachsenenbildung oder der Hochschulbildung lassen sich folgende fachübergreifende Ziele der Hochschulbildung ableiten: akademische Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden, Bildung zu Mündigkeit sowie zu Solidaritäts- und Reflexionsfähigkeit, zur Fähigkeit der wissenschaftlichen Kommunikation, zu sozialer Verantwortungsbereitschaft sowie die Verpflichtung auf die Demokratie und den Sozial- und Rechtsstaat (vgl. Merkt, 2021, S. 93–96). In einer Position des Deutschen Hochschulverbandes zur Wissenschaftsethik (DHV, 2010) weist dieser explizit auf den Zusammenhang von weltweiten gesellschaftlichen Krisen und dem »Versagen einer wissenschaftlichen Ausbildung [...], die ihre ethischen Wurzeln verloren hat« (ebd., S. 2), hin.

### 3.2 Professionalisierungsprozesse und ihre organisationale Rahmung

#### Krisen und Routinen als systematischer Ort der Erzeugung von Neuem

Oevermann (1996) zufolge entwickelt sich professionelles Handeln als Konsequenz auf gesellschaftliche Krisen, in denen die autonome Lebenspraxis eines Teils ihrer Mitglieder beeinträchtigt ist. Autonome Lebenspraxis bedeutet nach seiner Vorstellung, dass jede Gesellschaft für sie geltende Werte und Normen definiert, die bestimmen, was unter autonomer Lebenspraxis zu verstehen ist. In Deutschland sind diese beispielsweise im Grundgesetz definiert. Auswirkungen gesellschaftlicher Krisen, welche die autonome Lebenspraxis gefährden, sind oft nicht mehr durch vorhandene Routinen der kollektiven Praxis zu lösen. Die Digitalisierung der Hochschullehre infolge der Corona-Pandemie hat eine solche Krisenbewältigung in Hochschulen durch aktiv-praktische Entscheidungen, beispielsweise zum Prozedere von Prüfungen erforderlich gemacht. Die Hochschuldidaktik war an vielen Hochschulen in diese Krisenbewältigung einbezogen, z.B. in der Entwicklung von Routinen für unterschiedliche Lehr- und Prüfungsformate oder in der Beratung von Lehrenden. Während diese erste Phase der praktischen Krisenbewältigung für professionelles Handeln noch nicht typisch ist, ist es die zweite Phase, die Oevermann als Strukturlogik professionellen Handelns bezeichnet. In dieser Phase erfolgt eine Rekonstruktion der Krisenbewältigung sowie die eigenständige Bearbeitung der Gültigkeit von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis. Für die Hochschullehre wäre das zum Beispiel die Frage danach, ob durch veränderte didaktische Settings im digitalisierten Lernraum die Bildungsgerechtigkeit beeinträchtigt wird. Wenn in der Hochschullehre neue Routinen für didaktische Settings im digitalen Raum entwickelt werden, die die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, dann könnte das nach Oevermann als ein »gesellschaftlicher Strukturort der systematischen Erzeu-

gung des Neuen durch Krisenbewältigung« (ebd., S. 81) bezeichnet werden. Hier stellt sich die Frage, wie und wo diese zweite Phase der Reflexion von gesellschaftlichen Normen und Werten in Hochschulen als Bildungsorganisationen institutionell verankert ist. Welche kollektiven Akteure in Hochschulen haben die Expertise, diese zweite Phase der bildungstheoretischen Reflexion zu begleiten und die Frage nach den Normen und Werten zu stellen? Und welche Expertise und Rolle übernimmt die Hochschuldidaktik als kollektiver Akteur in einem solchen Prozess? An dieser beispielhaft gestellten Frage nach Bildungsgerechtigkeit bei der Digitalisierung der Hochschullehre wird deutlich, dass die wissenschaftliche Diskussion von Professionalisierungsprozessen der Hochschuldidaktik nicht nur auf die individuelle, sondern auch auf die kollektive Ebene bezogen werden muss.

### Individuelle und kollektive Professionalisierung

Der Prozess der individuellen pädagogischen Professionalisierung bezieht sich auf die berufsbiografische Etablierung und Reifung einer Person vom Berufseinstieg als Noviz:in oder Quereinsteiger:in bis hin zur hauptberuflichen Tätigkeit. Bezeichnend ist die Aneignung fachpädagogischen oder sozialwissenschaftlichen Wissens, die Orientierung an spezifischen Denkart und zentralen Werten und die Entwicklung eines berufstypischen Habitus. Durch diesen Entwicklungsprozess wird eine fachlich fundierte berufliche Identität entwickelt, die sich in einem pädagogisch-professionellen Selbstbild und der Fähigkeit zeigt, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats der beruflichen Gruppe in Fachtermini ausdrücken zu können (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 134).

Als kollektiver Professionalisierungsprozess wird die Konstitution oder Weiterentwicklung eines beruflichen Feldes bezeichnet, was nicht unbedingt zur Bildung einer Profession führen muss. Der Prozess äußert sich in der »Versachlichung von Erwartungsmustern, [...] Verrechtlichung und [...] Verwissenschaftlichung des Berufs sowie [...]der Akademisierung der Ausbildung« (Seltrecht, 2016, S. 503). Der kollektive Professionalisierungsprozess findet typischerweise in Netzwerken oder Berufsverbänden statt, kann durch diese allein jedoch nicht hergestellt werden, weil seine Legitimation und Anerkennung in beruflichen Kontexten, öffentlichen Arenen und mit staatlichen Instanzen ausgehandelt werden muss (Hodapp & Nittel, 2018). Wesentlich für eine kollektive Professionalisierung ist, dass die berufliche Gruppe deutlich machen kann, für welche zentralen gesellschaftlichen Normen und Werte sie in welchem beruflichen Feld Geltungsansprüche zur Krisenlösung beansprucht. Für das Beispiel der Digitalisierung hieße das, dass der Hochschuldidaktik zuerkannt wird, dass sie die erwachsenenpädagogische Expertise hat, Fragen der Bildungsgerechtigkeit bei kooperativen Entwicklungsprojekten mit Lehrenden im Bereich Studium und Lehre in die didaktische Gestaltung einbringen zu können. Aber auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung müsste das Thema Bildungsgerechtigkeit in der Lehre im Kontext von Digitalisierung ein Thema sein, zu dem Lehrende eine eigene Haltung entwickeln müssten. Dafür müsste die Hochschuldidaktik jedoch für sich beanspruchen, die Expertise zu haben, die es ermöglicht, Bildungsgerechtigkeit in der Hochschullehre als zentralen gesellschaftlichen Wert reflektieren und bei didaktischen Gestaltungen berücksichtigen zu können. Und sie müsste diese Expertise auch öffentlich sichtbar machen.

## Organisationspädagogik und Educational Governance

Zum Verständnis der organisationalen Rahmung der Hochschuldidaktik sind die Begriffe des Lernens von und in Organisationen und der Steuerung von Reform- oder Entwicklungsprozessen in Bildungsorganisationen hilfreich. Organisationen verändern ihr Handeln und ihre Strukturen nur dann, wenn sich das Bewusstsein ihrer Mitglieder verändert. Organisationsentwicklung, auch im Bereich Studium und Lehre, beruht demnach darauf, dass sich von den Mitgliedern geteilte Werte und Normen in der Organisation verändern. Diese sind jedoch auch an Machtstrukturen und Interessen gebunden. Während auf der Mikroebene einer Bildungsorganisation durch Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden die systemtypische Leistung hergestellt wird, also die Hochschulbildung, werden die steuerungsrelevanten Entscheidungen über Ressourcenzuweisungen, Regelungen und Strukturveränderungen auf der Mesoebene der Hochschulen getroffen, also in den Sitzungen, Gremien und Kommissionen auf Fachbereichs- und Hochschulleitungsebene. Die unterschiedlichen Akteure in der Organisation, also die Fachbereiche, die unterschiedlichen Verwaltungsbereiche und zentralen Einheiten, die Hochschulleitung sowie die Vertretungen der Lehrenden, Studierenden und der Verwaltungsmitglieder arbeiten in unterschiedlichen Akteurskonstellationen in sozialen Strukturen und treffen dabei Entscheidungen, die den Handlungsspielraum auf der Mikroebene der Lehr-Lerninteraktion und auch die Veränderung der sozialen Strukturen betreffen. Dabei folgen sie unterschiedlichen Handlungslogiken aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen, Funktionen und Interessen.

Während Wissenschaftler:innen beispielsweise daran interessiert sind, ihre Forschungsschwerpunkte auch in Lehrstrukturen zu verankern, hat die Studienverwaltung beispielsweise die Aufgabe, durch Kapazitätsberechnungen zu überprüfen, ob ein neu entwickelter Studiengang ressourcenkonform realisierbar ist. Das Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, zu überprüfen, ob die Prüfungsordnung des Studiengangs den formalen Bologna-Vorschriften entspricht. Fachbereichsleitungen sind eher daran interessiert, das Lehr- und Forschungsprofil des Fachbereichs zu optimieren. Hochschulleitungen verfolgen eher gesamtstrategische Ziele der Hochschule und legen je nach Strategie beispielsweise Wert auf eine Internationalisierung oder Digitalisierung der Studiengänge. Die Hochschuldidaktik wird daran interessiert sein, didaktische Aspekte wie Formate des Forschenden Lernens, diversitätsgerechte Prüfungsformate oder eine Entzerrung der Prüfungsdichte in der Studieneingangsphase einzubringen.

Diese Handlungslogiken, die auf unterschiedlichen Wert- und Normorientierungen beruhen, treffen in den Sitzungen, Gremien und Kommissionen aufeinander und führen zu Konflikten zwischen den unterschiedlichen Akteuren. Ein Beispiel, auf das hochschuldidaktisch Tätige in der Studiengangsentwicklung in der Kooperation mit Lehrenden treffen, ist der Konflikt zwischen der Selektionsfunktion von Prüfungen und ihrer didaktischen Funktion als Rückmeldung zum Lernfortschritt der Studierenden, der Konsequenzen für das Prüfungsformat und die Prüfungsordnung hat. Digitalisierte Massenprüfungen, beispielsweise Mathematikprüfungen in der Studieneingangsphase von mathematischen, ingenieurwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen, waren meist den knappen Personalressourcen, also einer ökonomischen Logik geschuldet, sind jedoch eine der vielen Ursachen für hohe Studienabbruchquoten.

Wesentlich für den Ansatz der Organisationspädagogik ist, dass es sich zwar um gemeinsame Lernprozesse in unterschiedlichen Akteurskonstellationen handelt. Diese beruhen aber auf den unterschiedlichen Expertisen der beteiligten Akteure. Sie erfordern kooperatives Arbeiten und Lernen mit geteilter Verantwortung. Es sind also nicht die hochschuldidaktisch Tätigen oder die Lehrenden, die jeweils allein die Verantwortung für die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung haben, sondern die Verantwortung ist eine gemeinsame, aber die Expertise ist unterschiedlich. Das führt auch zu einer entsprechenden Arbeitsteilung in der Umsetzung. So waren auch die Entwicklungsprojekte zur Qualitätsverbesserung der Lehre in diesem Feld immer Kooperationsprojekte unterschiedlicher Akteure. Oft war die (fachbezogene) Hochschuldidaktik beteiligt. Beispielsweise fanden Projekte zur studiengangsbezogenen Lehr- und Prüfungsentwicklung in der Qualitätspakt Lehre Förderung gemeinsam mit verantwortlichen Lehrenden statt, teilweise unter Beteiligung von Studierenden und mit Unterstützung der Hochschulleitung und zentralen Einheiten, oft drittmittelfinanziert, also auch durch externe Akteure unterstützt. Die Herausforderungen, vor denen kooperative Entwicklungsprojekte in der Lehre stehen, bestehen in der Klärung gemeinsamer Ziele und Werte, der Übernahme einer geteilten Verantwortung für die Zielerreichung, der Moderation der inhärenten Konflikte, die sich aus unterschiedlichen Handlungslogiken ergeben, der Regelung der Arbeitsteilung sowie der daraus resultierenden Veränderungen der etablierten sozialen Strukturen. Der letzte Aspekt entscheidet maßgeblich darüber, ob die Lehr- und Prüfungsentwicklung nachhaltig verankert werden kann und auch gelebt wird, oder ob sie nach der Projektförderung wieder eingestellt wird. Ein solcher Entwicklungsprozess kann auch als ein kollektiver Lernprozess der beteiligten Akteure einer Organisation verstanden werden, der zu veränderten Haltungen und Denkweisen, also zu einer Kulturveränderung in der Organisation führt. Lernen in Organisationen findet also dann statt, wenn eine Verständigung über geteilte Ziele in Bezug auf eine Veränderung stattfindet und die unterschiedlichen Handlungslogiken daraufhin diskutiert werden, wie sie sich zu den Zielen verhalten und in Entscheidungen zur Veränderung der entsprechenden sozialen Strukturen resultieren. Das setzt eine entsprechende Kommunikation, Koordination und eine begleitende Moderation in unterschiedlichen Akteurskonstellationen voraus, die Ebenen übergreifend funktioniert, also die Mikro- und die Mesoebene verbindet (Altrichter, 2018).

Die Begleitung solcher Veränderungsprozesse nimmt Stensaker für die Hochschuldidaktik in Anspruch und bezeichnet sie als Kulturarbeit (Stensaker, 2018, S. 282). Gleichzeitig vermutet er, dass die Entwicklung der Hochschulen zu einer New Public Management Governance mit hierarchischen, ökonomisch orientierten Top-Down Prozessen Kommunikations- und Aushandlungsprozesse in unterschiedlichen Akteurskonstellationen behindern, einer Kulturarbeit also entgegenstehen.

## Profession und Organisation

In einer kritischen Betrachtung des Verhältnisses von Professions- und Organisations-theorie beschreibt Kurtz (2010) strukturelle Verschiebungen in gesellschaftlichen Funktionssystemen, in denen Funktionen, beispielsweise der Koordinierung von Arbeit, Akteuren und Wissen oder der Kontroll- und Delegationsfunktion in Leitsystemen von den Professionen an die Organisationen übergegangen sind (ebd., S. 21). Während Organi-

sationen über symbolische Kommunikationsmedien personenunabhängige, dauerhafte Entscheidungen vermitteln – beispielsweise als Wissenschaftsethik in Form von Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft – übernehmen Professionen weiterhin die spezifische Funktion, in Interaktionsbeziehungen mit Personen oder Personengruppen Veränderungen in deren Bewusstseinsstrukturen oder in deren Körpern auf der Handlungsebene zu erreichen. Kurtz zufolge ergeben sich daraus Konflikte für pädagogische Professionen, wenn die Orientierung der Organisation eine andere ist als die der in ihr arbeitenden Professionen. Zum Beispiel erleben Weiterbildner:innen im betrieblichen Kontext Konflikte zwischen ihrer bildungstheoretischen Logik, also einer Weiterbildung mit dem Ziel der Sicherung der Teilhabe ihrer Lernenden an der Gesellschaft, auch am Arbeitsmarkt, während Unternehmen eine ökonomische Logik der Marktfähigkeit verfolgen, die auf Gewinnmaximierung beruht (ebd., S. 24). Hochschulen haben mehrere Referenzsysteme, die Wissenschaft, die Bildung, aber verstärkt auch eine Marktorientierung. Eine einseitige Orientierung auf eine Handlungslogik des New Public Management muss zu beruflichen Konflikten mit kollektiven Akteuren führen, die andere Handlungslogiken verfolgen, und behindert zudem organisationale Lernprozesse. Insbesondere wenn die bildungstheoretische Handlungslogik verloren geht, sind negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität erwartbar.

## 4 Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik

Das Spannungsfeld von Profession und Organisation wird im Folgenden anhand der Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik nachverfolgt.

### 4.1 Institutionalisierungskonzeptionen in Deutschland

Zwar hat sich die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik seit ihrem Beginn in den 1970er Jahren in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen organisationalen Anbindungen entwickelt. Die wenigen vorliegenden Daten dazu (Schmidt, 2007, 2009; Merkt et al., 2022) legen jedoch nahe, dass tendenziell eine Verschiebung von Strukturen mit wissenschaftlicher Ausstattung zu reinen Service-, bzw. Dienstleistungsstrukturen hin stattgefunden hat, die sich im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung noch verstärkt hat.

Anhand der folgenden drei Varianten von Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik sollen die Differenzen deutlich gemacht werden, die sich aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure auf die Hochschuldidaktik ergeben.<sup>3</sup>

*Variante 1:* Huber (1969) konzipiert in einer sehr frühen Variante eine Zukunftskonzeption mit drei sich ergänzenden institutionellen Formen, die als Forschung und Ent-

3 Aufgrund fehlender Forschungsförderung liegen nur sehr wenige belastbare empirische Daten zur Hochschuldidaktik vor. Deshalb muss weitgehend auf Analysen oder Selbsteinschätzungen von Hochschuldidaktiker:innen zurückgegriffen werden, die aktiv mitgestaltende Zeitzeugen oder Experten:innen waren. Ihre Aussagen wurden jedoch nicht systematisch aufgearbeitet. Diese Sachlage gilt sowohl für den deutschen als auch, zumindest nach Kenntnis der Autorin, für den internationalen Raum.

wicklung in Kooperationsformaten von Hochschuldidaktik und Lehrenden nah am Studiengeschehen und mit Einbindung in Entscheidungsstrukturen gedacht ist.

*Variante 2:* Der Wissenschaftsrat (2008) schlägt in einem Positionspapier zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre ebenfalls eine dreiteilige Konzeption hochschuldidaktischer Einrichtungen vor. Die Betonung der Profilierung der Hochschulen durch ihre Studiengänge, der Ausrichtung des im Bologna-Prozess entwickelten Qualifikationsrahmens sowie der Vorschlag eines wettbewerblichen Verfahrens der Vergabe der Fachzentren zur Sicherung eines hohen Ansehens legen eine Nähe zu Argumentationslogiken des Hochschulmanagements nahe, das sich auf die Positionierung der Hochschulen im Bildungswettbewerb konzentriert.

*Variante 3:* Die Variante 3 (Schmidt, 2007), eine Momentaufnahme des damaligen Standes, beruht auf der Erhebung einer Innen- und Außenperspektive auf die Hochschuldidaktik und ist als prototypische Beschreibung von vier Institutionalisierungsformen ausformuliert. Die Befragung zu Information und Kommunikation der hochschuldidaktischen Einrichtung, der wahrgenommenen Qualität ihrer Arbeit sowie des eingeschätzten Erfolgs an der Hochschule (ebd., S. 154) richtete sich an Hochschuldidaktiker:innen, an Kooperationspartner der Hochschuldidaktik und an Lehrende als Nutzer:innen. Schmidt stellt fest, dass die eigenständigen wissenschaftlichen Hochschuldidaktik-Zentren, wie sie als Interdisziplinäre Zentren für Hochschuldidaktik (IZHDs) in den 1970er Jahren gegründet wurden, hinsichtlich der Qualität ihrer Arbeit sowie der Information und Kommunikation am stärksten eingeschätzt wurden, aber fast alle aufgelöst sind. Die an ihrer Stelle entstandenen zentralen hochschuldidaktischen Einrichtungen oder Stabstellen zeichnen sich stärker durch eine thematische Vielfalt sowie durch die Abstimmung mit anderen zentralen Einrichtungen der Weiterbildung aus. Die höchste Einschätzung bezüglich des Erfolgs in Hochschulen erhielten die hochschuldidaktischen (Landes-)Netzwerke oder Verbände, da sie als besonders informationsstark, qualitätssichernd und engagiert wahrgenommen wurden (ebd., S. 159). In der folgenden Tabelle werden die drei Varianten hinsichtlich wesentlicher Institutionalisierungsmerkmale verglichen.

Tab. 1: Vergleich von drei Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik

	Lokalisierung	Struktur	Formate	Aufgaben	Funktion
<b>Variante 1 (Huber, 1969)</b>					
Zentrale Institute übergreifend	hochschul- übergreifend	wissen- schaftlich		Forschungs- programme, experimentelle Forschung, Sys- tematisierung	Entwicklung des Wissen- schaftsgebiets
Forschungszent- ren an Hochschulen	in Hochschulen	wissen- schaftlich	formalisierte Arbeits- und Projektgrup- pen/Gremien/ Kommissionen für Studium und Lehre	lokale Forschungs- und Entwicklungs- projekte, didaktische Analysen	angewandte Forschung zur Lösung lokaler Probleme
Wissenschaftsdi- daktiker:innen in Fakultäten	in Fakultäten	wissen- schaftlich	formalisierte Arbeits- und Projektgrup- pen	Wissenschafts- didaktik	wissenschafts- didaktische Reflexionen zur Vermittlung von Wissen- schaftsberei- chen
<b>Variante 2 (Wissenschaftsrat, 2008)</b>					
Fachzentren für Hochschullehre für jede Disziplin (wettbewerblich ausgeschrieben)	hochschul- übergreifend	wissen- schaftlich	Professuren, Fach-gesell- schaften, Fakultätenta- ge	Kompetenz- entwicklung in Studiengängen, Entwicklung fachspezifischer Lehre, fächer- spezifisches Qualitäts- management	fachspezifi- sche Lehrentwick- lung, Reform und Innovation
Fortbildungsein- richtungen für Lehrende an Hochschulen (akademische Personalentwick- lung)	in Hochschulen	nicht wissen- schaftlich	Fortbildungs- formate	Kompetenz- entwicklung von Lehrenden	Personalent- wicklung, Lehrqualifika- tion für Berufungen, Verbindung zum Qualitäts- management
(Landes-)Netz- werke/hochschul- übergreifende Verbünde	hochschul- übergreifend	nicht wissen- schaftlich		Servicefunktio- nen	

Variante 3 (Umfrage Schmidt, 2007)					
Stabsstellen/zentrale Einrichtungen	in Hochschulen	nicht wissenschaftlich			
(Landes-)Netzwerke/hochschulübergreifende Verbände	hochschulübergreifend	nicht wissenschaftlich		hochschulübergreifende Funktionen und Aufgaben	
Hochschuldidaktik an Fakultäten	in Hochschulen				
wissenschaftliche Zentren (IZHDs)	in Hochschulen	wissenschaftlich			

Deutlich wird, dass in der *Variante 1* hochschuldidaktische Institutionen und die Wissenschaftsdidaktik als Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen nah am Studiengeschehen selbst mit institutionalisierten Kooperationsformaten zwischen Hochschuldidaktiker:innen und Lehrenden konzipiert sind. In *Variante 2* fehlt diese Lokalisierung nah am Studiengeschehen und in geteilter Verantwortung. Innerhalb der Hochschulen wird die Hochschuldidaktik als serviceorientierte Personalentwicklung dem Verwaltungsbereich unter der Verantwortung des Hochschulmanagements zugeordnet. Ergänzt werden sollte diese Institutionalisierungsform durch regionale oder landesweit zuständige hochschuldidaktische Einrichtungen oder Netzwerke außerhalb der Hochschulen. Ihre institutionelle Struktur und Personalausstattung werden nicht weiter ausgeführt. Die Innovation und Entwicklung von Lehre wird institutionell in bundesweit agierenden Fachzentren in die Verantwortung der Wissenschaftsdisziplinen ausgelagert. Hier sind es die Wissenschaftsdisziplinen und Fächer, bzw. einzelne Professuren, die die Hoheit über die Gestaltung von Studium und Lehre übernehmen. Forschung wird in der Konzeptionalisierung des Wissenschaftsrats kaum benannt.

Während die *Varianten 1* und *2* konzeptionelle Vorschläge in einem zeitlichen Abstand von 40 Jahren sind, bildet die *Variante 3* eine Momentaufnahme des Zustandes der Hochschuldidaktik zum zweiten Zeitpunkt ab. Hier zeigt sich bereits die in *Variante 2* konzipierte Verschiebung von autonomen wissenschaftlichen Strukturen nah am Lehrgeschehen hin zu Service- und Dienstleistungsstrukturen unter der Leitung des Hochschulmanagements oder in Verantwortung der Wissenschaftsdisziplinen.

Nicht zu unterschätzen ist, dass die Empfehlung des Wissenschaftsrats zu einer flächendeckenden Fortbildung von Lehrenden (Wissenschaftsrat, 2008, S. 69) dazu beigetragen hat, dass mehr hochschuldidaktische Einrichtungen in Deutschland entstanden sind. Die strikte Ablehnung hochschuldidaktischer Forschung und Entwicklung sowie ihre ausschließliche Serviceorientierung mit Zuordnung zum Verwaltungsbereich hatte jedoch Folgen für die Hochschuldidaktik als berufliches Feld. Diese Entwicklungen sind nicht nur für Deutschland typisch, sondern lassen sich auch in der internationalen Literatur zum Academic oder Educational Development finden.

## 4.2 Institutionalisierung im internationalen Raum

Der Bericht zum Stand der Hochschuldidaktik in Großbritannien von Gossling (2008) beruht auf einer Erhebung bei Leiter:innen von hochschuldidaktischen Einrichtungen. Dort gab es bereits von 1995 bis 2005 ein dem Qualitätspakt Lehre vergleichbares Förderprogramm, der Teaching Quality and Enhancement Fund (TQEF).<sup>4</sup> Die Förderung führte zu ähnlichen Strukturbildungen hochschuldidaktischer Einrichtungen wie in Deutschland. Die im Englischen Educational Development Units (EDUs) genannten hochschuldidaktischen Einrichtungen sind demnach weitgehend Standard an Hochschulen in Großbritannien, tragen jedoch die unterschiedlichsten Bezeichnungen.

Ihre Hauptaufgabe ist die Zuständigkeit für die akkreditierten hochschuldidaktischen Weiterbildungskurse, deren Teilnahme zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit an Hochschulen in Großbritannien im Gegensatz zu Deutschland Pflicht ist (ebd., S. 1). Für sich selbst formuliert die Hochschuldidaktik ein weiteres Aufgabenfeld, das sich auf die Organisationsentwicklung in Studium und Lehre bezieht. Genannt wird die Verantwortung für Strategien im Bereich Studium und Lehre und im Prüfungssystem, Innovationsförderung, Qualitätsentwicklung, auch im E-Learning-Bereich, Unterstützung der Verbindung von Lehre und Forschung und eigene Forschung.

Ungefähr die Hälfte der EDUs ist Einheiten zentraler Services zugeordnet, beispielsweise der Personalentwicklung, der Bibliothek, dem Rechenzentrum, also dem deutschen Verwaltungsbereich entsprechend. 40 % sind eigenständige Zentren und 10 % sind in Fakultäten angesiedelt (ebd., S. 1). Die Leiter:innen geben an, der Hochschulleitung gegenüber berichtspflichtig (Vize-Kanzler:in oder Vize-Präsident:in), aber auch beteiligt zu sein an der Entwicklung von Strategien und Leitlinien. Die Hälfte der Leiter:innen gaben an, ein Netzwerk in den Fakultäten über Koordinator:innen, Berater:innen oder ähnlichen Personen mit Funktionen für die Lehre aufgebaut zu haben oder über gemeinsame Projekte mit Lehrenden. Es sei wichtig, Hochschuldidaktik auch in den Fakultäten zu verankern.

Thematisiert wird, dass EDUs in regelmäßigen Abständen als Teil der Verwaltung reorganisiert oder restrukturiert würden, vor allem infolge von Personalwechsel in der Hochschulleitung, wobei Funktionen wie E-Learning, studentischer Support, Personalentwicklung oder Qualitätsmanagement mit der Hochschuldidaktik zusammengelegt werden.

Das führe zu Verunsicherung, Demotivation und Marginalisierung der Hochschuldidaktik. Auch die Finanzierung (nur knapp der Hälfte der EDUs ist überwiegend grundständig finanziert) sorgt für Instabilität (ebd. S. 2). Berichtet wird, dass EDUs oft Aufgabenbereiche erhalten, die nicht ihr Kerngebiet sind, aber erhebliche Zeitressourcen kosteten. Zum Beispiel sind dies Zuarbeiten zum Nationalen Studierenden Survey, zu Qualitätsaudits, zu Anträgen auf Lehrpreise, zur Berufsbefähigung der Studierenden, der Öffnung der Hochschulen oder dem E-Learning.

---

4 Die Förderung hat zur Bildung der Higher Education Academy (HEA) und 24 fachdidaktischen Zentren, den Subject Centres geführt, auf die sich auch der Wissenschaftsrat (2008, S. 71 und 125) bezieht.

Insbesondere die Dominanz der Forschungskultur führe dazu, dass die institutionelle Funktion von EDUs zur Unterstützung von Lehre angezweifelt wird und sie sich machtvollen Interessen in ihrer eigenen Organisation gegenübergestellt sehen, die im Widerspruch zu ihrem Selbstverständnis stehen. Die Differenzen zwischen dem Selbstverständnis der Hochschuldidaktik in Bezug auf ihre Funktion und den an sie gestellten Erwartungen führe zu Druck von außen. Ebenso werden Spannungen zwischen den Managementfunktionen benannt, die vom EDU-Personal erwartet wird, und ihrer Treue zu akademischen Werten (ebd. S. 3).

Der abschließende Satz der Einleitung gibt das Dilemma wieder, in dem sich die Hochschuldidaktik in Deutschland und in Großbritannien befindet. Hochschuldidaktik ist eine Selbstverständlichkeit in Hochschulen geworden und ihr zentraler Zweck ist etabliert. Die Erwartungen, die an sie gestellt werden, hängen jedoch entscheidend vom institutionellen Kontext und der Einstellung des Managements, bzw. der jeweiligen Hochschulleitung zur Funktion der Hochschuldidaktik in der Hochschule ab. Das betrifft auch die Ressourcen, die der Hochschuldidaktik zugestanden werden (ebd.).

Eine Befragung von 1.000 Hochschuldidaktiker:innen, die über das Internationale Consortium for Educational Development (ICED) an die Ländernetzwerke verteilt wurde (Green & Little, 2016), konkretisiert das Bild aus der Perspektive der Hochschuldidaktiker:innen. Demnach sind 70 % der Befragten Frauen. Sie arbeiten fast ausschließlich an öffentlichen Hochschulen. Zu einem Drittel haben sie wissenschaftliche Stellen, zu einem Drittel Verwaltungsstellen und zu einem Drittel Stellen mit sowohl akademischen als auch administrativen Aufgaben. Fast alle Befragten haben Lehraufgaben, zu jeweils einem Drittel in der grundständigen Lehre, im Post-Doc Bereich und in der Weiterbildung für Lehrende und Verwaltung. 82,3 % führen Forschung durch, wobei nur die Hälfte der Befragten dieses auch als Aufgabe in der Stellenbeschreibung hat. Knapp über die Hälfte der Befragten ist promoviert oder höher qualifiziert, wobei zwei Drittel die höchste Qualifikation nicht im erziehungswissenschaftlichen Bereich hat. Die Varianzen zwischen den Ländern sind jedoch erheblich (ebd., S. 148).

Während sich die hochschuldidaktische Literatur überwiegend aus der Innenperspektive mit ihrer Institutionalisierung auseinandersetzt, stellt Stensaker (2018) erstmals einen Bezug zwischen Hochschuldidaktik und Hochschul-Governance her. Er plädiert dafür, das zunehmende Interesse der Hochschuldidaktik an professioneller Praxis zu interpretieren als Entwicklung hin zu ihrer institutionellen Etablierung eines akademischen Berufs. Stensaker zufolge ist das eine Reaktion auf die Zweifel an der Notwendigkeit der Lehrprofessionalisierung, insbesondere in den Disziplinen und Fächern, der Kritik an der Forschungsgrundlage der Hochschuldidaktik sowie den ständigen institutionellen Reorganisationen, denen die Hochschuldidaktik ausgesetzt war. Diese Entwicklung schreibt er ihrem sich ändernden institutionellen Kontext zu, also den organisationalen Entwicklungen der Hochschulen sowie den Spannungsfeldern, die sich daraus für die Hochschuldidaktik ergeben. Insbesondere benennt er organisationale Veränderungen wie die Expansion von Verwaltungsaufgaben, die damit verbundene steigende Professionalisierung und Spezialisierung dieses Bereichs und eine stärkere Markt- und Managementorientierung. Die Entwicklungen hin zur Kommerzialisierung zwingen die Hochschulen, mehr Beachtung und Ressourcen in externe Beziehungen und Verantwortungen sowie in die Positionierung im Wettbewerb um Studierende mit anderen Hoch-

schulen aufzuwenden. Im Zuge dessen wurden neue zentrale Einheiten und Funktionen innerhalb der hochschulischen Organisationen geschaffen, die den wachsenden Forderungen nach mehr Rechenschaftspflicht hinsichtlich ihrer Effizienz und Effektivität sowie den Forderungen nach Technologietransfer und regionaler und wirtschaftlicher Vernetzung nachkommen. Die als Third Space beschriebene Entwicklung spiegelt Stensaker zufolge diese Entwicklung hin zu Spezialisierung und Professionalisierung des Verwaltungsbereichs wider. Für die Governance von Hochschulen bedeutete die zunehmende Fragmentierung erhöhte Anforderungen an die internen Koordinierungs- und Kontrollfunktionen, verbunden mit stärker hierarchisch organisierten Strukturen mit zentralisierter Steuerung (ebd., S. 276). Die Spannungsfelder, die sich für die Hochschuldidaktik daraus ergeben, identifiziert er als unterschiedliche Handlungslogiken wesentlicher Akteure, die sich aus unterschiedlichen Orientierungen in Bezug auf Werte, Normen, Praktiken, Rollen und Funktionen dieser Akteure in den Hochschulen ergeben (ebd., S. 277). Konkret beschreibt er Spannungsfelder zwischen Studierenden und Lehrenden, zwischen Lehrenden und dem Management, zwischen den Lehrenden und der Verwaltung sowie zwischen den einzelnen zentralen Einheiten, die in den letzten drei Jahrzehnten neu entstanden sind. Mit diesen Spannungsfeldern, die sich aus Macht- und Interessenkonflikten innerhalb der Organisation Hochschule ergeben, ist auch die Hochschuldidaktik konfrontiert. Die Auswirkungen dieser Organisationsentwicklungen auf die Hochschuldidaktik reflektiert Stensaker dahingehend, dass die Spezialisierung und Fragmentierung des Third Space sowie seine Abhängigkeit von einer managementorientierten Hochschulleitung die Gefahr birgt, dass eine institutionell verankerte geteilte Verantwortung für die Kooperation, für die kulturelle Kohärenz und für organisationales Lernen im Bereich Studium und Lehre im Sinne einer Kulturarbeit in Hochschulen als Organisationen verloren geht.

Interessant für die weitere Bearbeitung der eingangs gestellten Frage zur gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulbildung und der Rolle der Hochschuldidaktik dabei ist, dass die Hochschuldidaktik sich in ihrer institutionellen Rolle und Funktion in diesem neu entstandenen Macht- und Interessengeflecht positionieren muss, wenn sie nicht für andere Handlungslogiken als ihre eigenen instrumentalisiert werden will.

### 4.3 Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger und ihre organisationale Rahmung

Im BMBF-Projekt HoDaPro<sup>5</sup> wurden drei Forschungsdimensionen miteinander verstrickt. Die Außenperspektive auf das hochschuldidaktische Tätigkeitsfeld wurde mittels einer standardisierten Online-Befragung von Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in deutschen Hochschulen erhoben. In einer explorativ angelegten qualitativen Untersuchung mit einem Prä-Post Design wurde die subjektive Perspektive hochschuldidaktisch Tätiger auf ihre individuellen Professionalisierungsprozesse untersucht.

---

5 Das Projekt HoDaPro (Förderkennzeichen 16PW18006) wurde aus Mitteln des BMBF-Förderprogramms Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft gefördert.

Diese Untersuchung war in eine Interventionsdimension eingebettet, die aus einer einjährigen Online-Weiterbildung bestand.<sup>6</sup>

Die Ergebnisse der Online-Befragung bestätigen weitgehend die Befunde von Schmidt (2007, 2009). Beide Stichproben umfassen etwas mehr als ein Drittel aller deutschen Hochschulen zum jeweiligen Zeitpunkt. 44,3 % der befragten Hochschulen verfügten schon 2005 über eine eigene Hochschuldidaktik, teilweise auch in Kooperationen mit anderen Hochschulen. 2021 gaben zwei Drittel der Befragten an, eine eigene Einrichtung zu haben. Bestätigt werden auch die Ergebnisse der internationalen Recherche, dass hochschuldidaktische Einrichtungen überwiegend der Hochschulleitung oder dem Verwaltungsbereich zugeordnet und vor allem für Dienstleistungsaufgaben wie der Weiterbildung von Lehrenden zuständig sind. Ein Drittel der Einrichtungen ist der Hochschulleitung angegliedert. Bei einem Viertel ist die Hochschuldidaktik eine zentrale Einheit. Anders als im internationalen Raum ist in Deutschland eine hochschuldidaktische Weiterbildung in den meisten Fällen weder für Neuberufene noch für Promovierende verpflichtend. Das Bild von Hochschuldidaktik ist mit den angegebenen Handlungsfeldern Weiterbildung, Beratung, Mentoring und Coaching, gefolgt von Mediendidaktik und Digitalisierung bei den Verantwortlichen eher traditionell. Die Erwartungen an die Hochschuldidaktik sind die Verbesserung von Studium und Lehre. Hochschuldidaktik wird von den Verantwortlichen als eine wichtige Dienstleistung mit strategischer Bedeutung eingeschätzt. In ihrer Wahrnehmung sind die adressierten Zielgruppen der Hochschuldidaktik außer Lehrenden studentische Tutor:innen und Mentor:innen, bei einem Drittel der Befragten aber auch Fakultäts- und Studiengangleitungen oder Kooperationen mit anderen zentralen Einrichtungen. Bei zwei Drittel der Befragten wird die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung oder dem Prorektorat genannt. Die Eingebundenheit in zuständige Gremien für Studium und Lehre scheint nach Einschätzung knapp der Hälfte der Befragten gegeben zu sein. Widerstände in der Organisation sehen zwei Drittel der Verantwortlichen in der hohen Arbeitsbelastung für die Lehrenden. Die Hälfte gab an, dass Lehrende sich selbst als Expert:innen einschätzten, und 40 % gaben an, dass andere Akteure den Nutzen der Hochschuldidaktik nicht sähen (Merkel et al., 2022).

Die Notwendigkeit, hochschuldidaktische Weiterbildung zu institutionalisieren, wird auch an deutschen Hochschulen nicht mehr diskutiert. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung der Professionalisierungsprozesse von hochschuldidaktisch Tätigen zu Beginn des einjährigen Weiterbildungspilots zeigen jedoch ein fragmentiertes Bild beruflicher Identitätsfacetten, das aus der Sozialisation in den unterschiedlichsten Disziplinen, einer Breite an unterschiedlichen Wegen in die beruflichen Felder ohne

---

6 Die Interventionsdimension wurde entwickelt, weil derzeit keine fachlich einschlägige, systematische Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige existiert, die als Untersuchungsfeld hätte genutzt werden können. Frühere Ansätze, beispielsweise die Weiterbildungen an der Universität Dortmund und Paderborn (Mürmann et al., 2016), die sich dezidiert an hochschuldidaktisch Tätige richteten, konnten nicht verstetigt werden. Studiengänge wie der Master Higher Education oder der Master of Medical Education richten sich primär an Hochschullehrende als Zielgruppe, die in der Hochschuldidaktik promovieren oder die Hochschuldidaktik als Zusatzqualifikation in ihrem Berufsgebiet erwerben wollen.

systematische und standardisierte Weiterbildung und ohne entsprechende Legitimationsnachweise und einer Breite an oft wechselnden Aufgaben, oft in projektfinanzierten Stellen resultiert. In Übereinstimmung mit internationalen Studien (Green & Little, 2015) sehen hochschuldidaktisch Tätige ihre berufliche Tätigkeit nicht als eigenständiges berufliches Feld. Sie fühlen sich der Hochschuldidaktik nicht oder noch nicht zugehörig und befürchten, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können.

Die Professionalisierung der Teilnehmenden nach Abschluss der einjährigen Weiterbildung ist in den Interviews erkennbar an der Entwicklung ihrer beruflichen Identität und Zugehörigkeit sowie ihrer Fähigkeit, sich in ihrer Organisation als hochschuldidaktischer Akteur zu verorten und ihre beruflichen Facetten in das Gesamtfeld der Hochschuldidaktik und dessen Stand der kollektiven Professionalisierung einzuordnen. Ihre beruflichen Überzeugungen können sie mehrheitlich explizieren und Spannungsfelder und Widerstände professionell einordnen und bearbeiten.

In der Auswertung des Datenmaterials wird sichtbar, dass die institutionelle Rahmung der hochschuldidaktischen Arbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger hat. Stabile Institutionalisierungsformen und dauerhafte Stellen mit eindeutig gekennzeichnetem Tätigkeitsbereich erleichtern die Beziehungsanbahnung und den Vertrauensaufbau auf der Mikro- und der Mesoebene der Organisation Hochschule, erhöhen die Chance auf Legitimation und ermöglichen so erst die Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen. Auf befristeten Projektstellen mit kurzfristigen Finanzierungsperspektiven haben Noviz:innen und Quereinsteiger:innen kaum eine Chance auf ein systematisches Onboarding im beruflichen Feld.

Wie bereits in der internationalen Literatur erwähnt, sind diese Rahmenbedingungen jedoch abhängig von der Positionierung der Verantwortlichen dazu, welche Funktion die Hochschuldidaktik in ihrer Hochschule übernehmen soll. Dementsprechend wird über den Gestaltungspielraum für strukturelle Entwicklungsprojekte, für eigene Forschung oder Forschungsk Kooperationen, für eigene Weiterbildung, für die Beteiligung an Drittmittelanträgen und Strategieentwicklungen sowie für die Mitarbeit in Gremien und Kommissionen entschieden. Die Innovationsfähigkeit in Studium und Lehre hängt von der individuellen und der kollektiven Professionalisierung der Hochschuldidaktik, aber auch von ihrer institutionellen Rahmung ab.

## 5 Der institutionelle Ort der Entstehung von Neuem

Wie lässt sich nun die gesamtgesellschaftlich relevante Frage nach dem institutionellen Ort in Hochschulen beantworten, an dem Neues in der Hochschulbildung als Konsequenz auf gesellschaftliche Krisen entsteht? Wie kann die berufliche Gruppe hochschuldidaktisch Tätiger unter diesem Fokus eingeordnet werden? Hochschulen bilden Studierende als zukünftige Führungskräfte und Professionelle in Leitprofessionen aus, d.h. sie sind nicht nur für die autonome Lebenspraxis ihrer Studierenden verantwortlich, sondern auch für die Bildung von Führungskräften und Professionellen, die zukünftig für die Herstellung autonomer Lebenspraxis in der Gesellschaft zuständig sind.

Nach Oevermann braucht es für die Entstehung von Neuem einen institutionell verankerten strukturellen Ort, durch den gewährleistet wird, dass nicht nur situativ und konkret pragmatische Lösungen für aktuelle Krisensituationen in Studium und Lehre entwickelt werden. Entwickelte Lösungen müssen daraufhin rekonstruiert und analysiert werden, welchen Geltungsanspruch sie in Bezug auf das Gemeinwohl oder die Zentralwerte der Gesellschaft haben. Die Erziehungswissenschaft hat Hochschulbildung nicht als einen ihrer wissenschaftlichen Gegenstände definiert. Das Hochschulrahmengesetz verpflichtet die Hochschulen zwar, die pädagogische Eignung zu prüfen. Anders als im internationalen Raum üblich, sind deutsche Hochschullehrende jedoch nicht verpflichtet, einen Qualifikationsnachweis für diese Eignung zu erbringen oder sich berufsbegleitend hochschuldidaktisch weiterzubilden. Aus institutioneller Perspektive bedeutet das, dass ihre pädagogische Eignung nicht sichergestellt ist. Es ist nicht gewährleistet, dass sie in der Lage sind, ihre Lehrpraxis auf zentrale gesellschaftliche Bildungswerte hin zu reflektieren. Aber auch im internationalen Raum wird die Frage nach dem Zentralwertbezug der Hochschulbildung in der Hochschuldidaktik bisher kaum diskutiert, wenngleich gesellschaftliche Krisen durchaus thematisiert werden.<sup>7</sup>

Aus den Ausführungen zur Theorie der pädagogischen Professionalisierung und der Educational Governance wird die These abgeleitet, dass sich die Hochschuldidaktik als berufliches Feld in Hochschulen so dynamisch entwickelt hat, weil sie praktische Lösungen für die Konsequenzen der gesellschaftlichen Krisen in der Hochschullehre entwickeln konnte. Besonders deutlich wird das an ihrer Arbeit im Kontext der Corona-Pandemie. Gleichzeitig sind neue Spannungsfelder entstanden, die aus den Institutionalisierungsformen sowie aus dem Stand ihrer individuellen und kollektiven Professionalisierung resultieren.

In der Literaturlauswertung, bestätigt durch die empirischen Ergebnisse des Projekts HoDaPro, lassen sich Verschiebungen der Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik von ursprünglich wissenschaftlichen Strukturen in den 1970er Jahren hin zu einer Abhängigkeit von Managementstrukturen mit ökonomischer Marktorientierung als Governance-Form der Hochschulen nachvollziehen. Ebenfalls lässt sich die Differenz zwischen dem wissenschaftlichen und strategischen Anspruch von Hochschuldidaktiker:innen an ihre Arbeit und der Außenwahrnehmung feststellen. Hochschuldidaktisch Tätige mit einer Bildungsorientierung als Handlungslogik geraten dadurch in Konflikte zwischen ihren beruflichen Überzeugungen und den Erwartungen von Hochschulleitungen. Ohne eine individuelle Professionalisierung werden diese Konflikte als persönliches Versagen und nicht als strukturelle Herausforderung interpretiert, die professionell zu lösen ist. Instabile Rahmenbedingungen wie Projektstrukturen, fehlende Weiterbildungsstrukturen, fehlende Erfahrungen in der grundständigen Lehre, Legitimationsprobleme in der eigenen Hochschule und ständig wechselnde Anforderungen und Aufgabenbereiche führen zu Verunsicherungen und erschweren die Entwicklung einer beruflichen Identität. Da sich das berufliche Feld infolge der Qualitätspakt Lehre Förderung mit neuen Formaten und Handlungsmustern stark ausdifferenziert hat, sind diese

7 Vgl. hierzu beispielsweise der Bezug des Tagungsthemas 2022 »Sustainable Educational Development« des International Consortium for Educational Development (ICED) auf die globalen Ziele der Nachhaltigkeit der Vereinten Nationen (DUN, o.D.).

neuen Tätigkeitsbereiche weder von Noviz:innen oder Quereinsteiger:innen noch von vielen Verantwortlichen für Hochschuldidaktik als hochschuldidaktische Tätigkeitsbereiche erkennbar.

Professionstheoretisch gesprochen fehlt der Hochschuldidaktik ein Transfermodus, der ihren Professionalitätsanspruch in der Hochschulöffentlichkeit deutlich und auch öffentlich glaubhaft macht, dass sie diesem Anspruch gerecht werden kann. Die Ergebnisse des Projekts HoDaPro zeigen, dass es Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in Hochschulen, aber auch Noviz:innen und Quereinsteiger:innen im Feld schwer fällt zu erkennen, wofür die Hochschuldidaktik steht, was ihre spezifische Expertise ist und welches Potential sie für die Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung mitbringt. Gemäß der oben ausgeführten Theorie, aber auch aus den berichteten Forschungsergebnissen im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich ableiten, dass es die kollektive Professionalisierung eines beruflichen Feldes ist, die diese Funktion übernimmt.

Kollektive Professionalisierung bedeutet, dass die Hochschuldidaktik als berufliches Feld für sich klärt, welche Funktion und welche Positionierung sie als ein Akteur in der Organisation Hochschule übernehmen will. Für welche gesellschaftlich und gesetzlich definierten Normen und Werte setzt sie sich anwaltlich in der Hochschulbildung ein, d.h. welchen Zentralwertbezug definiert sie für sich? Wie beansprucht sie die Legitimation für diesen Geltungsbereich, und wie setzt sie diese Anwaltschaft in professionellen Handlungsmustern um? Diese Fragen an kollektive Professionalisierungsprozesse sind im Kontext des Generationenwechsels in der Hochschuldidaktik sowie der neu entstandenen Tätigkeitsfelder im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung und des Bedarfs an Weiterbildung von Noviz:innen und Quereinsteiger:innen relevant geworden. Typischerweise wird die Entwicklung der kollektiven Professionalisierung von den Fachgesellschaften oder Berufsverbänden übernommen.

Aber auch für Hochschulen als Bildungsorganisationen ergeben sich daraus weitere Fragen. Wie gewährleisten Hochschulen den gesellschaftlichen Zentralwert der Hochschulbildung? Wie stellen sie sicher, dass ihre Innovationsfähigkeit in Studium und Lehre im Kontext gesellschaftlicher Krisen nicht von Zufällen und Einzelpersonen abhängig bleibt, sondern auch systematisch und institutionell verankert ist? Wie gewährleisten Hochschulen die Lern- und Reflexionsfähigkeit ihrer Organisation in Bezug auf Bildungsfragen, die einen wesentlichen Bestandteil ihrer Bildungsqualität ausmacht? Und welche Rolle und Funktion könnte die Hochschuldidaktik als ein kollektiver Akteur dabei für sie übernehmen?

Die Ausführungen zu den Institutionalisierungsformen und -verschiebungen der Hochschuldidaktik in Hochschulen in der letzten Jahrhunderthälfte legen jedenfalls nahe, dass es im bisherigen geschichtlichen Verlauf eher um einen Machtkampf um den Zentralwertbezug der Hochschulbildung ging, der zwischen Hochschullehrenden, Disziplinen, Hochschulmanagement und Hochschuldidaktik ausgetragen wurde. Eine Governance in Hochschulen, die eine geteilte Verantwortung für die gesellschaftlichen Werte der Hochschulbildung mit kooperativer Bearbeitung und verteilter Expertise ermöglicht und strukturell in der Organisation verankert ist, beschränkt sich auf wenige Best Practice Beispiele in deutschen Hochschulen. Das bedeutet jedoch, dass deutsche Hochschulen bisher kein systematisches, strukturell oder institutionell verankertes Innovationspotential zum Umgang mit gesellschaftlichen Krisen durch die Hochschul-

bildung haben. Die Krisenbewältigung in der Hochschulbildung bleibt bisher noch von Zufällen und engagierten Einzelpersonen abhängig.

## Literatur

- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S.M. Weber & N. Engel (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>
- Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M. & Wildt, J. (2021). 100 Ausgaben »Neues Handbuch Hochschullehre«. Geleitwort der Herausgeber\*innen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Nr. 100, S. 1–22). Berlin: DUZ.
- BMBF. (2010). *Verwaltungsvereinbarung des Bund-Länder-Programms »Qualitätspakt Lehre«*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2010-10-28-bundesanzeiger-bund-einbarung-qualitaetspakt-lehre.pdf>
- BMBF. (o.D.). *BMBF-Förderung Studienerfolg und Studienabbruch. Bundesministerium für Bildung und Forschung*. [https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/studienabbruch-und-studienabbruch/studienabbruch-und-studienabbruch-i/studienabbruch-und-studienabbruch-i\\_node.html](https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/studienabbruch-und-studienabbruch/studienabbruch-und-studienabbruch-i/studienabbruch-und-studienabbruch-i_node.html).
- Brendel, S., Timmann, A. & Stubner, B. (2018). Wer macht was und was soll er können? Kompetenz- und Rollenprofile von Hochschuldidaktiker\*innen – Prozessbeschreibung und Ergebnisse der Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 225–248). Bielefeld: wbv.
- DHV (2010). *Wissenschaft und Ethik. Resolution des 60. DJV-Tages*. <https://www.hochschulverband.de/positionen/presse/resolutionen/wissenschaft-und-ethik>
- DUN. (o.D.). *ICED22 – Sustainable Educational Development. Danish Network for Educational Development in Higher Education, DUN*. <https://conferencemanager.events/iced22/conference>
- Framheim, G. (1975). Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. In T. Bargel, G. Framheim, L. Huber & G. Portele, *Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung* (S. 154–166). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.
- Gosling, D. (2008). *Educational Development in the United Kingdom. Report for the Heads of Educational Development Group (HEDG)*. [https://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDG\\_Report\\_final.pdf](https://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDG_Report_final.pdf)
- Green, D.A. & Little, D. (2015). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1046875>
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiter-*

- bildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: wbv.
- Huber, L. (1969). *Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«?* Hamburg: Arbeitskreis Hochschuldidaktik.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 25–44.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., Schütte, W. & Becker, E. (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung: Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. & Reiber, K. (2017). Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften. *Erziehungswissenschaft* 28(54), 85–94. <https://doi.org/10.25656/01:14887>
- Kurtz, T. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 2(1), 15–28. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0036-9>
- Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Merkt, M., Knauf, A.-K., Preiß, J., Kraut, M. & Schulze, K. (2021a). Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger – ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 7(1), 436–450. <https://doi.org/10.3278/HSL2137W>
- Merkt, M., Stolz, K., Scholkmann, A. & Bücken, D. (2021b). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 545–558). Stuttgart: utb.
- Merkt, M., Rütger, J., Knauf, A.-K., Preiß, J. & Schulze, K. (2022). *Ergebnisse der Online-Umfrage »Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro«*. <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf>
- Mittelstraß, J. (2006). Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. *attempo! Forum der Universität Tübingen*, 20(April), 8–9.
- Mürmann, M., Wildt, J. & Wildt, B. (2016). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. In M. Merkt, C. Wetzlar & N. Schaper (Hg.), *Weiterbildung und Beratung hochschuldidaktischer Professionals – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven* (S. 215–240). Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der »individuellen Professionalisierung«. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124–145.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), 37–67. DOI: 10.3217/zfhe-15-02/03
- Schmidt, B. (2007). Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. *Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.*, 2(1), 22–29.
- Schmidt, B. (2009). Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 57(5), 152–161.
- Scholkmann, A., Brinker, T., Kordts, R. & Brendel, S. (Hg.). (2018). *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2018). Kompetenzzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In A. Scholkmann, R. Kordts-Freudinger, S. Brendel & T. Brinker (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 157–196). Bielefeld: wbv.
- Seltrecht, A. (2016). Pflegeberufe. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 499–511). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik. (Hg.). (1982). *Forschungsförderung in der Hochschuldidaktik. Abschlußbericht des Schwerpunktprogramms Hochschuldidaktik*. Hochschuldidaktische Materialien 85. AHD.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2017.1366322>
- Webler, W.-D. (2000). Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, 48(2), 41–49.
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). Stuttgart: UTB.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drs. 8639–08. Berlin, 04.07.2008. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1)