

## Handreichung für die Umsetzung einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige

Transferergebnis der Weiterbildung *WBHoDaPro*

Prof. Dr. Marianne Merkt  
Yvonne Bönninger  
Jennifer Preiß  
Matthias Kraut  
Dr. Katrin Schulze  
Dr. Johanna Rüther



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Zitiervorschlag: Bönninger, Y.; Preiß, J.; Kraut, M; Rüter, J.,; Schulze, K.; Merkt, M. (2022). Handreichung für die Umsetzung einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. Transferergebnis der Weiterbildung WB HoDaPro. Universität Hamburg. Online verfügbar: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro.html>

Universität Hamburg  
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)  
BMBF-Projekt HoDaPro  
Prof. Dr. Marianne Merkt  
Jungiusstr. 9, Hamburg  
eMail: [marianne.merkt@uni-hamburg.de](mailto:marianne.merkt@uni-hamburg.de), [jennifer.preiss@uni-hamburg.de](mailto:jennifer.preiss@uni-hamburg.de)  
Internet: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro.html>

Die Handreichung entstand im Rahmen des Projektes „Neue hochschuldidaktisch Professionelle – Berufsrollen und Berufsentwicklungen in der Hochschuldidaktik als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im third space (HoDaPro)“. Dieses Projekt wurde unter dem Förderkennzeichen 16PW18006 durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen. Sie ist lizenziert unter einer CC-by-NC-ND Lizenz.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

FZK 16PW18006



# Hintergrundinformationen zur Handreichung

Die vorliegende Handreichung adressiert Veranstalter:innen und zukünftige Trainer:innen von Weiterbildungen für hochschuldidaktisch Tätige.

Hochschuldidaktisch Tätige sind für uns – wie auch für die Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (z.B. 2018) – diejenigen, die vorwiegend nicht als Lehrende, sondern im „third Space“, in der Hochschuldidaktik beschäftigt sind und deren Ziel die Verbesserung von Lehre an Hochschulen ist.

Dieses heterogene Tätigkeitsfeld verfügt bisher noch nicht über einen spezifischen Aus- bzw. Weiterbildungsweg. Die vorliegende Handreichung möchte einen ersten Schritt zur Schließung dieser Lücke beitragen. Sie fasst die Ergebnisse aus dem Projekt „HoDaPro“ zusammen, welches unter anderem einen Pilot einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige konzipiert und umgesetzt hat. Die meisten der angebotenen Inhalte stammen aus dieser Weiterbildung.

Diese Handreichung bietet eine Struktur und Beispielinhalte, *die jedoch beliebig ergänzt, weggelassen oder anders umgesetzt werden können*, in Abhängigkeit des gewählten didaktischen Designs. Weitergeben möchten wir vor allem die Struktur: Die unterschiedlichen Module und die dazugehörigen Lernziele.

Es sind verschiedene Aufgabenformate (Erarbeitungs- und Transferaufgaben)<sup>1</sup> vorhanden.

Aufgrund der Heterogenität des Aufgabenfeldes ist eine standardisierte Weiterbildung nicht möglich. Daher enthalten die angebotenen Aufgaben einen hohen Anteil an Reflexion und ermöglichen so einen Bezug zur individuellen Berufssituation der Teilnehmenden.

Wir schlagen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten den Einsatz eines Portfolios vor, mit dem wir gute Erfahrungen gemacht haben. Ebenfalls können wir den Austausch in einer Community of Practice empfehlen. Einerseits für eine Enkulturation in die Community, andererseits um den Austausch von Perspektiven und Erfahrungen zu fördern.

Diese Handreichung ist lizenziert unter einer CC-by-NC-ND Lizenz.

Verantwortlich für das Projekt HoDaPro, in welchem diese Handreichung entstanden ist, ist Prof. Dr. Marianne Merkt.

Stand 29.04.2022

# Einleitung

Das vorliegende Weiterbildungsmaterial ist das Ergebnis einer einjährigen, online durchgeführten Weiterbildung WB HoDaPro, die als ein Teilprojekt des BMBF-Forschungsprojekts HoDaPro mit 20 hochschuldidaktisch Tätigen 2021 durchgeführt wurde. Dem Material liegt eine curriculare Struktur in drei Modulen zugrunde, die die inhaltlichen Materialien und Aufgaben strukturiert. Vorgeschlagen werden mehrere Szenarien, für die das Material flexibel eingesetzt werden kann.

Mit hochschuldidaktisch Tätigen sind Personen gemeint, die nicht als akademisch Lehrende in der grundständigen Lehre tätig sind, sondern beratend, konzeptionell und weiterbildend für Lehrende und Studierende mit Lehrfunktionen tätig sind, studiengangübergreifende Angebote für Studierende machen oder in Strukturentwicklungs- oder Strategieprozessen mitarbeiten. Es geht also um die Personen, die hochschuldidaktische Workshops und Zertifikatsprogramme, Tutor:innen- und Mentor:innenqualifizierungen Workshops für Curriculumentwicklung, Lernzentren oder Angebote für wissenschaftliches Schreiben für Studierende und Promovierende durchführen, aufbauen und verantworten oder an Strategie- oder Leitbild-Entwicklungen im Bereich von Studium und Lehre mitarbeiten.

Der didaktischen Konzeption der Weiterbildung liegen zum einen theoretische Annahmen der pädagogischen Professionalität sowie organisationspädagogische Annahmen zur Organisationsentwicklung zugrunde. Zum anderen wurden Prinzipien der Erwachsenenbildung wie selbstbestimmtes Lernen oder die Förderung einer professionellen Community of Practice berücksichtigt (vgl. Merkt et al. 2021; Kraut et al. 2021; Preiß et al. 2022).

Empfohlen wird die Verwendung des Weiterbildungsmaterials für diese berufliche Gruppe hochschuldidaktisch Tätiger. Methodisch-didaktische Grundlagen wie die Moderationsmethode, Constructive Aligment, die Durchführung von Beratungen und Hospitationen oder Prinzipien der (medien-)didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder Studiengängen sind nicht Teil der Weiterbildung. Eine grundlegende hochschuldidaktische Qualifizierung, beispielsweise durch ein hochschuldidaktisches Zertifikat, andere Weiterbildungen oder autodidaktisch über Kolleg:innen erworben, sollte bereits vorhanden sein.

# Einleitung

---

Die Themen der Weiterbildung beziehen sich vielmehr auf Fragen der Professionalisierung, also sowohl theoretische Grundlagen einer pädagogischen Professionalität als auch Fragen der Verortung, Rolle und Funktion als hochschuldidaktisch Tätige:r in einer Hochschule oder einem hochschuldidaktischen Netzwerk. Durch Erarbeitungs- und Reflexionsaufgaben, auch mittels der Portfolio-Methode werden die theoretischen Themen zur Analyse der eigenen beruflichen Tätigkeit und Verortung, zur Entwicklung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses und zum Aufbau für Begründungen und zur Legitimation des eigenen beruflichen Handelns genutzt.

Es geht also darum, in der Weiterbildung ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln. Dieses gelingt besonders gut, wenn die Weiterbildung für die gemeinsame Professionalisierung mit Kollegen und Kolleginnen erfolgt, da der Austausch und die Diskussionen mit Berufstätigen aus dem gleichen Feld besonders ertragreich für die eigene Entwicklung ist.



# Inhaltsverzeichnis

---

Intro	
Hintergrundinformationen zur Handreichung	S. 3
Einleitung	S. 4
„User Manual“ der Handreichung	S. 7
Reflexionselemente	S. 8
Portfolio	S. 9
Aufbau der Weiterbildung	S. 10
Überblick über die Inhalte der Weiterbildung	S. 11
Einführung in die Weiterbildung	S. 12
Modul 1 – Grundlagen der Hochschuldidaktik	S. 19
Modul 2 – Organisation und Organisationsentwicklung	S. 27
Modul 3 – (Kollektive) Berufsidentität und Ethos	S. 36
Material und Aufgaben für Modul 1	S. 49
Material und Aufgaben für Modul 2	S. 72
Material und Aufgaben für Modul 3	S. 92
Outro	S. 122
Strukturvorschlag Produktportfolio	S. 123
Hintergründe aus dem HoDaPro-Projekt zum Weiterlesen	S. 125
Dankeschön	S. 126
Anhang	S. 127
Zusammenfassungen Texte für Modul 1	S. 128
Zusammenfassungen Texte für Modul 2	S. 134
Zusammenfassungen Texte für Modul 3	S. 143

# „User Manual“ der Handreichung

Wir präsentieren Ihnen einen Vorschlag für eine Strukturierung der Weiterbildung. Sie finden folgend die Inhalte der Weiterbildung in einzelne Module aufgegliedert. Zu jedem Modul gibt es explizierte Lernziele. Die Module sind außerdem in Untermodule aufgeteilt, deren Inhalte angegeben werden. Anschließend finden Sie eine Liste mit Lernzielen für die Untermodule, gemeinsam mit möglichen Aufgaben oder Inputs, um diese Lernziele zu erreichen. Die Aufgaben sind eingeteilt in Erarbeitungs- und Transferaufgaben (im Folgenden abgekürzt mit „E“ und „T“). Die Lernziele für die jeweilige Aufgabe finden Sie in den grünen Kästen. Am Ende des Dokumentes können Sie dann die konkreten Aufgabenstellungen, Kurzzusammenfassungen von Texten und – im Falle von OpenAccess-Veröffentlichungen – auch Verweise auf die Texte finden.

Wir empfehlen ein begleitendes Portfolio, in welchem beispielsweise der eigene Lernprozess nach den einzelnen Modulen reflektiert werden kann.

Die folgende Legende zeigt Ihnen unsere Vorschläge für die Umsetzung der Aufgaben an, jedoch können Sie sich im Einsatzfall auch für eine andere didaktische Gestaltung entscheiden.

## Bearbeitungsformen

Der Arbeitsauftrag ist... zu bearbeiten.

- synchron
- asynchron
- in Einzelarbeit
- in Partner:innenarbeit
- im Dialog mit Gruppe

## Zeitliche Vorgaben

- Synchroner Arbeitsaufträge bearbeiten Sie gemeinsam mit anderen zur selben Zeit, meist in Präsenz oder Onlinemeetings.
- Asynchrone Arbeitsaufträge können innerhalb festgelegter Zeitrahmen bearbeitet werden.

## Personelle Vorgaben

- Diese Arbeitsaufträge sollen in Einzelarbeit bearbeitet werden.
- Diese Arbeitsaufträge sollen in Partnerarbeit bearbeitet werden.
- Diese Aufgaben sind für eine gemeinsame Arbeit in Kleingruppen empfohlen. Die Inhalte werden ggf. anschließend im Plenum besprochen, Herausforderungen diskutiert und Sichtweisen ausgetauscht.

Wichtig: Viele der vorgeschlagenen Aufgaben sind Reflexionsaufgaben. Folglich geht es nicht darum, eine Musterlösung zu finden. Stattdessen sollen persönliche Bezüge zwischen dem Thema und der persönlichen beruflichen Situation im Feld hergestellt werden. Diese sind je nach beruflicher Situation der Teilnehmenden verschieden. Wir verstehen die angebotenen Fragen als Impulsfragen – sie sollen einen Impuls geben, über die jeweiligen Themen nachzudenken. Wenn es die Teilnehmenden inhaltlich woanders hinführt, als Sie von der Aufgabenstellung zunächst erwarten würden, dann ist das für die Person in dem Moment richtig und sollte entsprechend genauso verfolgt werden. Die Aufgaben sollen einen Lernraum ermöglichen, der individuell gefüllt werden darf.

# Reflexionselemente der Weiterbildung

*In der Weiterbildung WB HoDaPro wurden verschiedene Reflexionsinstrumente eingesetzt. Diese werden folgend erörtert, sodass zukünftige Trainer:innen diese Elemente bei eigenen Umsetzungen nutzen können. Die Beschreibungen finden sich auch im Artikel Preiß et al., eingereicht.*

- *Kollegiale Fallberatung und hermeneutische Fallanalyse:* Zu mehreren Zeitpunkten der Weiterbildung wurde nach herausfordernden Situationen in der Praxis der Teilnehmenden gefragt und diese im Rahmen von kollegialen Fallberatungen oder hermeneutischer Fallanalyse bearbeitet. Während die kollegiale Fallberatung auf dem Teilen der eigenen Erfahrungen und Ideen der Teilnehmenden basiert (Tietze 2010), werden bei der hermeneutischen Fallanalyse, Theorien und wissenschaftliche Hintergründe analytisch auf den Fall angewendet, um diesen besser zu verstehen und neue Handlungsoptionen zu entwickeln (Koller 2017, S. 13). Hier profitierten die Teilnehmenden besonders von ihrer Diversität und konnten durch Vergleiche die eigene Situietheit reflektieren.
- *Soziogramm:* Die Erstellung und Diskussion eines Soziogramms in Partnerarbeit (von der Lippe, 2013) wurde zur Verortung der eigenen Position in der Hochschule genutzt: Mit welchen Akteuren arbeite ich zusammen? Auf welchen strukturellen Ebenen bewege ich mich? Zu einem späteren Zeitpunkt wurden anhand des Soziogramms die Handlungslogiken der Akteure diskutiert. Dadurch wurde die Reflexion der eigenen Situietheit in der jeweiligen Organisation gefördert, aber auch das Bewusstsein für die eigene spezifische Expertise sowie für die kollektive Expertise der Hochschuldidaktik gestärkt.
- *Barcamps:* Zu drei Zeitpunkten der Weiterbildung wurden Barcamps (Dennerlein et al., 2015) angeboten – das erste innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden und zwei weitere mit externen Interessierten. Die Barcamps gaben den Teilnehmenden einen Raum für selbstbestimmtes Lernen – indem sie Themen einbringen und in selbstorganisierten Kleingruppen diskutieren konnten.
- *Das eigene Projekt:* Die Teilnehmenden sollten im Rahmen der Weiterbildung ein eigenes hochschuldidaktisches Projekt aus ihrer beruflichen Praxis reflektieren. Im Verlauf der Weiterbildung wurden Gelegenheiten geboten, das Projekt weiterzuentwickeln, in kollegialen Fallberatungen zu besprechen oder in Portfolioeinträgen zu reflektieren. Es sollte als Reflexionsanlass für die unterschiedlichen inhaltlichen Themen der Weiterbildung dienen, um so eine praktische Kontextualisierung hochschuldidaktischer Themen zu ermöglichen.
- *Das ePortfolio:* Das Portfolio war als Dokumentation des individuellen professionellen Entwicklungsprozesses konzipiert. Es mündete in ein Produktportfolio zum Nachweis der eigenen hochschuldidaktischen Kompetenzen und wurde als prüfungsvorbereitendes Artefakt eingereicht. Nach einer gemeinsamen Entwicklung einer Portfoliostruktur zu Beginn der Weiterbildung erhielten die Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen asynchrone Aufgaben mit Reflexionsfragen für Portfolioeinträge sowie die Aufgabe, sich dazu Feedback von anderen Teilnehmenden der Weiterbildungsgruppe einzuholen. Von der Weiterbildungsleitung erhielten die Teilnehmenden nach der Hälfte der Weiterbildung sowie am Ende ein qualifiziertes Feedback. Dadurch wurden die individuellen Einträge zu gemeinsam verhandelbaren Artefakten.
- *Das mündliche Prüfungsgespräch:* Für den Erhalt des Zertifikats war die Teilnahme an einer 30minütigen mündlichen Prüfung Voraussetzung. In dieser sollten die Teilnehmenden ihren individuellen Professionalisierungsprozess im Laufe der Weiterbildung begründet vertreten – somit nach außen präsentieren – und in einem anschließenden Gespräch vertiefen. Das Ziel war, durch den expliziten Fokus auf den eigenen Professionalisierungsweg die Teilnehmenden in ihrer professionellen Identität zu bestärken.

# Portfolio

---

*Folgend werden unterschiedliche Portfolioformate beschrieben, welche im Kontext der Weiterbildung WB HoDaPro genutzt wurden. Bei der mediendidaktischen Planung auf einer Lernplattform sollten diese Formate zumindest in Erwägung gezogen werden.*

## **Aufgabenportfolio**

- Das Aufgabenportfolio ist wie eine Arbeitsmappe für die Teilnehmenden. Es leitet sie mithilfe von Verlinkungen durch die Weiterbildung und gibt ihnen einen Rahmen mit Aufgabenstellungen, zur Erarbeitung der Inhalte. Hier beantworten sie direkt Aufgabenstellungen.

## **Prozessportfolio**

- Das Prozessportfolio bietet den Teilnehmenden einen Rahmen für die Reflexion ihres Weiterbildungsprozesses. In regelmäßigen Abständen werden sie dazu aufgefordert, hier ihren persönlichen Entwicklungsprozess zu reflektieren. Dafür erhalten sie ebenfalls Impulsfragen.

## **Produktportfolio**

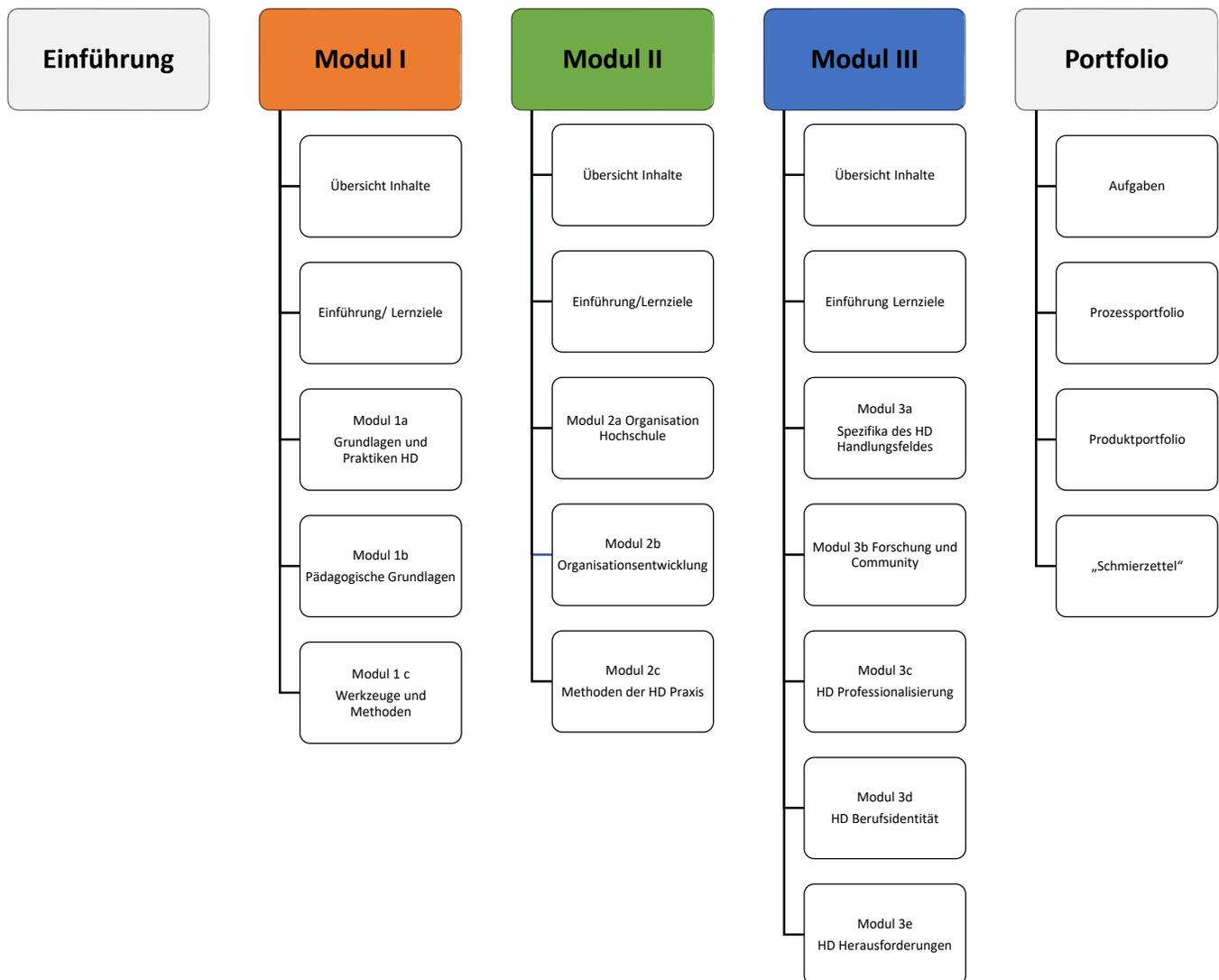
- Das Produktportfolio wurde in der Weiterbildung HoDaPro als Grundlage für ein Zertifikat genutzt. Es stellte die „Prüfungsleistung“ der Teilnehmenden dar. Hier sollten sie anhand ihres Prozessportfolios eine kondensierte Zusammenfassung ihres Lernprozesses und ihrer persönlichen hochschuldidaktischen Professionalisierung verfassen.

## **Schmierzettel**

- Im Schmierzettel ist Platz für alles, was sonst nirgendwo Platz findet. Hier geht nichts verloren und dieser ist der eigene Raum für die Teilnehmenden, den sie füllen können, wie es ihnen beliebt.

# Aufbau der Weiterbildungsmaterialien

Folgend wird die Struktur des Weiterbildungsvorschlages präsentiert. Die Module und Aufgaben bauen teilweise aufeinander auf und können in der beschriebenen Reihenfolge bearbeitet werden. Gleichzeitig sind sie lediglich ein Vorschlag, der beliebig verändert und ergänzt werden kann, sofern eine begründete didaktische Entscheidung dahinter liegt.



---

# Inhalte der Weiterbildung

---

# Einführung – Theoretischer Hintergrund

Als Einführung in das Weiterbildungsmaterial für hochschuldidaktisch Tätige wird zunächst die aktuelle Situation hochschuldidaktisch Tätiger aus einer Meta-Perspektive beschrieben. Es wird begründet, warum es einen Bedarf an Weiterbildung gibt und warum die ausgewählten Inhalte für eine Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen relevant sind.

Die aktuelle Situation hochschuldidaktisch Tätiger beinhaltet eine Herausforderung, die nicht nur mit der individuellen Professionalisierung der Betroffenen zusammen hängen (Stolz 2020), sondern strukturelle Gründe der Hochschuldidaktik als berufliches Feld, bzw. ihres Entwicklungsstandes einer kollektiven Professionalisierung geschuldet sind (vgl. auch Hodapp & Nittel 2019).

## **Aktuelle Situation der Hochschuldidaktik**

Die Auswirkungen dieses Zustandes spüren jedoch allen hochschuldidaktisch Tätigen in ihrem beruflichen Alltag deutlich. Die übergeordnete Aufgabe aller hochschuldidaktisch Tätigen ist klar: Es geht um eine Verbesserung der Lehre an den jeweiligen Hochschulen. Doch welche Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten die jeweiligen Personen dafür haben, hängt stark von der institutionellen Einbindung und Stellenausstattung, aber auch von der individuellen Professionalisierung der hochschuldidaktisch Tätigen ab. Als Teil des „Third Space“ (Salden 2020), also einem Gebiet zwischen akademischem Bereich und Verwaltung, gibt es in der Hochschuldidaktik nämlich eines nicht: Einheitlichkeit in den unterschiedlichen Hochschulen. Hier variieren Stellenprofile, Stellenausstattungen und vor allem auch die institutionelle Einbindung: Von einer zentralen Wissenschaftseinheit mit unbefristet angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen bis hin zu einer halben TV-L Stelle, die undefiniert an die Verwaltung angedockt und nebenbei auch für Evaluation und Qualitätsmanagement verantwortlich sind, gibt es hochschuldidaktische Einbindung in allen Formen und Farben (Rüther et al. 2022). Gleichzeitig werden hohe Ansprüche an die Hochschuldidaktik gestellt: Beispielsweise die Corona-Pandemie hat gezeigt, dass schnelle und innovative Lösungen für die Lehre erwartet werden. Hochschuldidaktisch Tätige brauchen folglich mehr als Beratungs- und Weiterbildungskompetenzen, nämlich Expertise und die Fähigkeit, die Ziele der Hochschulbildung nachhaltig in Strukturentwicklung einzubringen (Arbeitsgruppe Weiterbildung dghd 2018). Dafür brauchen sie zusätzlich zur hochschuldidaktischen Handlungsfähigkeit hochschuldidaktische Professionalität, also ein berufliches Selbstverständnis, die Fähigkeit, ihr Handeln wissenschaftlich zu begründen und zu vertreten und die Fähigkeit, strategisch innerhalb einer Organisation zu denken und zu handeln (Kraut et al. in Vorbereitung). Da es bisher jedoch keine strukturierten Weiterbildungsstandards für hochschuldidaktisch Tätige gibt (vgl. Brinker & Ellinger 2018), stehen gerade Quereinsteiger:innen und Noviz:innen unvorbereitet vor diesen Herausforderungen.

# Einführung – Theoretischer Hintergrund

## **Konsequenzen für eine professionelle hochschuldidaktische Weiterbildung**

Was bedeutet das für eine Weiterbildung speziell für hochschuldidaktisch Tätige? Zunächst einmal, dass die Teilnehmenden einer Weiterbildung eine Vorstellung davon brauchen, wie sich ihre hochschuldidaktische Tätigkeit an ihrer Hochschule verortet, welche Tätigkeiten *genuin hochschuldidaktisch* sind und welches Wissen, welche Werte und Überzeugungen und welche Kompetenzen sie brauchen, um in diesem Rahmen professionell zu arbeiten. Dazu ist der Austausch mit anderen hochschuldidaktisch Tätigen essentiell. Denn die Hochschuldidaktik greift neben wissenschaftlichem Wissen auch auf einen großen Schatz von domänenspezifischem Erfahrungswissen und situativem Wissen zurück (Heuchemer, Podiusmsdiskussion). Die hochschuldidaktische Arbeit ist eine Tätigkeit, die einer professionellen Grundlage bedarf, auf die man sich nie vollständig vorbereiten kann, da sie nicht technisierbar ist und die – neben dem bisher fehlenden Ausbildungsweg für eine hochschuldidaktische Tätigkeit viel *Training on the Job*, Selbstreflexion und kollegialen Austausch braucht, eben wegen der Heterogenität des Tätigkeitsfeldes, der unterschiedlichen Aufgabenfelder der darin Tätigen und der Komplexität von Hochschulen als Bildungsorganisationen. Nicht zuletzt handelt es sich bei hochschuldidaktischen Tätigkeiten bislang um ein sich dynamisch entwickelndes berufliches Feld, nicht aber um einen Beruf oder gar eine Profession, die bereits definiert sind.

## **Hochschuldidaktik als Teil der Organisationsentwicklung in Studium und Lehre**

Zunächst ist festzustellen, dass der Weiterbildungsbedarf von der hochschuldidaktischen Fachgesellschaft selbst festgestellt und empirisch erhoben wurde (Scholkmann & Stolz 2017), Weiterbildungsband). Bisher fand die Betrachtung jedoch ausschließlich aus der Innenperspektive der Hochschuldidaktik statt. Das Projekt HoDaPro hat in zwei Teiluntersuchungen diese Innenperspektive mit einer Außenperspektive aus der Sicht von Verantwortlichen für hochschuldidaktische Einrichtungen verschränkt. Die quantitative Erhebung des Projekts HoDaPro zeigt, dass die weit verbreitete Außenwahrnehmung auf das berufliche Feld hochschuldidaktisch Tätiger traditionell ist. D.h. ihre Arbeit wird als Service oder als Dienstleistung für Lehrende gesehen, die sie an mindestens einer Hochschule, als Selbstständige auch an mehreren oder auch in einem Netzwerk erbringen. Ihre Arbeit wird auf der Mikroebene der Organisation Hochschule im Kontakt mit Lehrenden, Kolleg:innen und ggf. Studierenden verortet und bezieht sich auf die Konzeption und Umsetzung von Zertifikatsprogrammen, Beratungen, Coachings etc.. Die Erwartungen an die Wirkung hochschuldidaktischer Arbeit sind jedoch andere. Gerade durch das BMBF-Förderprogramm Qualitätspakt Lehre waren viele hochschuldidaktisch Tätige in Aufbau- und Entwicklungsprojekten, auch mit forschenden Aspekten beschäftigt, die die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zum Ziel hatten und auch Strukturentwicklungen betrafen, wie beispielsweise den Aufbau von Lernzentren oder Zentren des wissenschaftlichen Schreibens oder didaktische Entwicklungen zur Verlängerung von Studieneingangsphasen im MINT-Bereich.

# Einführung – Theoretischer Hintergrund

Die hohe Beteiligung von hochschuldidaktischen Einrichtungen im Kontext der Corona Pandemie hat deutlich gemacht, dass die Hochschuldidaktik in der Lage ist, schnell und kompetent Lösungen für sich ändernde Anforderungen in Studium und Lehre zu entwickeln. Aber auch im *traditionellen* Bereich der Hochschuldidaktik haben hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote nur eine sehr begrenzte Reichweite, wenn es keine Unterstützung der Leitungsebene durch Verpflichtungen oder durch Anreizstrukturen für Lehrende zur Weiterbildung gibt oder die Hochschuldidaktik völlig isoliert, beispielsweise von der Qualitätsentwicklung arbeitet. D.h. die Einbindung der Hochschuldidaktik auf höheren organisationalen Ebenen ist entscheidend für ihre Wirkung auf die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Sie betrifft relevante Arbeitsgruppen und Gremien der Fachbereiche, Fakultäten, Institute, die Kommission für Studium und Lehre oder bei relevanten Fragen auch den Senat. Insbesondere bei Prozessen, die in Kooperation mit anderen zentralen Einrichtungen erfolgen, ist es wichtig, dass die Perspektive der Hochschuldidaktik berücksichtigt wird. Je höher die Hochschuldidaktik eingebunden ist, umso nachhaltiger kann sie wirken (vgl. Wilkesmann, Podiumsdiskussion). Nicht zuletzt arbeiten hochschuldidaktisch Tätige auch mit Akteuren außerhalb der Hochschule zusammenarbeiten, beispielsweise zur Umsetzung von Service-Learning, im Bereich der Internationalisierung, zur Organisation externer Trainer:innen für hochschuldidaktische Workshops, aber auch in Forschungsk Kooperationen zur Einwerbung von Drittmitteln. Eingebettet sind sie dabei optimalerweise in eine professionelle Community of Practice, mit denen sie sich austauschen, sich beraten und forschen können.



# Einführung

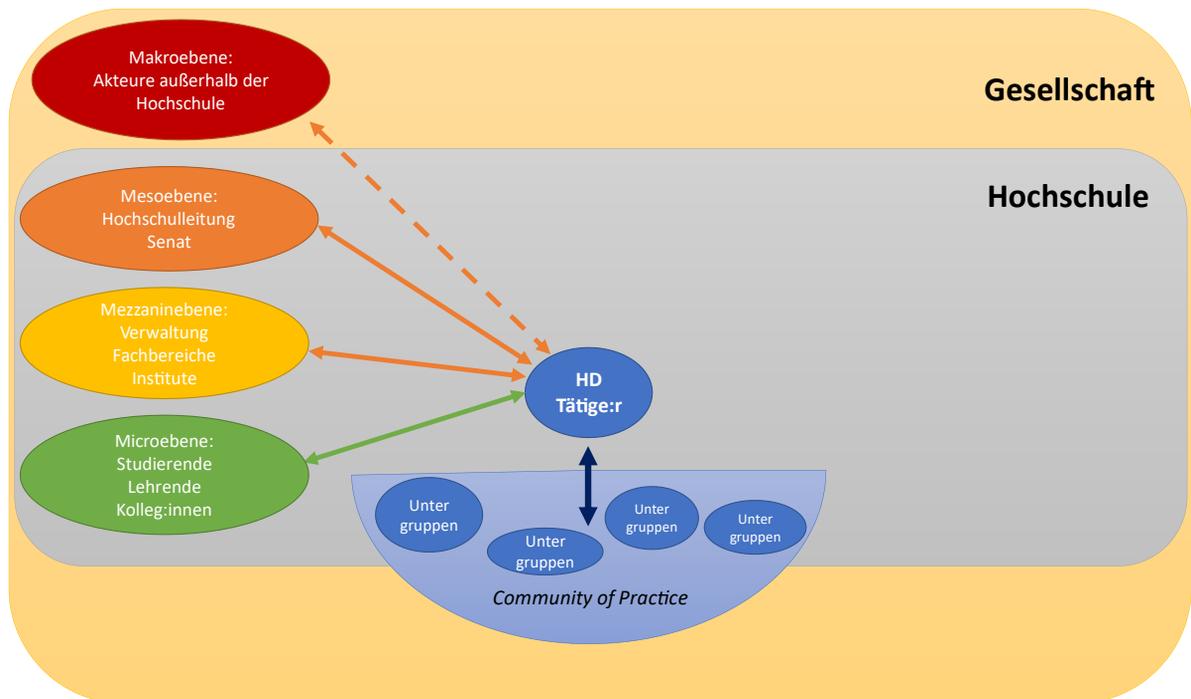


Abbildung 1: Verortung und Interaktionspartner:innen hochschuldidaktischer Tätiger:innen<sup>1</sup>

## Anforderungen an professionelle hochschuldidaktische Arbeit

Welche Anforderungen ergeben sich nun aus diesen Interaktionen? Die klassischen hochschuldidaktischen Tätigkeiten auf der Mikroebene umfassen tatsächlich vorwiegend (erwachsenen-)pädagogische Tätigkeiten (Unterrichten, Organisieren, Sanktionieren<sup>2</sup>, Begleiten und Beraten (Nittel, Schütz & Tippelt 2014, S. 74–98)). Theoretisch sind dafür die Aspekte der pädagogischen Professionalität relevant, beispielsweise ein differenziertes Konzept der Interaktionsbeziehung in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Akteuren (vgl. Merkt et al. 2021)<sup>3</sup>. Die Interaktion mit Akteuren über der Mikroebene steht – je nach institutioneller Einbindung – nicht allen hochschuldidaktischen Tätigen offen, da sie dafür meist kein Mandat haben und ihnen die Legitimation nicht zugestanden wird. Dennoch ist die Interaktionsanbahnung ein besonders relevantes Gebiet, für das eine hochschuldidaktische Professionalisierung hilfreich ist. Zum einen können hochschuldidaktische Tätige damit ihre eigene Positionierung analysieren und ihren Gestaltungsspielraum realistisch einschätzen und auch in der Hochschule vertreten.

<sup>1</sup> Die Mezzaninebene als Zwischenebene zwischen der Mikro- und Mesoebene ermöglicht eine weitere Ausdifferenzierung (vgl. Ruge, Vortrag Netkoop?)

<sup>2</sup> Diese pädagogische Tätigkeit üben hochschuldidaktische Tätige nur sehr eingeschränkt, beispielsweise bei der Vergabe von Workshop Bescheinigungen oder Zertifikaten aus.

<sup>3</sup> Konkreter wird dies nochmal ausgeführt in ebd.

# Einführung

Zum anderen brauchen sie – entsprechende Rahmenbedingungen vorausgesetzt – wissenschaftliche Grundlagen, um eine nachhaltige Gestaltung der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre mitgestalten zu können. Die berufliche Professionalisierung beinhaltet auch die Kompetenz, strategisch zu denken, um Veränderungen der Lehrbedingungen – oder anders ausgedrückt - um Organisationsentwicklung begleiten zu können. Beispiele für strategische Ansätze sind die Initiierung bzw. die Mitarbeit an der Entwicklung von Leitbildern oder Strategien der Lehre, die Konzeption von Lehrpreisen, das Einwerben von drittmittelgeförderten hochschuldidaktischen Projekten, die Einflussnahme bei Berufungen oder die Mitarbeit in der Qualitätssicherung und -entwicklung. Kenntnisse aus der Organisationspädagogik und Theorien der Educational Governance sind hilfreiche Grundlagen, die ein professionelles Handeln ermöglichen.

## Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses

Die qualitativen Forschungsergebnisse des Projekts HoDaPro verweisen darauf, dass eine wesentliche Dimension des Professionalisierungsprozesses die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses und die Identifizierung mit dem beruflichen Feld ist (für die Erwachsenenbildung vgl. auch (Nittel & Seltrecht 2008)). In der qualitativen Untersuchung zeigte sich, dass Teilnehmende sich zu Beginn der Weiterbildung selbst nicht als hochschuldidaktisch Tätige bezeichneten, obwohl sie bereits seit langem in hochschuldidaktischen Feldern tätig waren. Das lag teilweise daran, dass ihre Stellenbezeichnung und Aufgabe nicht als *hochschuldidaktisch* gekennzeichnet waren. Teilweise hatten die Teilnehmenden aber auch keine komplexere Vorstellung von der Hochschuldidaktik als berufliches Feld, sondern ein eher traditionelles Bild, sodass sie sich selbst darin nicht verorten konnten. In den Interviews wurden dann oft Legitimationsprobleme und Konflikte bis hin zu Widerständen in der Kontaktaufnahme mit Lehrenden und anderen Akteuren berichtet, die als eine Konsequenz der fehlenden Legitimation, aber auch des fehlenden professionellen Selbstverständnisses interpretiert werden können (vgl. Kraut et al., eingereicht).

Die Heterogenität des Feldes und die Vielfältigkeit der Tätigkeiten, die verschiedenen, häufig durch Quereinstiege vollzogenen Wege in den Beruf ohne spezialisierte Weiterbildung und ohne berufliche Pfade erschweren ein Verständnis darüber, was hochschuldidaktische Tätigkeit ausmacht oder wer sich als hochschuldidaktisch Tätige:r bezeichnet. Es gibt zwar ein geteiltes hochschuldidaktisches Wissen und konsensuelle Werte und Überzeugungen in der Fachcommunity, die im beruflichen Alltag praktiziert und gelebt werden. Den meisten hochschuldidaktisch Tätigen wird beispielsweise das Paradigma des *shift from teaching to learning* ein Begriff sein. Neueinsteiger:innen im Feld sind meist ausschließlich über ihre Herkunftsdisziplinen sozialisiert und haben von der Fachcommunity und dem vorliegenden hochschuldidaktischen Wissen meist zunächst keine Kenntnis. Das Fehlen eines hochschuldidaktischen Curriculums und einer zentralen Anlaufstelle für dieses Wissen erschwert ihnen eine fundierte Einarbeitung in diese Themen und führt zu Schwierigkeiten der Legitimation der beruflichen Handlungen.

# Einführung

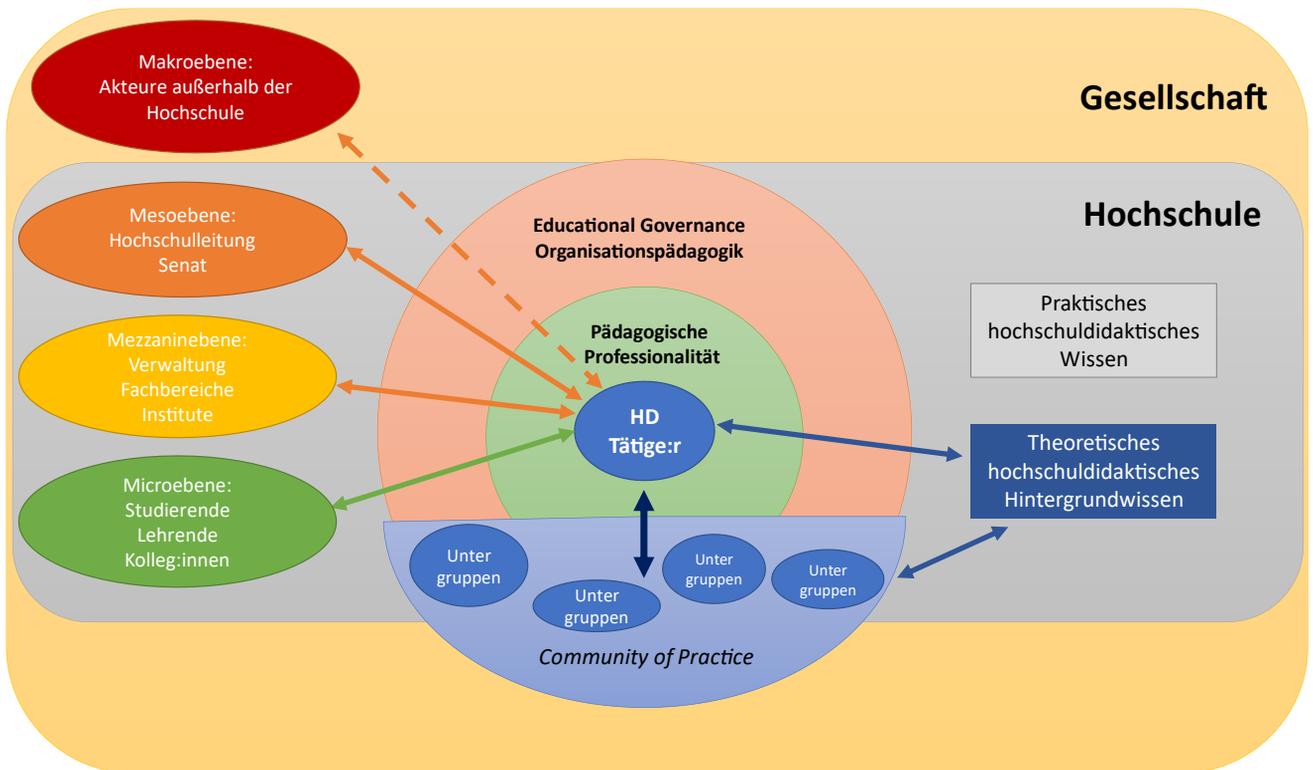


Abbildung 2: Inhaltliche Weiterbildungsbedarfe hochschuldidaktischer Tätiger

## Weiterbildungsmaterial des Teilforschungsprojekts WB HoDaPro

Für die einjährige online durchgeführte Weiterbildung wurde ein modularisiertes Curriculum entwickelt, als Pilot durchgeführt und evaluiert. Das Material wird nun nach Abschluss des Forschungsprojekts als *open access* Material zur Verfügung gestellt. Mögliche Einsatzszenarien zur Nutzung des Materials sind ebenfalls dokumentiert. Damit wurde im Projekt ein Pilot für eine strukturierte Weiterbildung zur Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger entwickelt, die in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden kann. Das Forschungsprojekt hat damit einen Beitrag zu einer Strukturbildung für die Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger geleistet. Wir danken dem BMBF für die entsprechende Förderung.

# Literatur aus der Einführung

Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.

Brinker, T. & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann et al. (Hrsg.): *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 225-248) Bielefeld: WBV Media.

Hodapp, B. & Nittel, D. (2019). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann et al. (Hrsg.): *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59-95) Bielefeld: WBV Media.

Kraut M.; Merkt, M. & Preiß, J. (eingereicht). Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung.

Kraut, M.; Preiß, J.; Merkt, M.; Knauf A.K. & Schulze, K. (2022). Ein Curriculum zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Entwurf eines hochschuldidaktischen Kerncurriculums.

Merkt, M., Knauf, A-K., Kraut, M., Schulze, K. & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein Rahmenmodell. *Die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2137W.

Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.

Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS* 1/2008, S. 124 – 145.

Preiß, J., Merkt, M. & Kraut, M. (eingereicht). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.

Salden, P. (2020): Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In P. Tremp. & B. Eugster, (Hrsg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 295–304). Wiesbaden: Springer VS.

Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), online unter [www.dghd.de](http://www.dghd.de).

Stolz, K. (2020). Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Außerdem: Podiumsdiskussion online verfügbar: <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T2y9vGp>

# Modul 1 – Grundlagen und Praktiken hochschuldidaktischen Handelns

---

In diesem Modul werden hochschuldidaktische Grundlagen bearbeitet. Während es in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen mehr um Praxisanwendungen geht, werden hier die Hintergründe thematisiert. Dies dient einem gemeinsamen Verständnis davon, was Hochschuldidaktik ist und leisten soll – und somit einer gemeinsamen Identitätsentwicklung für die Rolle der hochschuldidaktisch Tätigen.

## Lernziele

### Fachkompetenz

...hochschuldidaktisches Grundlagenwissen zu beschreiben und im Kontext ihrer beruflichen Praxis einzuordnen.

...hochschuldidaktische Werthaltungen (z. B. Grundsätze pädagogischer Professionalität) zu reflektieren, zu begründen und ihr Handeln daran auszurichten.

### Methodenkompetenz

...hochschuldidaktische Veranstaltungen, Programme und Maßnahmen entsprechend hochschuldidaktischer Standards zu gestalten.

...ein hochschul- und mediendidaktisches sowie methodisches Repertoire und Instrumentarium im Kontext ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit anzuwenden.

# Modul 1a) Grundlagen der Hochschuldidaktik

---

Definitionen von Hochschuldidaktik

Standards und Leitlinien der Hochschuldidaktik

Ziele von Hochschulbildung

Praktiken hochschuldidaktischen Handelns

Werte und Grundsätze der Hochschuldidaktik

# Inhalte und Lernziele – Modul 1a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein eigenes Verständnis von Hochschuldidaktik unter Einbezug der vorgegebenen Literatur zu formulieren und beginnen zu reflektieren, was hochschuldidaktische Professionalität für sie bedeutet.</p>	<p>dghd (2017). Erklärung der dghd zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: <i>Kölner Katalog zur Hochschullehre</i>.</p> <p>AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote.</p>	<p>Hochschuldidaktische Grundlagen und Praktiken (E)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr persönliches hochschuldidaktisches Handeln aufgrund ihres eigenen Verständnisses von Hochschuldidaktik zu reflektieren und mit Bezug zur vorgegebenen Literatur zu begründen.</p>	<p>Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), <i>Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule</i> (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>Definition Hochschuldidaktik I (E)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihr eigenes Verständnis von Hochschuldidaktik gemeinsam mit anderen hochschuldidaktisch Tätigen begründet zu diskutieren und auf das eigene hochschuldidaktische Handeln zu beziehen.</p>	<p>Textsequenzen mit Definitionen zur Hochschuldidaktik von dghd, Merkt, Huber, Wildt, Reinmann</p>	<p>Definition Hochschuldidaktik II (E)</p>

# Inhalte und Lernziele – Modul 1a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein eigenes Verständnis von Hochschulbildung mit Bezug auf bildungstheoretische Begriffe zu formulieren.</p>	<p>Textausschnitte zu Bildungsbegriffen</p>	<p>Hochschulbildung (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein eigenes Verständnis von guter Lehre zu formulieren und können einen Bezug zu ihrer Definition von Hochschulbildung herstellen. Sie können formulieren, welche gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulen als Bildungsorganisationen gestellt werden.            Sie können reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für die hochschuldidaktische Gestaltung von Studium und Lehre ergeben.            Sie können eine begründete Position für ihr hochschuldidaktisches Handeln ableiten.</p>	<p>Lübcke, E. &amp; Preiß, J. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? <i>Zeitschrift für Hochschulentwicklung</i>, 15 (2), 37-67.</p>	<p>Gute Lehre und Hochschulbildung (T)</p>

# Modul 1b) Pädagogische Grundlagen

---

Pädagogische Grundlagen

Lerntheorien

Konzepte zur Gestaltung von  
Lern- und  
Entwicklungsprozessen  
Erwachsener

# Inhalte und Lernziele – Modul 1b

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre eigene Lernbiografie mit Bezug auf lern- und bildungstheoretische Begriffe zu reflektieren.</p> <p>Sie können reflektieren, wie ihre eigenen Lernerfahrungen das eigene hochschuldidaktische Handeln beeinflusst hat.</p>		<p>Eigene Lernerfahrungen (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden kennen verschiedene Lerntheorien und können diese auf ihr hochschuldidaktisches Handeln beziehen.</p>	<p>Kröber, E. (2010). Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren. In <i>Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: Eine Evaluationsstudie</i> (S. 40-47) (Dissertation, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie). TU Dortmund.</p> <p>Holzcamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In Arnold, R. (Hrsg.), <i>Lebendiges Lernen</i> (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Wild, E. &amp; Wild, K.-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise: Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In Behrendt, B., Wildt, J. &amp; Szczyrba, B. (Hrsg.), <i>Neues Handbuch Hochschullehre</i> (S. 1-26). Bonn: Raabe.</p>	<p>Lerntheorien (E)</p>

# Modul 1c)

## Werkzeuge und Methoden

---

Grundlegende didaktische  
Methoden

(Medien-)didaktische Tools

# Inhalte und Lernziele – Modul 1c

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden haben einen Überblick über hochschuldidaktische Methoden und Tools. Sie sind in der Lage, ihr hochschul- und mediendidaktisches Methodenwissen in diesen Hintergrund einzuordnen.</p>	<p>Hoffmann, S. &amp; Kiehne, B. (2016). <i>Ideen für die Hochschullehre - Ein Methodenreader</i>. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. Online verfügbar: <a href="https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf">https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf</a></p> <p>MuT – Methoden und Techniken für die Hochschullehre. Online verfügbar: <a href="https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_p_b/ueber_den_prorektor_bildung/Peer_Zentrum/MuT-Brosch%C3%BCre_Auflage_2.pdf">https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_p_b/ueber_den_prorektor_bildung/Peer_Zentrum/MuT-Brosch%C3%BCre_Auflage_2.pdf</a></p>	<p>Hochschuldidaktische Methoden und Tools (E)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein hochschuldidaktisches Angebot mit Bezug auf theoretisches und praktisches Wissen der Hochschuldidaktik begründet zu konzipieren. Sie sind in der Lage, ihr hochschuldidaktisches Handeln kritisch zu reflektieren.</p>	<p>Hawlitcschek, A. (2020): Seminare online durchführen! Online verfügbar: <a href="https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod_book/chapter/330/Anleitung_Seminare%20Online_Hawlitcschek.pdf">https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod_book/chapter/330/Anleitung_Seminare%20Online_Hawlitcschek.pdf</a></p>	<p>Konzeption einer hochschuldidaktischen Veranstaltung (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 1 reflektiert und Schlüsse für Ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.</p>	<p>Portfolio</p>	<p>Modulabschluss-reflexion</p>

# Modul 2 – Organisation und Organisationsentwicklung

Im Modul 2 geht es um ein Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik, das bisher in der Praxis noch unterrepräsentiert ist: Für eine grundlegende Verbesserung von Lehre an Hochschulen, darf nicht nur auf der Mikroebene, sondern muss auch auf Meso- und Makroebene gearbeitet werden – um Organisationsentwicklung anzuregen und zu begleiten. Bisher erlernen hochschuldidaktisch Tätige Grundlagen dafür in der Regel nur „on the Job“. In diesem Modul sollen daher ein Verständnis von der Organisation Hochschule geschaffen und grundlegende Kompetenzen zur Organisationsentwicklung gefördert werden.

## Lernziele

### **Fachkompetenz**

...die eigenen professionellen Rollen in ihrem hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten im System Hochschule zu reflektieren und zu beschreiben.

...Typen von Arbeitsbeziehungen ihrer beruflichen Rolle gemäß zu differenzieren.

...Strategien der Organisationsentwicklung zu beschreiben und in Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Aufgaben anzuwenden.

### **Sozialkompetenz**

...ihre hochschuldidaktische Arbeit in ihrer Organisation sichtbar zu machen.

...in Arbeitsbeziehungen, die es erfordern, Arbeitsbündnisse einzugehen und zu gestalten.

### **Methodenkompetenz**

...ein hochschul- und mediendidaktisches sowie methodisches Repertoire und Instrumentarium im Kontext ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit anzuwenden.

# Modul 2a) Organisation Hochschule

---

Organisationspädagogik,  
insbesondere Educational  
Governance

Aufgabe, Struktur und Ziele  
der Bildungsorganisation  
Hochschule

Interaktionsbeziehungen und  
Handlungslogiken  
verschiedener Akteure  
innerhalb der Organisation  
Hochschule

# Inhalte und Lernziele – Modul 2a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage zu reflektieren, auf welchen organisationalen Ebenen und in welche Akteurskonstellationen sie selbst eingebunden sind.</p> <p>Sie können ihre eigene hochschuldidaktische Handlungslogik formulieren.</p> <p>Sie können reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für ihre hochschuldidaktische Position in der Organisation ergeben.</p>	<p>Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In Eugster, B. &amp; Tremp, P. (Hrsg.), <i>Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft</i> (S. 295-304). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.</p>	<p>Die Hochschuldidaktik als Akteur? (E)</p>
<p>Die Teilnehmenden kennen das organisationspädagogische Modell von Akteuren, deren Handlungslogiken und ihren Positionen auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen. Sie haben eine Vorstellung davon entwickelt, wie Bildungsorganisationen gesteuert werden.</p> <p>Sie sind in der Lage sich in ihrer Organisation zu verorten.</p>	<p>Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. &amp; Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 443-454). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.</p>	<p>Soziogrammarbeit (T)</p>

# Inhalte und Lernziele – Modul 2a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden können beschreiben, was die Aufgabe von Organisationspädagogik ist und wie sie sich geschichtlich entwickelt hat. Sie können Theorien organisationalen Lernens wiedergeben und die eigene Berufssituation diesbezüglich reflektieren.</p>	<p>Göhlich, M. (2018a). Geschichte der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. &amp; Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 17-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.</p>	<p>Organisationsentwicklung (E)</p>
	<p>Göhlich, M. (2018b). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. &amp; Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 365-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.</p>	
<p>Die Teilnehmenden kennen die Breite hochschuldidaktischer Handlungsfelder und können ihre eigene Tätigkeit strukturell verorten.</p>		<p>Verortungen in der Hochschule (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden können ihre strukturelle Einbettung als hochschuldidaktische/r Akteur:in an ihrer eigenen Hochschule beschreiben.</p>		<p>Organigrammarbeit (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage zu reflektieren, mit welchen Akteuren sie in ihrer Organisation interagieren und können sich zu den einzelnen Akteuren positionieren.</p>	<p>Hecht, M. (2009). Pädagogische Arbeitsbündnisse. In <i>Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns</i> (1. Auflage, S. 61-69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.</p>	<p>Handlungsfelder und Interaktionsbeziehungen (T)</p>

# Modul 2b) Organisationsentwicklung

---

Zusammenhang von  
Hochschuldidaktik und  
Organisationsentwicklung auf die  
Qualitätsentwicklung in Studium  
und Lehre

Ausgewählte Konzepte der  
Organisationsentwicklung

# Inhalte und Lernziele – Modul 2b

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden haben ein organisationspädagogisches Verständnis von Organisationsentwicklung entwickelt.	Merkt, Marianne (2022). Videoinput Organisationsentwicklung. Online verfügbar: <a href="https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ">https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ</a> Passwort: "WBHoDaPro-Transfer"	Definition Organisationsentwicklung (E)
Die Teilnehmenden sind in der Lage zu analysieren, ob und wie Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre in ihrer Organisation passiert.		Organisationsentwicklung (T)
Die Teilnehmenden kennen Modelle der Organisationsentwicklung und Prozesse der Organisationsentwicklung.	Merchel, J. (2005). Organisationsentwicklung als Veränderungsmodus. In <i>Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisation</i> (S. 31-65). Weinheim und München: Juventa Verlag. (weiterführender Text ab S. 37)	Organisationsentwicklung in der Praxis (E)
	Endrejat, P. C., Kauffeld, S. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In Kauffeld, S. (Hrsg.), <i>Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor</i> (3. Auflage, S. 73-104). Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland. (allgemeiner Text zur Organisationsentwicklung)	

# Inhalte und Lernziele – Modul 2b

<b>Lernziel</b>	<b>Item</b>	<b>Aufgabe</b>
Die Teilnehmenden können reflektieren, welche Konsequenzen sich aus der Situation der Organisationsentwicklung an ihrer Hochschule für ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit ergeben.		Organisationsentwicklung im Arbeitskontext (T)

# Inhalt Modul 2c) Methoden der hochschuldidaktischen Praxis

---

Hermeneutisches  
Fallverstehen

Kollegiale Fallberatung

# Lernziele und Inhalte – Modul 2c

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage ein hochschul- und mediendidaktisches sowie methodisches Repertoire und Instrumentarium im Kontext ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit anzuwenden.</p>	<p>Simon , F. (2014). Themen der Beratung. In <i>Einführung in die (System-) Theorie der Beratung</i> (S. 25-33). Heidelberg: Carl Auer Verlag.</p>	<p>Hochschuldidaktische Beratung (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden sind in der Lage eine berufliche Situation anhand der Methode der hermeneutischen Fallanalyse zu reflektieren.</p>	<p>Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In Rauschenbach, T., Ortman, F. &amp; Karsten, M.-E. (Hrsg.), <i>Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit</i> (S. 191-221). Weinheim: Juventa Verlag.</p>	<p>Hermeneutische Fallanalyse (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 2 reflektiert und Schlüsse für Ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.</p>	<p>Portfolio</p>	<p>Modulabschluss-reflexion</p>

# Modul 3 – (Kollektive) Berufsidentität und Ethos

In diesem Modul geht es erstmalig nicht nur um die individuelle Professionalisierung, sondern auch um ein Weiterdenken darüber, was ein kollektiv professionalisiertes hochschuldidaktisches Arbeitsfeld ausmachen könnte. Dabei soll einerseits die individuelle hochschuldidaktische Identitätsentwicklung gefördert, andererseits auch die kollektive Professionalisierung des Berufsfeldes unterstützt werden.

## Lernziele

### Fachkompetenz

...die eigenen professionellen Rollen in ihrem hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten im System Hochschule zu reflektieren und zu beschreiben.

...die Spezifika ihres beruflichen Handlungsfeldes und die Position der Hochschuldidaktik dazu zu beschreiben.

... zu beschreiben, was Professionalität und Professionalisierung bedeutet.

... zu beschreiben, was Professionalität und Professionalisierung in Bezug auf das hochschuldidaktische Handlungsfeld bedeutet.

### Selbstkompetenz

...hochschuldidaktische Werthaltungen (z. B. Grundsätze pädagogischer Professionalität) zu reflektieren, zu begründen und ihr Handeln daran auszurichten.

...fallbezogen mit hochschuldidaktischen Dilemmata-Situationen und Paradoxien umzugehen.

# Inhalte Modul 3a) Spezifika des hochschuldidaktischen Handlungsfeldes

---

Gemeinwohlorientierung im  
hochschuldidaktischen  
Handeln

Typische Strukturen der  
institutionalisierten  
hochschuldidaktischen  
Landschaft in Deutschland

Rahmung  
hochschuldidaktischer Arbeit  
und Rolle des  
Berufsverbandes (dghd)

Wesentliche Phasen der  
Geschichte der  
institutionalisierten  
Hochschuldidaktik

# Lernziele und Inhalte – Modul 3a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden können die Spezifika ihres beruflichen Handlungsfeldes und die Position der Hochschuldidaktik dazu beschreiben.</p>	<p>Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In Dick, M., Marotzki, W. &amp; Mieg, H. A. (Hrsg.), <i>Handbuch Professionsentwicklung</i> (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.</p>	<p>Gemeinwohlorientierung in der Hochschuldidaktik (E)</p>
<p>Die Teilnehmenden wissen, in welchem Zusammenhang hochschuldidaktische Professionalität und Kooperationsherstellung stehen und können ihr eigenes Interaktionsverhalten reflektieren.</p>	<p>Stolz, K. (2020). <i>Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik</i> (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.</p>	<p>Hochschuldidaktische Professionalität und Kooperation (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden kennen typische Strukturen der institutionalisierten hochschuldidaktischen Landschaft in Deutschland.</p>	<p>Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.</p>	<p>Rahmung hochschuldidaktischer Arbeit und Rolle des Berufsverbandes (dghd) (E)</p>

# Lernziele und Inhalte – Modul 3a

Lernziel	Item	Aufgabe
<p>Die Teilnehmenden kennen die Rollen- und Kompetenzprofile der AG Weiterbildung und können sich darin verorten.</p>	<p>Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.</p>	<p>Professionelle Rollen und Kompetenzen im hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld (T)</p>
<p>Die Teilnehmenden können wesentliche Etappen der institutionalisierten Hochschuldidaktik in Deutschland wiedergeben und verstehen die Position, die sich daraus ergibt.</p>	<p>Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. &amp; Wildt, J. (Hrsg.), <i>Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung</i> (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.</p>	<p>Geschichte der institutionalisierten Hochschuldidaktik (E)</p>

# Inhalte Modul 3b) Forschung und Community

---

Netzwerke der  
Fachcommunity

Förder- und  
Finanzierungslandschaft  
für Qualitätsentwicklung in  
Studium und Lehre

Einschlägige  
Publikationsorgane

Hochschuldidaktische  
Forschungslandschaft

Forschungstypen in  
hochschuldidaktischer  
Forschung

# Lernziele und Inhalte – Modul 3b

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden können Netzwerke der Fachcommunity benennen und kontaktieren.		Netzwerke der Fachcommunity (E)
Die Teilnehmenden haben die Bedeutung von hochschuldidaktischer Forschung reflektiert.		Hochschuldidaktische Forschung I (E)
Die Teilnehmenden können das Forschungsfeld Hochschuldidaktik beschreiben und einschlägige Publikationsorgane benennen.	ZFHE, IJAD, die hochschullehre	Hochschuldidaktische Forschung II (E)
Die Teilnehmenden können Orte, wo sie sich über Forschungsfinanzierung im hochschuldidaktischen Bereich informieren können, benennen.	Wiho, KOBf	Förder- und Finanzierungslandschaft für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (E)
Die Teilnehmenden haben sich einen Überblick über die hochschuldidaktische Forschungslandschaft verschafft.	Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.), <i>Handbuch Hochschuldidaktik</i> (S. 379-392). Bielefeld: WBV.	Forschungslandschaft Hochschuldidaktik (E)

# Inhalte Modul 3c) Hochschuldidaktische Professionalisierung

---

Professionstheoretische  
Grundlagen und  
Professionalisierungsbegriff

Pädagogische Professionalität

Professionelles  
Rollenverständnis in Bezug auf  
Hochschuldidaktik

# Lernziele und Inhalte – Modul 3c

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden können die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität definieren und verstehen die Bedeutung für ihre eigene hochschuldidaktische Arbeit.	Nittel, D. (2000). Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität. In <i>Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung</i> (S. 22-85). Bielefeld: WBV.	Begriffsklärung: Profession – Professionalisierung – Professionalität (E)
Die Teilnehmenden können erklären, was pädagogische Professionalität ist und auszeichnet.	Fuchs-Rechlin, K. (2014). Professionelles Handeln – Ein Balanceakt. In Dobischat, R., Kessl, F., Polutta, A., Thole, W. & van Ackeren, I. (Hrsg.), <i>Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen</i> (S. 43-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.	Pädagogische Professionalität (T)
Die Teilnehmenden können ihre persönliche Professionalisierung reflektieren.	Preiß, J.; Merkt, M. & Kraut, M. (eingereicht): Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.	Persönliche hochschuldidaktische Professionalisierung (T)
Die Teilnehmenden haben sich mit dem theoretischen Hintergrund zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger auseinandergesetzt und diesen mit Blick auf Ihre eigene Tätigkeit reflektiert.	Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., & Preiß, J. Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. <i>die hochschullehre</i> , 7(1), 436-450	Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen (E)
Die Teilnehmenden können den Stand der Entwicklung der Hochschuldidaktik in Richtung der Etablierung einer Profession beschreiben.	Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., & Preiß, J. Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. <i>die hochschullehre</i> , 7(1), 436-450.	Stand der Professionalisierung der Hochschuldidaktik (E)

# Inhalte Modul 3d) Hochschuldidaktische Berufsidentität

---

Berufliches Selbstverständnis  
und hochschuldidaktischer  
Berufsethos

Gesellschaftlicher Wert  
(Zentralwertbezug)  
hochschuldidaktischer Arbeit

Gemeinwohl- und  
Klient:innenorientierung

# Lernziele und Inhalte – Modul 3d

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden sind in der Lage Werte, Grundlagen und Praktiken ihres hochschuldidaktischen Handelns zu beschreiben.		Werte, Grundlagen und Praktiken im hochschuldidaktischen Handeln (T)
Die Teilnehmenden können den gesellschaftlichen Wert hochschuldidaktischer Arbeit beschreiben.	<p>Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., &amp; Preiß, J. Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. <i>die hochschullehre</i>, 7(1), 436-450.</p> <p>dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre.</p> <p>AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote.</p>	Gesellschaftlicher Wert hochschuldidaktischer Arbeit (T)

# Inhalte Modul 3e)

## Hochschuldidaktische Herausforderungen

---

Herausforderungen und  
Widerstände

Strategien zur Bewältigung von  
Dilemmata-Situationen und  
Paradoxien im  
hochschuldidaktischen Handeln

# Lernziele und Inhalte – Modul 3e

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden können Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns auf Basis der Literatur beschreiben und auf ihr eigenes hochschuldidaktisches Handeln beziehen.	Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), <i>Handbuch Professionsentwicklung</i> (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.	Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns (E)
Die Teilnehmenden sind in der Lage hochschuldidaktische Herausforderungen und Widerstände sowie Lösungsansätze zu reflektieren.		Herausforderungen und Widerstände (T)
Die Teilnehmenden können Widerstände aus ihrem hochschuldidaktischen Alltag reflektieren und Strategien für den Umgang identifizieren.		Widerstände im hochschuldidaktischen Alltag (T)
Die Teilnehmenden können ihre Interaktionsbeziehungen analysieren und können Strategien zur Kooperationsanbahnung benennen.	Stolz, K. (2020). <i>Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik</i> (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.	Interaktionsbeziehungen (E)

# Lernziele und Inhalte – Modul 3e

Lernziel	Item	Aufgabe
Die Teilnehmenden kennen den Ablauf einer kollegialen Fallberatung und können diese Methode anwenden.	Tietze, K.-O. (2010). <i>Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln</i> (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.	Kollegiale Fallberatung (E)
Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 3 reflektiert und Schlüsse für ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.	Portfolio	Modulabschluss-reflexion

---

# Material und Aufgaben

## Modul 1

---

# Modul 1a) Materialien und Aufgaben

	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
1a.1e	🏠 ① E	Definition von Hochschuldidaktik und professionellem hochschuldidaktischen Handeln	<p>dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre.</p> <p>AKKO (2019): Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote.</p>
1a.2e	🔄 E	Definition von Hochschuldidaktik und professionellem hochschuldidaktischen Handeln	siehe oben
1a.3e	🏠 ① E	Definition Hochschuldidaktik I	Huber (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), <i>Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule</i> (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
1a.4e	🔄 E	Definition Hochschuldidaktik II	Textsequenzen mit Definitionen zur Hochschuldidaktik von dghd, Merkt, Huber, Wildt, Reinmann
1a.5e	🏠 ① E	Hochschulbildung	Textausschnitte zu Bildungsbegriffen
1a.6t	🏠 ① T	Begriff der Hochschulbildung	Lübcke, E. & Preiß, J. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? <i>Zeitschrift für Hochschulentwicklung</i> , 15 (2), 37-67.
1a.7t	🔄 T	Gute Lehre und Hochschulbildung	

# Modul 1a - Aufgabe 1a.1e ①

## Definition von Hochschuldidaktik und professionellem hochschuldidaktischen Handeln

Die Teilnehmenden sind in der Lage eine eigene Definition von Hochschuldidaktik unter Einbezug der vorgegebenen Literatur auszuformulieren und beginnen zu reflektieren, was hochschuldidaktische Professionalität für sie bedeutet.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Lesen Sie die folgenden Texte:

dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre. Online verfügbar:

[https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd\\_Koelner-Katalog\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf).

AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote. Online verfügbar: [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko\\_Programme-Einricht\\_wuensch-Merkmale\\_01\\_19.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko_Programme-Einricht_wuensch-Merkmale_01_19.pdf).

Machen Sie sich nebenbei Notizen in Ihr Portfolio zu den folgenden Fragen:

- Welche Hinweise für eine Definition von Hochschuldidaktik bieten diese Texte?
- Welche Hinweise darauf, was professionelles hochschuldidaktisches Handeln ist, bieten diese Texte?

Verfassen Sie darunter einen Portfolioeintrag zu den Fragen:

- Wie würden Sie nach der Lektüre der Texte Hochschuldidaktik definieren?
- Was bedeutet für Sie jetzt hochschuldidaktische Professionalität?

# Modul 1a - Aufgabe 1a.2e ○ ↔

## Definition von Hochschuldidaktik und professionellem hochschuldidaktischen Handeln

Die Teilnehmenden sind in der Lage eine eigene Definition von Hochschuldidaktik unter Einbezug der vorgegebenen Literatur auszuformulieren und beginnen zu reflektieren, was hochschuldidaktische Professionalität für sie bedeutet.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie die folgenden Texte:

dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre. Online verfügbar:

[https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd\\_Koelner-Katalog\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf).

AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote. Online verfügbar: [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko\\_Programme-Einricht\\_wuensch-Merkmale\\_01\\_19.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko_Programme-Einricht_wuensch-Merkmale_01_19.pdf).

#### Kleingruppenarbeit

2. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe (2-3 Personen):

- Welche Hinweise für eine Definition von Hochschuldidaktik bieten diese Texte?
- Welche Hinweise darauf, was professionelles hochschuldidaktisches Handeln ist, bieten diese Texte?

3. Erstellen Sie gemeinsam eine Grafik mit den wichtigsten Erkenntnissen aus Ihrer Gruppe (z. B. in einem Whiteboard im Break-Out-Room). (Ergebnissicherung nicht vergessen!)

4. Stellen Sie offene Fragen und die wichtigsten Erkenntnisse zur Diskussion im Plenum.

5. Optional: Verfassen Sie einen Portfolioeintrag zu den Fragen:

- Wie würden Sie nach der Lektüre der Texte Hochschuldidaktik definieren?
- Was bedeutet für Sie jetzt hochschuldidaktische Professionalität?

# Modul 1a – Aufgabe 1a.3e ①

## Definition Hochschuldidaktik I

Die Teilnehmenden sind in der Lage ihre Definition von Hochschuldidaktik auf Basis der vorgegebenen Literatur auszudifferenzieren. Sie können reflektieren, welche Bezüge zu ihrem persönlichen hochschuldidaktischen Handeln bestehen.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Huber (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

2. Beantworten Sie im Portfolio die Fragen:

- Welche Definition von Hochschuldidaktik schlussfolgern Sie aus diesem Text?
- Welche Bezüge bestehen zwischen dem Text und Ihrem persönlichen hochschuldidaktischen Handeln?

# Modul 1a – Aufgabe 1a.4e ○ ↔

## Definition Hochschuldidaktik II

Die Teilnehmenden sind in der Lage ihre Definition von Hochschuldidaktik gemeinsam mit anderen hochschuldidaktisch Tätigen zu reflektieren und auf das eigene hochschuldidaktische Handeln zu beziehen.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

1. Diskutieren Sie in Kleingruppen unter Einbeziehung Ihrer bisherigen Portfolioeinträge und Diskussionsergebnisse:

- Wie kann Hochschuldidaktik definiert werden?

2. Diskutieren Sie in einem nächsten Schritt in derselben Kleingruppe:

- Wo unterstützt Sie die erarbeitete Definition in Ihrem Handeln? Wo kommt es zu Konflikten und Schwierigkeiten?

#### Plenumsarbeit

3. Tragen Sie die Ergebnisse aus den Kleingruppenarbeiten zusammen und diskutieren Sie die Ergebnisse.

4. Lesen Sie **Definitionen zu Hochschuldidaktik von dghd, Merkt, Huber, Wildt, Reinman** und diskutieren Sie anschließend im Plenum darüber, was das für Ihre eigene berufliche Tätigkeit bedeutet.

Folgeseiten: Textsequenzen mit Definitionen zur Hochschuldidaktik von dghd, Merkt, Huber, Wildt, Reinmann

# Modul 1a – Aufgabe 1a.4e ○ ↔

## Definition Hochschuldidaktik II

### Definitionen Hochschuldidaktik

#### Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik

„Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik versteht Hochschuldidaktik als eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Hochschule als Studien- und Bildungsort beschäftigt. Die Hochschuldidaktik erarbeitet Wissen über universitäres Lehren und Lernen. Zudem stellt die Hochschuldidaktik als anwendungsorientierte (Teil-)Disziplin mit ihren Dienstleistungen und Angebotsformaten dieses Wissen Dozierenden und Lehrverantwortlichen zur Verfügung: als orientierendes Kontext- und Begründungswissen ebenso wie als geeignetes Handlungsrepertoire“ (dghd 2022).

Webseite der dghd: <https://www.dghd.de/die-dghd/>.

#### Merkt, M. (2014)

„Fragt man danach, was unter Hochschuldidaktik verstanden wird, so ergibt sich ein breites Antwortspektrum. Naheliegend ist die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der Hochschullehre, ein Bereich, mit dem sich eigentlich jede/r Lehrende/r in einer Hochschule beschäftigen müsste. Die Arbeit hochschuldidaktischer Einrichtungen wird dann auf hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende reduziert. Die Antwort fällt ganz anders aus, wenn man Hochschuldidaktiker/innen nach ihrem beruflichen Selbstverständnis fragt. Das Feld der Antworten spannt sich dann auf zwischen Hochschullehrenden, die sich aufgrund ihrer Lehr- oder Gestaltungsaufgaben in Studium und Lehre mit Hochschuldidaktik auseinandersetzen, über Wissenschaftler/innen, die sich aus ihrem Disziplin hintergrund heraus forschend mit Lernen, Studium und Lehre beschäftigen und oft mit diesem Hintergrund hochschuldidaktische Zentren leiten, bis hin zu Hochschuldidaktiker/innen, die in Tätigkeitsbereichen des so genannten „Academic“ oder „Educational Development“ arbeiten, sich mit Fragen von Lernprozessen im Studium und Hochschulbildung im Kontext von Hochschulentwicklung auseinandersetzen und teilweise auch mit internationalem Bezug geforscht haben oder forschen“ (Merk 2014, S.93-94).

Merk, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23 (1), 92-105.

#### Huber, L. (1983)

„Lässt man alle Aus- und Abgrenzungen, die der Wortteil „Didaktik“ suggeriert (hat) beiseite und nimmt man die Aufgabenkataloge aus der oben skizzierten Gründerzeit der Hochschuldidaktik „alles nur in allem“, so muss Hochschuldidaktik im umfassendsten Sinne verstanden werden als die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen und zwar in praktischer Absicht. Oder in anderer Perspektive: Ihr Gegenstand und Anliegen ist die Lernsituation und Lernumwelt der Studenten im Ganzen“ (Huber 1983, S.116).

„Systematisch heiße dabei hochschuldidaktische Arbeit dann, wenn sie ihren Gegenstand, Ausbildung und Sozialisation, Lehre und Studium an der Hochschule als in grundsätzlich immer den drei folgenden, ein Spannungsfeld konstruierenden Bezügen stehend erfasst: in Bezug auf die Wissenschaft, in Bezug auf die Praxis außerhalb der Hochschule und in Bezug auf die Personen, die ihrerseits die beiden anderen Bezüge verarbeiten und sich darin entwickeln (müssen)“ (Huber 1983, S.117).

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

# Modul 1a – Aufgabe 1a.4e ○ ↔

## Definition Hochschuldidaktik II

### Definitionen Hochschuldidaktik

#### Wildt, J. (2013)

„Diese Vielfalt, geprägt durch Interessensgegensätze und Auffassungsunterschiede, heterogene Motive und Perspektiven, disparate Erfahrungshintergründe und diverse kulturelle Einbindungen, die in teilweise heftigen Kontroversen zum Vorschein und Ausdruck gekommen sind und kommen, lässt es nicht zu, ein scharfes und eindeutiges Bild der Hochschuldidaktik zu entwerfen“ (Wildt 2013 S.27).

„Trotz dieser Gemengelage hat sich Hochschuldidaktik als ein Wissenschaftsgebiet konturieren können, dessen praktische und wissenschaftliche Argumentationslinien sich nach innen und die Anschlussstellen an benachbarte Wissenschaftsgebiete und Handlungsfelder nach außen plausibel nachzeichnen lassen“ (Wildt 2013, S.28).

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

#### Reinmann, G. (2019)

„Hochschuldidaktik verstehe ich als eine Form der Allgemeinen Didaktik, die aus meiner Sicht gleichzeitig eine Wissenschaftsdidaktik zu sein hat und zwingend die Kooperation mit den Fachwissenschaften braucht. Das heißt: Hochschuldidaktik ist weder der verlängerte Arm einer Didaktik, wie man sie aus der Schule kennt, noch die Gehilfin des Qualitätsmanagements an Hochschulen, auch wenn das Hochschulleitungen mitunter gerne so hätten“ (Reinmann 2019, S.3).

Reinmann, G. (2019). Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In Heider-Lang, J. & Merkert, A. (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft - den analogen Stecker ziehen?* (S. 232-250). Augsburg; München: Rainer Hampp Verlag.

#### Reinmann, G. (2015)

„Anders als die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken an Schulen hat die Hochschuldidaktik den Auftrag, immer auch die Forschung mitzudenken, um letztlich eine akademische Kompetenzentwicklung zu fördern“ (Reinmann 2015, S 125).

Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121-137). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

# Modul 1a – Aufgabe 1a.5e

## Hochschulbildung

Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein eigenes Verständnis von Hochschulbildung mit Bezug auf bildungstheoretische Begriffe zu formulieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Erstellen Sie einen Portfolioeintrag:

1. Formulieren Sie, was Ihr Alltagsverständnis von „Hochschulbildung“ ist.
2. Lesen Sie die Textausschnitte zu Bildungsbegriffen auf den folgenden Seiten.
3. Überlegen Sie sich, ob und inwiefern sich Ihr Bildungsbegriffsverständnis durch die Zitate verändert hat.
4. Überlegen Sie außerdem: Wie stehen Lernen und Bildung miteinander in Verbindung?

Folgeseiten: Zitate zu Bildungsbegriffen

# Aufgabe 1a.5e

## Zitate Bildungsbegriffe

### Huber, L. & Reinmann, G. (2019)

„Als Prozess verstanden ist Bildung ausgezeichnet durch Selbstbildung, ‚transformatorische‘ Verarbeitung tief greifender Erfahrungen, kritische Begleitung der eigenen Entwicklung, im Ergebnis durch Selbstbestimmung, Verantwortungsbereitschaft und vor allem durch Reflexivität: das Nachdenken über die Bedeutung (in jedem Sinne dieses Wortes) der in Auseinandersetzung mit der Umwelt gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse an sich, für einen selbst und für weiteres Handeln, und die daraus zu ziehenden Folgerungen“ (Huber & Reinmann 2019, S.35f.).

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

### Krüger, H.H. & Helsper, W. (2004)

„Ganz deutlich wird dies bei W. von Humboldt, der unter Bildung „zugleich Höheres und mehr Inneres, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergießt“ (Humboldt 1800- 1835/1963, S.401), verstand. Der Gebildete sucht folgerichtig für Humboldt "soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng als er nur kann mit sich zu verbinden" (Humboldt 1794/1960, S. 235). Auch Humboldt fordert Egalität: „Jeder, auch der ärmste“, sollte eine "vollständige Menschenbildung erhalten" (Humboldt 1809/1964, S. 175)“ (Krüger & Helsper 2004, S.47–48).

Krüger, H.H. & Helsper, W. (2004). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, 1). Online verfügbar: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4>.

### Koller, H.C. (2012)

„In informationstheoretischer Terminologie formuliert lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert (vgl. dazu auch Marotzki 1990: 32ff.)“ (Koller 2012, S.15)

Koller, H.C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik). Online verfügbar: [http://sub-hh.ciando.com/book/?bok\\_id=892329](http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=892329).

# Aufgabe 1a.5e

## Zitate Bildungsbegriffe

### **Pongratz, L. & Messerschmidt, A. (2009)**

„Denn Bildung im modernen Sinn zielt nicht mehr auf ‚Nach-Bildung‘ (in der Nachfolge Christi), sondern auf ‚Hervorbringung‘, auf eine wachsende Selbstgestaltung und Selbstverfügung des Menschen, auf die Entwicklung seiner eigenen Kräfte und Anlagen, kurz: auf die Konstitution von Subjektivität (vgl. Pongratz, 1986)“ (Pongratz & Messerschmidt 2009, S.2).

Pongratz, L. & Messerschmidt, A. (2009). Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.

### **Koller, H.C. (2012)**

„So kann man Bildungsprozesse etwa, wie es in diesem Buch vorgeschlagen wird, als Transformationen jener grundlegenden Figuren begreifen, kraft derer Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten, und davon ausgehen, dass solche Bildungsprozesse immer dann notwendig werden, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2012, S.144).

Koller, H.C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik). Online verfügbar: [http://sub-hh.ciando.com/book/?bok\\_id=892329](http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=892329).

### **Heudorfer, A. (2020)**

„Klafki schließt an seine Definition von Allgemeinbildung die Frage an, welche Inhalte für die Bildung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität am besten geeignet sind und wie diese festgelegt werden können. Für Klafki ist es das Allgemeine, welches er definiert als: „das, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (Klafki 2007: 29 zit. n. Heudorfer 2020, S.179).

Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In Tremp, Peter; Euster, Balthasar (Hg.): Klassiker der Hochschuldidaktik? Wiesbaden: Springer VS, S. 173-193.

### **Kössler, H. (1989)**

„Bildung ist der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen“ (Kössler 1989, S.56).

Kössler, H. (1989). Bildung und Identität. In: Kössler, Henning (Hrsg.): Identität: Fünf Vorträge, Erlanger Forschungen, Reihe B (20), Erlangen, S. 51-65.

# Aufgabe 1a.5e

## Zitate Bildungsbegriffe

**Masschelein, J. & Ricken, N. (2003)**

“At the end of the eighteenth century the concept of Bildung was introduced in German educational and pedagogical discourses. This concept which was developed as a central category for thinking about human beings (about what was called, then, the destination of mankind—‘die Bestimmung des Menschen’) was introduced mainly through Johann Gottfried Herder and Wilhelm von Humboldt (see Ruhloff, 1997). Based on the theoretical conception of perfectibilité as it was developed by Jean-Jacques Rousseau in contrast to and as a transformation of the idea of ‘perfection’, Bildung was formulated as a critical principle of education in order to refuse specific and determining expectations of the old and new civil society (see e.g. Benner, 2001). It indicates an epigenetic (‘cultural’) structure, in contrast to a genetic conception in which the origin is linked with (wo)men’s development: human beings are not determined by their own nature or their metaphysical and religious origin as creatures but by their own practices. They have to determine themselves in a practical coping and interaction (Auseinandersetzung) with a ‘world’. Consequently it is not possible to specify any definite aim of human development: in fact Bildung was given the endless task of developing, unfolding and enlightening the human mind and making real the independence of human will and action from natural and social determinations, coercion and constraints (see Ricken, 2000). Bildung is the endless voyage of the individual towards him/her self as part of an ideal humanity. It was originally conceived as a critical and emancipatory enterprise, i.e. as a process in which human beings became truly free and in which they emancipated themselves from all kinds of power including the power of the actual given State” (Masschelein & Ricken 2003: 140).

Masschelein, J. & Ricken, N. (2003). Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: *Educational Philosophy and Theory* 35 (2), S. 139–154. DOI: 10.1111/1469-5812.00015.

**Humboldt, W. (1986)**

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt. Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben. Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freie-

sten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welcher das Auge ein unverrücktes | Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimnis gesucht werden, das, was sonst ewig todt und unnützlich bleibt, zu beleben und zu befruchten.

Die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt scheint vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke. Bei genauerer Untersuchung aber wird wenigstens der letztere Verdacht verschwinden, und es wird sich zeigen, dass, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebensowohl sein höchster Schwung, als sein ohnmächtigster Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann.

Humboldt, W. (1986). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*. Juventa-Verlag, Weinheim/München 1986.

# Aufgabe 1a.5e

## Zitate Bildungsbegriffe

**Heudorfer, A. (2020)**

„Grundlegend ist für ihn [Klafki] die Bildungsdiskussion der Episode zwischen 1770 und 1830, in der sich der „klassische Bildungsbegriff“ entwickelte. Dieser ist zuallererst in der Aufklärung verankert und folgt Kants Idee des Ausgangs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Damit wird die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 2007: 19) zum ersten Baustein des klassischen Bildungsverständnisses, dem sich Klafki anschließt. Die individuelle Perspektive der Selbstbestimmung wird allerdings durch eine gesellschaftliche Perspektive ergänzt, denn Selbstbestimmung kann nur in „Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit“ (ebd.: 21) erreicht werden. Inhalte entstehen durch die Verallgemeinerung bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit. Bildung ist also nur im Medium des Allgemeinen möglich. Das Allgemeine ist jedoch nicht nur historisch zu verstehen, sondern auf „Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts“ (Klafki 2007: 25), also auf die Zukunft gerichtet. Klafki analysiert weiter, dass eine entscheidende gesellschaftliche Voraussetzung von Bildung ist, dass diese nicht nur „einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe, einer bestimmten Klasse oder einer geistigen Elite“ (Klafki 2007: 21) zugeschrieben wird, sondern Bildung für alle ist. Ein letzter Bezug zum klassischen Bildungsbegriff liegt in den Dimensionen, aus denen sich Bildung zusammensetzt: Sie besteht aus einer kognitiven, moralischen und ästhetischen Dimension. Klafki ergänzt mit Pestalozzis Formel der Bildung ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ die „praktisch-werktätige“ Dimension und legt damit die Grundlage dafür, die Berufsbildung in die Allgemeinbildung zu integrieren (ebd.: 39).

Im nächsten Schritt geht er auf die Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs ein, um sein eigenes Bildungskonzept zu begründen. Die klassische Bildungskonzeption berücksichtige nicht ausreichend die gesellschaftlichen Verhältnisse der sozialen Ungleichheit. Zwar finden sich bei Humboldt, Schleiermacher und Pestalozzi erste Hinweise auf den indirekten Abbau gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse durch Bildung, doch denken sie noch nicht an politische Bildung, die das aktive Mitwirken am Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit einschließt. Hinzukommt, dass die Autoren der Klassik sich stets auf „die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts“ konzentrierten (ebd.: 22). Klafki schließt zusammenfassend:

- Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit,
- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und
- als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen. Allgemeinbildung muss gerade heute, neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als politische Bildung zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden (ebd.: Herv. im Original).

Mit dem Leitspruch „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (ebd., S. 50) fasst Klafki zusammen, dass Bildung stets eng mit gesellschaftlichen Prozessen verknüpft ist. Bildungstheorie und -praxis sind nicht nur Subsysteme der Gesellschaft, die auf diese gesellschaftlichen Prozesse als „abhängige Variablen“ reagieren (ebd.: 50). Stattdessen ist Bildung darauf ausgerichtet, Gesellschaft – die auch immer anders sein könnte als sie aktuell ist – zu beurteilen und mitzugestalten. Allgemeinbildung ist in dieser Perspektive also Bildung für alle (Ebene des Bildungszugangs) und Bildung im Allgemeinen (Ebenen der Fähigkeiten und der Bildungsinhalte)“ (Heudorfer 2020: 176ff.).

Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In Tremp, Peter; Euster, Balthasar (Hg.): Klassiker der Hochschuldidaktik? Wiesbaden: Springer VS, S. 173-193.

# Modul 1a – Aufgabe 1a.6t

## Begriff der Hochschulbildung

Die Teilnehmenden sind in der Lage, ein eigenes Verständnis von guter Lehre zu formulieren und können einen Bezug zu ihrer Definition von Hochschulbildung herstellen. Sie können formulieren, welche gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulen als Bildungsorganisationen gestellt werden. Sie können reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für die hochschuldidaktische Gestaltung von Studium und Lehre ergeben. Sie können eine begründete Position für ihr hochschuldidaktisches Handeln ableiten.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Erstellen Sie einen Portfolioeintrag in welchem Sie sich mit dem Begriff der Hochschulbildung auseinandersetzen.

Folgende Leitfragen können Sie dafür als Impuls nutzen. Es steht Ihnen aber auch frei, eigene offene Fragen zu bearbeiten.

- Was ist gute Lehre?
- Welche gesellschaftlichen Erwartungen werden an Hochschulen als Bildungsorganisationen gestellt?
- Was bedeutet das für eine Professionalisierung von Lehrenden?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für eine hochschuldidaktische Tätigkeit?

2. Lesen Sie im Anschluss aus Lübcke & Preiß (2020) **Kapitel 3 (S. 40-51)**.

Lübcke, E. & Preiß, J. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2), 37-67.

3. Erweitern Sie Ihren Portfolioeintrag, nachdem Sie den Text gelesen haben.

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen dem, was im Text beschrieben steht und dem, was Sie aufgeschrieben haben?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen dem, was im Text beschrieben steht und dem, was Sie in Ihrem Arbeitsalltag beobachten?

# Modul 1a – Aufgabe 1a.7t ○ ↔

## Gute Lehre und Hochschulbildung

Die Teilnehmenden sind in der Lage ihr Verständnis von „guter Lehre“ zu beschreiben und zu definieren, was die Spezifika von Hochschulbildung sind und welche gesellschaftlichen Erwartungen daran geknüpft sind.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

Diskutieren Sie in einer Kleingruppe:

- Was bedeutet „gute Lehre“ für Sie?
- Was ist das Spezifische an Hochschulbildung im Verhältnis zu Bildung?
- Was sind die gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulbildung?
- Was bedeutet jetzt „gute Lehre“ für Sie, nach der Auseinandersetzung mit dem Hochschulbildungsbegriff?

#### Plenumsarbeit

Diskutieren Sie anschließend im Plenum:

- Was bedeutet der Hochschulbildungsbegriff für eine professionelle hochschuldidaktische Tätigkeit?
- Was bedeutet die Diskussion zur Hochschulbildung für Ihr berufliches Selbstverständnis?

# Modul 1b) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
1b.1t	○ ↔ T	Eigene Lernerfahrungen	
1b.2e	○ ↔ E	Lerntheorien	<p>Kröber, E. (2010). Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren. In <i>Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: Eine Evaluationsstudie</i> (S. 40-47) (Dissertation, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie). TU Dortmund.</p> <p>Holzkamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In Arnold, R. (Hrsg.), <i>Lebendiges Lernen</i> (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.</p> <p>Wild, E. &amp; Wild, K.-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise: Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In Behrendt, B., Wildt, J. &amp; Szczyrba, B. (Hrsg.), <i>Neues Handbuch Hochschullehre</i> (S. 1-26). Bonn: Raabe.</p>

# Modul 1b – Aufgabe 1b.1t ○ ↔

## Eigene Lernerfahrungen

Die Teilnehmenden sind in der Lage ihre eigene Lernbiografie zu reflektieren und können beschreiben, welche Konsequenzen ihre Erfahrungen für die eigene Lehre haben.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

Phase I - Kleingruppenarbeit in 2er Gruppen

- Erzählen Sie einander Ihr bestes und Ihr schlechtestes Lernerlebnis.

#### Gruppenfusion

Phase II - Kleingruppenarbeit in 6er Gruppen

1. Sammeln Sie übergreifende Lernerfahrungen:

- Was kommt mehrfach vor?
- Was gibt es für gute Beispiele? Welche schlechten Beispiele finden Sie?
- Können Sie für diese guten und schlechten Beispiele Ursachen beschreiben? Was hat die Situation gut oder schlecht gemacht?

2. Dokumentieren Sie Ihre Ergebnisse.

#### Plenumsarbeit

Phase III – Zusammenfinden im Plenum

- Sammeln Sie im Plenum „Best-“ und „Worst-Practices“ für Lehre.
- Clustern Sie diese nach Ursachen.

**Alternativvorschlag:** Bearbeiten Sie diese Handreichung: [https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03\\_struktur\\_und\\_verwaltung/a\\_hochschulleitung/3\\_pb/ueber\\_den\\_prorektor\\_bildung/Peer\\_Zentrum/006\\_MuT\\_M\\_Lernbiographie.pdf](https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_pb/ueber_den_prorektor_bildung/Peer_Zentrum/006_MuT_M_Lernbiographie.pdf)

# Modul 1b – Aufgabe 1b.2e ○ ↔

## Lerntheorien

Die Teilnehmenden kennen verschiedene Lerntheorien und können diese auf ihr hochschuldidaktisches Handeln beziehen.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

##### Phase I – Informieren

1. Finden Sie sich in einer Kleingruppe (2-3 Personen) zusammen und teilen Sie auf, wer welchen Text zu den verschiedenen Lerntheorien bearbeiten möchte. Lesen Sie die folgenden Texte und fassen Sie die wichtigsten Erkenntnisse zusammen.

Wild, E. & Wild, K.-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise: Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In Behrendt, B., Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-26). Bonn: Raabe.

Krüber, E. (2010). Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren. In *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: Eine Evaluationsstudie* (S. 40-47) (Dissertation, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie). TU Dortmund.

Holzcamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In Arnold, R. (Hrsg.), *Lebendiges Lernen* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

2. Stellen Sie in Ihren Gruppen einander die Inhalte des von Ihnen zusammengefassten Textes vor.

##### Phase II - Zusammentragen

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe:

- Welche wesentlichen Unterschiede können Sie in den unterschiedlichen Theorien ausmachen?

*Fortsetzung auf der nächsten Seite...*

# Modul 1b – Aufgabe 1b.2e

## Lerntheorien

---

Phase III - Andiskutieren

1. Diskutieren Sie:

- Welche Rollen spielen solche Theorien in Ihrem hochschuldidaktischen Handeln?
- Erkennen Sie Hintergründe in Ihren Praktiken?
- Welche Funktionen übernehmen solche Theorien?

2. Bringen Sie etwas zum Diskutieren ins Plenum mit:

- Welche Fragen sind im Austausch entstanden?
- Was waren wesentliche Punkte, die Sie diskutiert haben?

### **Plenumsarbeit**

Diskutieren Sie im Plenum über Ihre Beobachtungen und Erkenntnisse.

# Modul 1c) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
1c.1e	○ ↔ E	Hochschuldidaktische Methoden und Tools	<p>Hoffmann, S. &amp; Kiehne, B. (2016). <i>Ideen für die Hochschullehre - Ein Methodenreader</i>. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. Online verfügbar: <a href="https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf">https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf</a></p> <p>MuT – Methoden und Techniken für die Hochschullehre. Online verfügbar: <a href="https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_pb/ueber_den_prorektor_bildung/Peer_Zentrum/MuT-Brosch%C3%BCre_Auflage_2.pdf">https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/hochschule/03_struktur_und_verwaltung/a_hochschulleitung/3_pb/ueber_den_prorektor_bildung/Peer_Zentrum/MuT-Brosch%C3%BCre_Auflage_2.pdf</a></p>
1c.2t	○ ↔ T	Konzeption einer hochschuldidaktischen Veranstaltung	<p>Kerres, M. &amp; Preußler, A. (2008). Mediendidaktik. In Meister, D., Sander, U. &amp; von Gross, F. (Hrsg.) <i>Handbuch Medienpädagogik</i> (S. 116-122). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.</p> <p>Hawlotschek, A. (2020): Seminare online durchführen! Online verfügbar: <a href="https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod_book/chapter/330/Anleitung_Seminare%20Online_Hawlotschek.pdf">https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod_book/chapter/330/Anleitung_Seminare%20Online_Hawlotschek.pdf</a></p>

# Modul 1c – Aufgabe 1c.1e ○ ↔

## Hochschuldidaktische Methoden und Tools

Die Teilnehmenden haben sich einen Überblick über hochschuldidaktische Methoden und Tools verschafft und sind in der Lage ihr hochschul- und mediendidaktisches Methodenwissen zu kategorisieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Schauen Sie sich folgende Broschüren an und verschaffen Sie sich einen Überblick über die für Sie interessanten Methoden und Tools:

Hoffmann, S. & Kiehne, B. (2016). Ideen für die Hochschullehre – Ein Methodenreader. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. Online verfügbar: [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen\\_hochschullehre.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf).

#### Kleingruppenarbeit

1. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe:

Welche hochschuldidaktischen Methoden und (medien-)didaktische Tools (evtl. auch fachspezifisch) setzen Sie ein oder sind Ihnen in Ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit begegnet?

2. Sammeln Sie die Methoden und Tools in einer Liste (z.B. Whiteboard) und überlegen Sie sich eine Gruppierung bzw. Kategorisierung dieser Sammlung.

Dokumentieren Sie Ihre Ergebnisse.

# Modul 1c – Aufgabe 1c.2t ○ ↔

## Hochschuldidaktische Methoden und Tools

Die Teilnehmenden sind in der Lage ein hochschuldidaktisches Angebot zu konzipieren.

### Aufgabenstellung

#### Partner:innenarbeit

1. Überlegen Sie sich eine typische digitale oder hybride hochschuldidaktische Veranstaltung, die Sie in Zukunft durchführen könnten und konzipieren Sie diese. Planen Sie beispielsweise die Zeit, das Ziel, den Inhalt, die Methode, das Material sowie die Zuständigkeiten für die Veranstaltung in einer Tabelle (Strukturaufriß). Nutzen Sie gern Ihre Vorüberlegungen aus der Aufgabe „Hochschuldidaktische Methoden und Tools“.

#### Kleingruppenarbeit

2. Stellen Sie sich mit jeweils 3 Gruppen gegenseitig Ihr Konzept vor und geben Sie sich Feedback. Sammeln Sie die wichtigsten Erkenntnisse und offenen Fragen in einem Dokument für die folgende Präsentation im Plenum.

#### Plenumsarbeit

3. Stellen Sie Ihre Ergebnisse und offene Fragen im Plenum zur Diskussion.

Lesen Sie die folgenden Texte zur Inspiration oder Fundierung:

MuT: Methoden und Technik für die Hochschullehre. Online verfügbar: <https://www.htwk-leipzig.de/hochschule/organisation-struktur/hochschulleitung/prorektorin-bildung/studifit-studieren-lernen-fuers-leben/mut-methoden-und-techniken-fuer-die-hochschullehre>).

Handreichungen von Dr. Anja Hawlitschek (2020): „Seminare online durchführen: Das sollten Sie beachten!“ Online verfügbar: [https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod\\_book/chapter/330/Anleitung\\_Seminare%20Online\\_Hawlitschek.pdf](https://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/259610/mod_book/chapter/330/Anleitung_Seminare%20Online_Hawlitschek.pdf).

Hoffmann, S. & Kiehne, B. (2016). *Ideen für die Hochschullehre - Ein Methodenreader*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin. Online verfügbar: [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen\\_hochschullehre.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf).

# Modul 1 – Abschlussreflexion

Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 1 reflektiert und Schlüsse für ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.

## Aufgabenstellung

### Einzelarbeit

Erstellen Sie einen Portfolioeintrag, in dem Sie die Themen aus Modul 1 noch einmal für sich reflektieren. Folgende Fragen können Ihnen als Impulse dienen:

- Was waren für Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus Modul 1?
- Welche Aspekte möchten Sie künftig stärker in Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit integrieren?
- Worüber würden Sie sich gern noch näher informieren? Welche offenen Fragen gibt es?

---

# Material und Aufgaben Modul 2

---

# Modul 2a) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
2a.1e	○ ↔ E	Die Hochschuldidaktik als Akteur?	Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In Eugster, B. & Tremp, P. (Hrsg.), <i>Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft</i> (S. 295-304). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
2a.2t	○ ↔ T	Soziogrammarbeit	Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 443-454). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
2a.3e	○ ↔ E	Organisationspädagogik	Göhlich, M. (2018a). Geschichte der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 17-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
			Göhlich, M. (2018b). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), <i>Handbuch Organisationspädagogik</i> (S. 365-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

# Modul 2a) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
2a.4t	○ ↔ T	Verortungen in der Hochschule	
2a.5t	○ ↔ T	Organigrammarbeit	
2a.6t	🏠 ① T	Handlungsfelder und Interaktionsbeziehungen	Hecht, M. (2009). Pädagogische Arbeitsbündnisse. In <i>Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns</i> (1. Auflage, S. 61-69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.

# Modul 2a – Aufgabe 2a.1e ○ ↔

## Die Hochschuldidaktik als Akteur?

Die Teilnehmenden haben die Rolle der Hochschuldidaktik im Interaktionsgefüge der Institution Hochschule reflektiert.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In Eugster, B. & Tresp, P. (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 295-304). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

2. Überlegen Sie, was man aus dem Text über die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Hochschule schlussfolgern kann. Orientieren Sie sich an folgenden Leitfragen:

- Ist die Hochschuldidaktik ein Akteur?
- Wer sind die anderen Akteure?
- Welche Handlungsmöglichkeiten haben die anderen Akteure?
- Welche Handlungslogiken verfolgen die anderen Akteure?
- Was bedeutet das für Ihren eigenen Arbeitskontext?

3. Verfassen Sie einen Portfolioeintrag hierzu.

# Modul 2a – Aufgabe 2a.2t ○ ↔

## Soziogrammarbeit

Die Teilnehmenden kennen das organisationspädagogische Modell von Akteuren, deren Handlungslogiken und ihren Positionen auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen. Sie haben eine Vorstellung davon entwickelt, wie Bildungsorganisationen gesteuert werden. Sie sind in der Lage sich in ihrer Organisation zu verorten.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

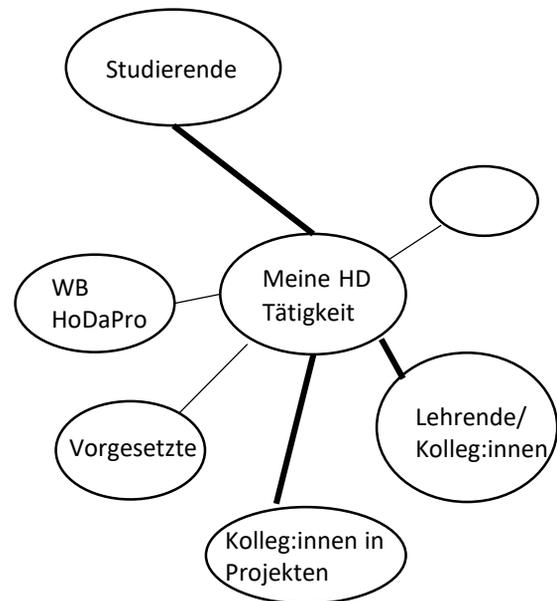
##### Phase I

1. Erstellen Sie ein Soziogramm über Ihren Arbeitskontext oder Ihr Projekt, das Ihre Interaktionsbeziehungen abbildet. Orientieren Sie sich am Beispiel rechts.

Nutzen Sie zur Reflexion folgende Leitfragen:

- Mit welchen Akteuren arbeiten Sie zusammen?
- Wie eng arbeiten Sie mit wem zusammen?

→ *dicker Strich bedeutet engere Zusammenarbeit*



Beispiel Soziogramm Phase I

2. Lesen Sie den folgenden Text:

Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443-454). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

##### Phase II

Ordnen Sie alle Akteuren den unterschiedlichen Handlungsebenen zu:

- Auf welchen Ebenen sind die anderen Akteure verortet?
- Strukturieren Sie Ihre Tätigkeiten – schreiben Sie diese neben die Verbindungslinien.
- Welche Tätigkeiten mache ich für wen?

*Fortsetzung auf der nächsten Seite...*

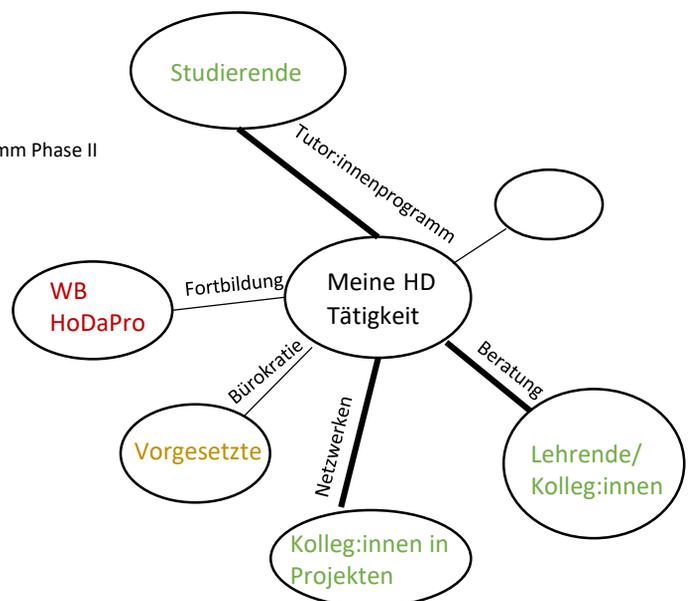
# Modul 2a – Aufgabe 2a.2t ○ ↔

## Soziogrammarbeit

Ebenen:

- Makroebene: Ebene außerhalb der Hochschule
- Mesoebene: Hochschulleitung / Senat
- Mezzaninebene: Verwaltungseinheiten, Fachbereiche, Fakultäten, Institute ...
- Mikroebene: persönliche Interaktion mit Einzelpersonen / Gruppen

Beispiel Soziogramm Phase II



### Kleingruppenarbeit

Phase III – Austausch in 3er Gruppen

1. Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Soziogramme vor

2. Diskutieren Sie anschließend:

- Können die anderen Gruppenmitglieder Ihre Einordnung der anderen Akteur:innen nachvollziehen?
- Auf welcher Ebene arbeiten Sie schwerpunktmäßig?
- Welche Erkenntnisse haben Sie durch das Erstellen des Soziogramms gewonnen?

# Modul 2a – Aufgabe 2a.3e ○ ↔

## Organisationspädagogik

Die Teilnehmenden können beschreiben, was die Aufgabe von Organisationspädagogik ist und wie sie sich geschichtlich entwickelt hat. Sie können Theorien organisationalen Lernens wiedergeben und die eigene Berufssituation diesbezüglich reflektieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie die folgenden Texte:

Göhlich, M. (2018a). Geschichte der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 17-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Göhlich, M. (2018b). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

2. Beantworten Sie dann zunächst für sich in einem Portfolioeintrag:

- Was macht Organisationspädagogik aus?
- Betreibe ich in meiner hochschuldidaktischen Tätigkeit Organisationspädagogik?
- Was ist organisationales Lernen?
- Welche Theorien organisationalen Lernens beschreibt Göhlich?
- Kann ich organisationales Lernen in meinem Berufskontext beobachten?

#### Kleingruppenarbeit

3. Diskutieren Sie anschließend in einer Kleingruppe ihre Gedanken und Beobachtungen.

# Modul 2a – Aufgabe 2a.4t ○ ↔

## Verortungen in der Hochschule

Die Teilnehmenden kennen die Breite hochschuldidaktischer Handlungsfelder und können Ihre eigene Tätigkeit strukturell verorten.

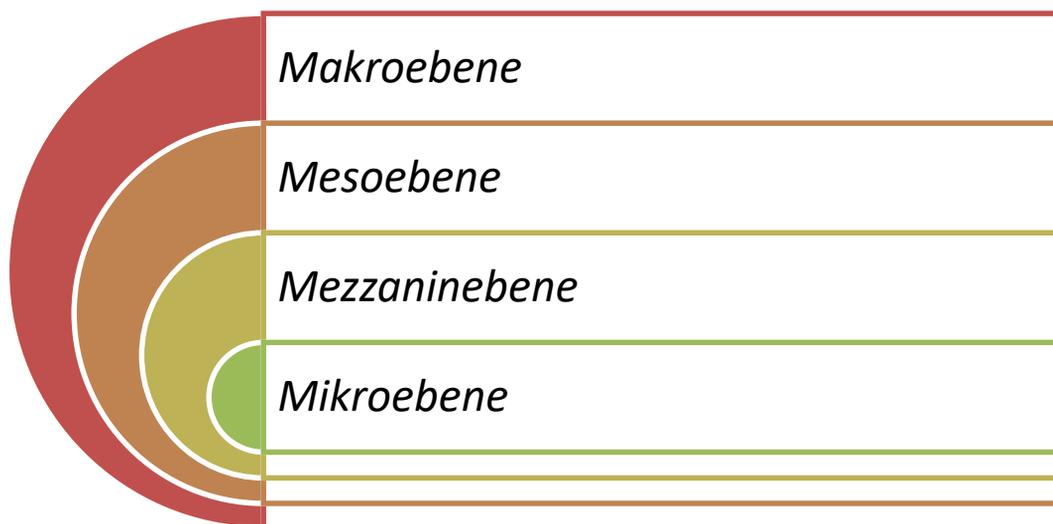
### Aufgabenstellung

#### Plenumsarbeit

1. Demonstrieren Sie in Anlehnung an Aufgabe 2a.2t:

- Auf welcher Ebene interagieren Sie vorwiegend?

2. Tragen Sie sich zunächst in das folgende Schaubild ein:



3. Erläutern Sie dann, welche Aufgaben Sie in diesen Bereichen vorwiegend erfüllen.

Ebenen:

- Makroebene: Ebene außerhalb der Hochschule
- Mesoebene: Hochschulleitung / Senat
- Mezzaninebene: Verwaltungseinheiten, Fachbereiche, Fakultäten, Institute ...
- Mikroebene: persönliche Interaktion mit Einzelpersonen / Gruppen

# Modul 2a – Aufgabe 2a.5t ○ ↔

## Organigrammarbeit

Die Teilnehmenden sind in der Lage zu reflektieren, welche weiteren Akteure es in ihrer Organisation gibt und welche Handlungslogiken diese verfolgen. Sie können die strukturelle Einbettung der Hochschuldidaktik an Ihrer eigenen Hochschule beschreiben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Betrachten Sie das Organigramm Ihrer eigenen Hochschule (findet man meist auf deren Webseite):

- Wie ist Ihre Stelle aufgehängt?
- Wie ist die Hochschuldidaktik positioniert?
- Welches sind Ihre häufigsten Interaktionspartner:innen? (hierzu können Sie auch Ihr Soziogramm zur Hand nehmen.)
- Welche Handlungslogiken verfolgen die unterschiedlichen Akteure?

#### Kleingruppenarbeit

Diskutieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den anderen Teilnehmenden in einer Kleingruppe von 3-4 Personen.

# Modul 2a – Aufgabe 2a.6t ①

## Handlungsfelder und Interaktionsbeziehungen

Die Teilnehmenden sind in der Lage zu reflektieren mit welchen Akteuren sie in ihrer Organisation interagieren und können sich zu den einzelnen Akteuren positionieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Hecht, M. (2009). Pädagogische Arbeitsbündnisse. In *Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns* (1. Auflage, S. 61-69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.

2. Beantworten Sie dabei für sich folgende Impulsfragen:

- Lässt sich das Arbeitsbündnis auf den Hochschulkontext (Studierende-Lehrende) übertragen?
- Was sind die Kriterien für ein Arbeitsbündnis?
- Mit welchen Akteuren in der Hochschule stehen Sie in Interaktionsbeziehungen? Mit welchen gehen Sie tatsächlich Arbeitsbündnisse ein?

Nutzen Sie auch Ihr Soziogramm, um sich einen Überblick über all Ihre Interaktionspartner:innen zu verschaffen und die Kontakte einzeln zu bewerten.

3. Verfassen Sie einen Portfolioeintrag darüber, was der Begriff des Arbeitsbündnisses für Ihre persönliche Arbeit bedeutet.

# Modul 2b) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
2b.1e	🏠 ① E	Organisationsentwicklung in der Praxis	Merchel, J. (2005). Organisationsentwicklung als Veränderungsmodus. In <i>Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisation</i> (S. 31-65). Weinheim und München: Juventa Verlag. (weiterführender Text ab S. 37)
			Endrejat, P. C., Kauffeld, S. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In Kauffeld, S. (Hrsg.), <i>Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor</i> (3. Auflage, S. 73-104). Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland. (Allgemeiner Text zur Organisationsentwicklung)
2b.2t	◯ ↔ T	Organisationsentwicklung	
2b.3e	🏠 ① E	Definition Organisationsentwicklung	Merkt, Marianne (2022). Videoinput Organisationsentwicklung. Online verfügbar: <a href="https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ">https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ</a> Passwort: "WBHoDaPro-Transfer"
2b.4t	◯ ↔ T	Organisationsentwicklung im Arbeitskontext	

# Modul 2b – Aufgabe 2b.1e

## Definition Organisationsentwicklung

Die Teilnehmenden haben ein organisationspädagogisches Verständnis von Organisationsentwicklung entwickelt.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Verfassen Sie einen Portfolioeintrag in welchem Sie festhalten, was Sie aktuell und spontan unter Organisationsentwicklung verstehen.
2. Lesen Sie anschließend den folgenden Text:

Merchel, J. (2005). Organisationsentwicklung als Veränderungsmodus. In *Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisation* (S. 31-65). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Der Text gibt Ihnen ein erstes Verständnis von Organisationsentwicklung, ohne dass Sie sich mit den theoretischen Hintergründen der Organisationstheorie auseinandersetzen müssen.

3. Ergänzen Sie Ihren Eintrag, falls sich Ihr Verständnis von Organisationsentwicklung verändert hat, oder schreiben Sie Fragen dazu auf.
4. Überlegen Sie, ob Sie mit Ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit auch eine Organisationsentwicklung Ihrer Hochschule betreiben.

# Modul 2b – Aufgabe 2b.2t ○ ↔

## Organisationsentwicklung

Die Teilnehmenden haben ein organisationspädagogisches Verständnis von Organisationsentwicklung entwickelt

### Aufgabenstellung

#### Plenumsarbeit

Sammeln Sie gemeinsam auf dem Whiteboard Antworten auf die Frage „Was bedeutet Organisationsentwicklung für mich?“



Was bedeutet Organisationsentwicklung für Sie?

# Modul 2b – Aufgabe 2b.3e ①

## Organisationsentwicklung in der Praxis

Die Teilnehmenden sind in der Lage zu analysieren, ob und wie Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre in ihrer Organisation passiert. Sie können reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit ergeben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Betrachten Sie folgenden Videoinput:

Merkt, M. (2022). Videoinput Organisationsentwicklung. Online verfügbar:  
<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ> Passwort: "WBHoDaPro-Transfer"

2. Überlegen Sie nun in einem Portfolioeintrag:

- Lassen sich die Modelle auf Ihre Berufspraxis anwenden?
- Welche Elemente davon?

3. Falls Sie in Ihrem beruflichen Alltag derzeit keine Anknüpfungspunkte finden, überlegen Sie, ob es Situationen aus Ihrer beruflichen Vergangenheit gibt, die Sie anhand der Modelle reflektieren können.

Lassen Sie sich von folgenden Fragen leiten:

- Wo stehen die Akteur:innen, mit denen Sie zusammenarbeiten? (Rogers)
- In welcher Phase stehen Sie? Sind die bestehenden Phasen hinreichend bearbeitet? Sind andere Akteur:innen hinreichend informiert bzw. „im Boot“? (Benne & Chin)

# Modul 2b – Aufgabe 2b.4t ○ ↔

## Organisationsentwicklung im Arbeitskontext

Die Teilnehmenden sind in der Lage zu analysieren, ob und wie Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre in ihrer Organisation passiert. Sie können reflektieren, welche Konsequenzen sich daraus für ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit ergeben.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

1. Nachdem Sie den Videoinput von Merkt, M. (2022) betrachtet haben, finden Sie sich in einer Kleingruppe zusammen und diskutieren die folgenden Fragen:

- Wo erkennen Sie Elemente aus Ihrem Arbeitsalltag in diesen Modellen?
- Reflektieren Sie mit Bezug auf das Modell von Benne & Chin: Welche Strategien nutzen Sie in Bezug auf welche Phase?
- Reflektieren Sie mit Bezug auf das Modell von Modell Rogers: Mit wem haben Sie vorwiegend in Ihrem Arbeitsalltag zu tun? Early Adaptors, Late Adaptors, Widerständler:innen? Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen Gruppen um?

Merkt, M. (2022). Videoinput Organisationsentwicklung. Online verfügbar:  
<https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/T3cUOtQ> Passwort: „WBHoDaPro-Transfer“

2. Machen Sie sich Notizen für eine mögliche folgende Plenumsdiskussion oder einen Portfolioeintrag.

# Modul 2c) Materialien und Aufgaben

#	Format	Material	Zugehörige Inhalte
2c.1t	⏏ ① / ○ ↔ T	Hochschuldidaktische Beratung	Simon , F. (2014). Themen der Beratung. In <i>Einführung in die (System-) Theorie der Beratung</i> (S. 25-33). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
2c.2t	○ ↔ T	Hermeneutische Fallanalyse	Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In Rauschenbach, T., Ortmann, F. & Karsten, M.-E. (Hrsg.), <i>Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit</i> (S. 191-221). Weinheim: Juventa Verlag.

# Modul 2c – Aufgabe 2c.1t ① / ○ ↔

## Hochschuldidaktische Beratung

Die Teilnehmenden kennen verschiedene Beratungssituationen in ihrem Berufsalltag und reflektieren, welche Beratungsformen dafür geeignet sind.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit oder Kleingruppe

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Simon, F. (2014). Themen der Beratung. In *Einführung in die (System-) Theorie der Beratung* (S. 25-33). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

2. Überlegen Sie in einem Portfolieeintrag oder in einer Kleingruppe:

- In welchen Situationen sind hochschuldidaktisch Tätige beratend tätig?

Falls Sie in Ihrem hochschuldidaktischen Alltag beratend tätig sind:

- Machen Sie Prozessberatung oder Expert:innenberatung? Oder beides?
- In welchen Situationen nutzen Sie welche Rolle?

Falls Sie in Ihrem hochschuldidaktischen Alltag nicht beratend tätig sind:

- Wie stellen Sie sich optimale hochschuldidaktische Beratung vor? (Nutzen Sie exemplarische Situationen als Reflexionsgrundlage.)

# Modul 2c – Aufgabe 2c.2t ○ ↔

## Hermeneutische Fallanalyse

Die Teilnehmenden sind in der Lage eine berufliche Situation anhand der Methode der hermeneutischen Fallanalyse zu reflektieren.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit (ein:e Fallgeber:in)

1. Überlegen Sie sich eine herausfordernde Situation aus Ihrer hochschuldidaktischen Praxis.
2. Führen Sie eine hermeneutische Fallanalyse durch. Folgender **Prozessplan** mit Impulsfragen bietet Ihnen dafür eine Struktur:

#### Schritt 1: Fallbericht der Fallgeber:in

- Was ist die Situation? Wer ist beteiligt?
- Was sind die Fragen der Fallgeber:in zur Situation? Was ist ihr/ihm unklar?

#### Schritt 2: Verstehen der Situation, klärende Nachfragen durch Gruppe

- Was ist der Gruppe noch unklar? Haben alle Gruppenmitglieder alles verstanden?

*Fortsetzung auf der nächsten Seite...*

# Modul 2c – Aufgabe 2c.2t ○ ↔

## Hermeneutische Fallanalyse

### Schritt 3: Analyse, Interpretation, Deutung durch die Gruppe

- Wie erklären Sie sich den Fall, die Situation?
- Fallen Ihnen Theorien ein, die einen inhaltlichen Bezug zur geschilderten Situation haben?
- Welche Theoriehintergründe, Expertise, Best Practice können Erklärungen liefern?

### Schritt 4: Neuinterpretation, Handlungsoptionen

- Welche Neuinterpretation des Falls, welche Handlungsoptionen lassen sich aus der Analyse, Interpretation, Deutung ableiten?

### Schritt 5: Feedback der Fallgeber:in

- Was nimmt die:der Fallgeber:in aus der Fallanalyse mit?

### Schritt 6: Generalisierung

- Was nimmt die Gruppe in Bezug auf hochschuldidaktisches Wissen und Handeln mit?

(Optional:) Dokumentieren Sie Ihre Erkenntnisse im Portfolio.

Vertiefende Literatur:

Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In Rauschenbach, T., Ortman, F. & Karsten, M.-E. (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 191-221). Weinheim: Juventa Verlag. Online verfügbar: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53086>.

# Modul 2 – Abschlussreflexion

Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 2 reflektiert und Schlüsse für Ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.

## Aufgabenstellung

### Einzelarbeit

Erstellen Sie einen Portfolioeintrag, in dem Sie die Themen aus Modul 2 noch einmal für sich reflektieren. Folgende Fragen können Ihnen als Impulse dienen:

- Was waren für Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus Modul 2?
- Welche Aspekte möchten Sie künftig stärker in Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit integrieren?
- Worüber würden Sie sich gern noch näher informieren? Welche offenen Fragen gibt es?

---

# Material und Aufgaben

## Modul 3

---

# Modul 3a) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
3a.1e	↑ ① E	Gemeinwohl-orientierung in der Hochschuldidaktik	Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), <i>Handbuch Professionsentwicklung</i> (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
3a.2t	↑ ① T	Hochschuldidaktische Professionalisierung und Kooperation	Stolz, K. (2020). <i>Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik</i> (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
3a.3e	↑ ① ○ ↔ E	Rahmung hochschuldidaktischer Arbeit und Rolle des Berufsverbandes (dghd)	<a href="https://www.dghd.de/">https://www.dghd.de/</a>
3a.4t	↑ ① T	Professionelle Rollen und Kompetenzen im hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld	Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.
3a.5e	↑ ① E	Geschichte der institutionalisierten Hochschuldidaktik	Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), <i>Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung</i> (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

# Modul 3a – Aufgabe 3a.1e ①

## Gemeinwohlorientierung in der Hochschuldidaktik

Die Teilnehmenden können die Spezifika ihres beruflichen Handlungsfeldes und die Position der Hochschuldidaktik darin beschreiben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

2. Erstellen Sie einen Portfolioeintrag, in dem Sie folgende Fragen reflektieren:

- Welche Hinweise zur Definition des Begriffs der Gemeinwohlorientierung liefert der Text?
- Wie hängen Gemeinwohlorientierung und professionelles Handeln zusammen?
- Was bedeutet Gemeinwohlorientierung bezogen auf Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit?

# Modul 3a – Aufgabe 3a.2t ①

## Hochschuldidaktische Professionalisierung und Kooperation

Die Teilnehmenden wissen, in welchem Zusammenhang hochschuldidaktische Professionalität und Kooperationsherstellung stehen und können ihr eigenes Interaktionsverhalten reflektieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie aus Stolz (2020) S. 172-177:

Stolz, K. (2020). *Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik* (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

2. Denken Sie an ein für Sie herausforderndes Interaktionsereignis mit anderen Akteur:innen aus Ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit. Erstellen Sie einen Portfolioeintrag, in dem Sie die Situation reflektieren.

- In welche Kontextebene (Stolz 2020) würden Sie Ihr eigenes Interaktionsverhalten in dieser Situation einordnen?
- Welche Unterschiede in Ihrem Interaktionsverhalten gibt es bei unterschiedlichen Akteur:innen? (Erinnern Sie sich hier auch gern an den Begriff der Arbeitsbündnisse.)
- Welchen Einfluss nimmt Ihre Kooperationsherstellung zu den verschiedenen Akteur:innen auf Organisationsentwicklung in Ihrer Einrichtung? (Schauen Sie sich dazu gern noch einmal das Material aus Modul 2 an.)

# Modul 3a – Aufgabe 3a.3e ① ↔ (②)

Rahmung hochschuldidaktischer Arbeit und Rolle des Berufsverbandes (dghd)

Die Teilnehmenden kennen die dghd und verstehen deren Funktionen.

## Aufgabenstellung

### **Einzelarbeit oder Partner:innenarbeit**

Durchforsten Sie allein oder in Partner:innenarbeit die Webseite der dghd. Machen Sie sich Notizen in Ihr Portfolio:

- Welches Selbstverständnis beschreibt die dghd?
- Was sind die Aufgaben der dghd?
- Mit welchen Anliegen würden Sie sich zukünftig an die dghd wenden?

Webseite der dghd: <https://www.dghd.de/>

# Modul 3a – Aufgabe 3a.4t ①

## Professionelle Rollen und Kompetenzen im hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld

Die Teilnehmenden kennen die Rollen- und Kompetenzprofile der AG Weiterbildung und können sich darin verorten.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u.a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar: [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-\\_und\\_Kompetenzprofile\\_fuer\\_hochschuldidaktisch\\_Taetige\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf).

2. Erstellen Sie einen Portfoliobeitrag und reflektieren Sie, welche der im Text vorgestellten Rollenprofile Sie bei sich wiedererkennen:

- Welche Rollen füllen Sie im Rahmen Ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit am häufigsten aus?
- Welche Kompetenzen bringen Sie bereits aus ihrer akademischen Vorbildung und Sozialisation mit und welche sind durch Ihren Berufsalltag hinzugekommen?
- Welche Kompetenzen möchten Sie im Laufe ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit weiter ausbauen, z.B. durch Weiterbildungsangebote?

3. Erstellen Sie Ihr eigenes Rollen- und Kompetenzprofil.

# Modul 3a – Aufgabe 3a.5e ①

## Geschichte der institutionalisierten Hochschuldidaktik

Die Teilnehmenden können wesentliche Etappen der institutionalisierten Hochschuldidaktik in Deutschland wiedergeben und verstehen die Position, die sich daraus ergibt.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

2. Beantworten Sie im Portfolio die folgenden Fragen:

- Welche wesentlichen Etappen institutionalisierten Hochschuldidaktik in Deutschland gibt es?
- Wie ist der augenblickliche Stand der Hochschuldidaktik in Deutschland?
- Welches Potential hat die Hochschuldidaktik für die Hochschulentwicklung? Wie – denken Sie – könnte dieses Potenzial für die zukünftige Gestaltung von Studium und Lehre entfaltet werden?

# Modul 3b) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
3b.1e	○ ↔ E	Netzwerke der Fachcommunity	
3b.2e	○ ↔ E	Hochschuldidaktische Forschung I	
3b.3e	○ ↔ E	Hochschuldidaktische Forschung II	ZFHE die hochschullehre ( <a href="https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/73">https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/73</a> ) IJAD ( <a href="https://www.tandfonline.com/journals/rija20">https://www.tandfonline.com/journals/rija20</a> ) Die hochschullehre ( <a href="https://www.wbv.de/die-hochschullehre.html">https://www.wbv.de/die-hochschullehre.html</a> , <a href="http://www.hochschullehre.org/">http://www.hochschullehre.org/</a> )
3b.4e	○ ↔ E	Förder- und Finanzierungslandschaft für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre	
3b.5e	🏠 ① E	Forschungslandschaft Hochschuldidaktik	Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.), <i>Handbuch Hochschuldidaktik</i> (S. 379-392). Bielefeld: WBV.

# Modul 3b – Aufgabe 3b.1e ○ ↔

## Netzwerke der Fachcommunity

Die Teilnehmenden können Netzwerke der Fachcommunity benennen und kontaktieren.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

1. Überlegen Sie gemeinsam in einer Kleingruppe (z.B. an einem Whiteboard):
  - Welche hochschuldidaktischen Netzwerke kennen bzw. nutzen Sie?
  - Welche angrenzenden Netzwerke gibt es womöglich? (z.B. Schreibdidaktik...)
  - Was ist das Selbstverständnis dieser Netzwerke? Was betrachten sie als ihre Aufgabe?
2. Falls Sie sich für hochschuldidaktische Netzwerke interessieren, machen Sie sich Notizen in Ihr Portfolio.

# Modul 3b – Aufgabe 3b.2e

## Hochschuldidaktische Forschung I

Die Teilnehmenden haben die Bedeutung von hochschuldidaktischer Forschung reflektiert.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

Diskutieren Sie zunächst in Kleingruppen:

- Was ist hochschuldidaktische Forschung?
- Brauchen Sie hochschuldidaktische Forschung in Ihrem Alltag als hochschuldidaktisch Tätige? Wenn ja, wofür?

# Modul 3b – Aufgabe 3b.3e ○ ↔

## Hochschuldidaktische Forschung II

Die Teilnehmenden können das Forschungsfeld Hochschuldidaktik beschreiben und einschlägige Publikationsorgane benennen.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Betrachten Sie die Internetpräsenz der folgenden Zeitschriften:

Webseite der ZFHE: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/73>

Webseite „Die hochschullehre“: <https://www.wbv.de/die-hochschullehre.html>,  
<http://www.hochschullehre.org/>

Webseite der IJAD: <https://www.tandfonline.com/journals/rija20>

2. Beantworten Sie die folgenden Fragen stichpunktartig in Ihrem Portfolio:

- Welche Themenfelder werden beforscht?
- Welche Hintergrunddisziplinen sind genannt?
- (Lassen sich „Trends“ ableiten?)

#### Plenumsarbeit

Erstellen Sie im Plenum eine „Hochschuldidaktische Forschungslandkarte“:

- Welche Themengebiete kommen vor?
- Welchen Hintergrunddisziplinen wird sich bedient?
- Welche Forschungsparadigmen stehen dahinter?

# Modul 3b – Aufgabe 3b.4e ○ ↔

## Förder- und Finanzierungslandschaft für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre

Die Teilnehmenden können Orte benennen, wo sie sich über Forschungsfinanzierung im hochschuldidaktischen Bereich informieren können.

### Aufgabenstellung

#### Einzel- oder Kleingruppenarbeit

1. Recherchieren Sie verschiedene Möglichkeiten für Forschungsfinanzierungen im Internet und notieren Sie ihre Ergebnisse in Ihrem Portfolio. Ein erster Start könnten folgende Seiten sein:

Webseite des BMBF: <https://www.bmbf.de/>

Webseite der Stiftung Hochschullehre: <https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/>

Webseite „WiHo Forschung“: <https://www.wihoforschung.de/>

2. Für einen „historischeren“ Einblick in vergangene Forschungsprojekte mit einem hochschuldidaktischen Fokus betrachten Sie außerdem die Seite KOBf (<https://de.kobf-qpl.de/>). Recherchieren Sie:

- Haben die damals geförderten Institute aktuell auch hochschuldidaktische Forschungsprojekte?
- Falls ja, wie werden sie aktuell gefördert?

3. Falls Sie sich für hochschuldidaktische Forschung interessieren, machen Sie sich Notizen in Ihr Portfolio.

# Modul 3b – Aufgabe 3b.5e ①

## Forschungslandschaft Hochschuldidaktik

Die Teilnehmenden haben sich einen Überblick über die hochschuldidaktische Forschungslandschaft verschafft.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 379-392). Bielefeld: WBV.

2. Verfassen Sie nun einen Portfolioeintrag, in welchem Sie die folgenden Fragen beantworten:

- Wie haben sich hochschuldidaktische Forschungsaktivitäten im Laufe der Jahre entwickelt und wie sieht die Forschungslandschaft heute aus?
- Welche Formate und Themen hochschuldidaktischer Forschung gibt es?
- Mit welchen Formaten hatten Sie in Ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit bereits Kontakt? Zu welchen Themen haben Sie vielleicht bereits selbst geforscht?

# Modul 3c) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
3c.1e	🏠 ① E	Begriffserklärung: Profession – Professionalisierung – Professionalität	Nittel, D. (2000). Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität. In <i>Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung</i> (S. 22-85). Bielefeld: WBV.
3c.2t	◯ ↔ 🏠 ① T	Pädagogische Professionalität	Fuchs-Rechlin, K. (2014). Professionelles Handeln – Ein Balanceakt. In Dobischat, R., Kessl, F., Polutta, A., Thole, W. & van Ackeren, I. (Hrsg.), <i>Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen</i> (S. 43-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
3c.3t	🏠 ① T	Persönliche hochschuldidaktische Professionalisierung	Preiß et al. (2022). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger
3c.4e	🏠 ① E	Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen	Preiß et al. (2022). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.
3c.5e	🏠 ◯ ↔ E	Stand der Professionalisierung der Hochschuldidaktik	Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. <i>die hochschullehre</i> , 7(1), 436-450.  Preiß et al. (2022). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.

# Modul 3c – Aufgabe 3c.1e ①

## Begriffserklärung: Profession – Professionalisierung – Professionalität

Die Teilnehmenden können die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität definieren und verstehen deren Bedeutung für ihre eigene hochschuldidaktische Arbeit.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Nittel, D. (2000). Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität. In *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung* (S. 22-85). Bielefeld: WBV. Online verfügbar: <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf>.

2. Definieren Sie nun in einem Portfolioeintrag die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität.

3. Überlegen Sie in einem nächsten Schritt:

- Was bedeutet dies für Ihre persönliche hochschuldidaktische Professionalisierung?
- Was bedeutet dies für die Professionalisierung des hochschuldidaktischen Berufsfeldes?

Lassen Sie Ihren Gedanken freien Lauf, hier geht es um Assoziationen und nicht um richtige Antworten.

#### Partner:innen, Gruppen- oder Plenumsarbeit

(Optional:) Diskutieren Sie Ihre Gedanken mit einer:m Partner:in, einer Kleingruppe oder im Plenum.

# Modul 3c – Aufgabe 3c.2t

## Pädagogische Professionalität

Die Teilnehmenden können erklären, was pädagogische Professionalität ist und auszeichnet.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Lesen Sie den folgenden Text:

Fuchs-Rechlin, K. (2014). Professionelles Handeln – Ein Balanceakt. In Dobischat, R., Kessl, F., Polutta, A., Thole, W. & van Ackeren, I. (Hrsg.), *Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen* (S. 43-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

#### Einzel- oder Kleingruppenarbeit

Überlegen Sie dann in einem Portfolioeintrag oder in einer Kleingruppendiskussion:

- In welchen Interaktionsbeziehungen nehme ich welche Rolle ein? (Fürsorger:in, Fachleute, Begleiter:in, Pragmatiker:in)
- Entspricht dies meinem jetzigen Verständnis davon, pädagogisch professionell zu handeln?

# Modul 3c – Aufgabe 3c.3t ①

## Persönliche hochschuldidaktische Professionalisierung

Die Teilnehmenden können ihre persönliche Professionalisierung reflektieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgende Textsequenz:

„*Individuelle Professionalisierung* bezeichnet „den Weg des einzelnen Novizen [sic!] in den Beruf hinein“ (Nittel & Seltrecht 2008). Individuelle Professionalisierung bezieht sich auf den „gesamten Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung“ (ebd.). Die erfolgte Professionalisierung, die zur Bildung einer beruflichen Identität führt, zeigt sich Nittel und Seltrecht (2008) zufolge in der Fähigkeit, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich ausdrücken zu können, sich mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen auseinandergesetzt und ein pädagogisch-professionelles Selbstbild ausgebildet zu haben (ebd., S. 134). Wesentlich sei eine „an die Berufsrolle geknüpfte Qualifikationsstruktur“ (ebd., S.141), die „Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee“ (ebd.) sowie eine sich vom Alltagswissen unterscheidende Wissensgrundlage (ebd.)“

Preiß, J., Merkt, M.; Kraut, M. (eingereicht). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.

2. Notieren Sie sich in Ihr Portfolio:

- Erfüllen Sie die Kriterien „professionalisiert“ zu sein? (Es ist überhaupt nicht schlimm, wenn nicht, das geht den allermeisten so.)
- Was haben Sie bisher aus dieser Weiterbildung für Ihre persönliche Professionalisierung mitgenommen?

# Modul 3c – Aufgabe 3c.4e

## Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen

Die Teilnehmenden haben sich mit dem theoretischen Hintergrund zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger auseinandergesetzt und diesen mit Blick auf Ihre eigene Tätigkeit reflektiert.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Lesen Sie den folgenden Text :

Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 7(1), S. 436-450.

#### Kleingruppenarbeit

Diskutieren Sie in einer Kleingruppe :

- Welche Theorieansätze beschrieben Merkt et al. und wie begründen sie diese?
- Welche der beschriebenen Kategorien professionellen Handelns erkennen Sie in Ihrem Berufsalltag wieder?
- Stimmen Sie – mit Blick auf Ihren Berufsalltag – den von Merkt et al. beschriebenen Theorieansätzen und Kategorien zu? Haben Sie Ergänzungen?

# Modul 3c – Aufgabe 3c.5e

## Stand der Professionalisierung der Hochschuldidaktik

Die Teilnehmenden können den Stand der Entwicklung der Professionalisierung der Hochschuldidaktik beschreiben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Lesen Sie zunächst die folgende Textsequenz und den Text von Preiß et al.:

„*Individuelle Professionalisierung* bezeichnet „den Weg des einzelnen Novizen [sic!] in den Beruf hinein“ (Nittel & Seltrecht 2008). Individuelle Professionalisierung bezieht sich auf den „gesamten Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung“ (ebd.). Die erfolgte Professionalisierung, die zur Bildung einer beruflichen Identität führt, zeigt sich Nittel und Seltrecht (2008) zufolge in der Fähigkeit, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich ausdrücken zu können, sich mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen auseinandergesetzt und ein pädagogisch-professionelles Selbstbild ausgebildet zu haben (ebd., S. 134). Wesentlich sei eine „an die Berufsrolle geknüpfte Qualifikationsstruktur“ (ebd., S.141), die „Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee“ (ebd.) sowie eine sich vom Alltagswissen unterscheidende Wissensgrundlage (ebd.).

*Kollektive Professionalisierung* bezeichnet einen Prozess der Konstitution oder Weiterentwicklung von beruflichen Feldern zu Berufen, der nicht zwangsläufig zu einer Profession führen muss (Seltrecht 2016). Als Merkmale dieses Prozesses benennt Seltrecht „die Versachlichung von Erwartungsmustern, die Verrechtlichung und die Verwissenschaftlichung des Berufs sowie die Akademisierung der Ausbildung“ (ebd., S. 503). Der Prozess findet üblicherweise in Formen der Vergemeinschaftung wie Netzwerken oder Berufsverbänden statt (Hodapp & Nittel 2019, S. 70).

Der Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik wird sowohl wissenschaftlich (zum Überblick vgl. Merkt et al. 2021a und b) als auch berufspraktisch und berufspolitisch (zum Überblick vgl. Scholkmann et al. 2018) geführt. In einer Analyse der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihrer kollektiven Professionalisierung bescheinigen die Autoren ihr einen beachtlichen Professionalisierungsschub (Hodapp & Nittel 2019, S. 71). Ob diese Dynamik dazu ausreicht, eine soziale Bewegung auszulösen, die dazu führt, den „jeweiligen zentralen Wert in den Verantwortungsbereich und die Obhut der jeweiligen Berufskultur zu legen“ (ebd.), wagen die Autoren derzeit nicht abzuschätzen“ (Preiß et al., eingereicht).

Preiß, J.; Merkt, M. & Kraut, M. (eingereicht). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger

#### Einzel- oder Kleingruppenarbeit

Überlegen Sie in einer Kleingruppe oder in einem Portfolioeintrag:

- Ist die Hochschuldidaktik eine Profession? Falls nicht, was fehlt ihr dazu?
- Welche Vor- oder Nachteile hätte, bzw. hat es, eine Profession zu sein?

# Modul 3d) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
3d.1t	   	Werte, Grundlagen und Praktiken im hochschuldidaktischen Handeln	
3d.2t	   	Gesellschaftlicher Wert hochschuldidaktischer Arbeit	<p>Merkt, M., Knauf, A. K., Kraut, M., Schulze, K., &amp; Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. <i>die hochschullehre</i>, 7(1), 436-450.</p> <p>dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre.</p> <p>AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote.</p>

# Modul 3d – Aufgabe 3d.1t

## Werte, Grundlagen und Praktiken im hochschuldidaktischen Handeln

Die Teilnehmenden sind in der Lage Werte, Grundlagen und Praktiken ihres hochschuldidaktischen Handelns zu beschreiben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

Erstellen Sie einen Portfolioeintrag in dem Sie die folgenden Fragen beantworten:

- Welche Werte leiten Sie in Ihrem hochschuldidaktischen Handeln?
- Wie drückt sich das in Ihrem praktischen Handeln aus?
- Welche Werte – finden Sie – sollten Hochschullehrende in ihrer Lehre haben?

#### Kleingruppenarbeit

1. Teilen Sie Ihre Antworten mit 2-3 anderen Mitgliedern der Gruppe. Lesen Sie sich gegenseitig ihre Aufzeichnungen vor.

2. Diskutieren Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Arbeitsgruppe und erstellen Sie eine Landkarte zu Gemeinsamkeiten und Differenzen (die Landkarte kann z.B. eine Mindmap, eine fotografierte Handzeichnung, eine Whiteboardzeichnung in ZOOM mit Screenshot gesichert sein).

#### Plenumsarbeit

Teilen Sie Ihr Ergebnis im Plenum. Diskutieren Sie dort auch, was Ihnen im Prozess der Erstellung aufgefallen ist:

- Welche Meinungsverschiedenheiten gab es?
- Wo waren sich alle einig?
- Gab es Schlüsselmomente?

# Modul 3d – Aufgabe 3d.2t

## Gesellschaftlicher Wert hochschuldidaktischer Arbeit

Die Teilnehmenden können den gesellschaftlichen Wert hochschuldidaktischer Arbeit beschreiben.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Textausschnitt aus Merkt et al. (2021) S. 440:

„Die systemtheoretische Perspektive (1), die zunächst von Luhmann (ebd., S. 12) skizziert wurde, bestimmt die Funktion von Professionen in Gesellschaften folgendermaßen: Durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft entstehen Differenzen zwischen dem Zustand der teilhabenden Menschen, der für eine funktionierende Gesellschaft notwendig ist, und Menschen, die sich nicht in diesem Zustand befinden. Diese Differenzen sind nicht durch Technisierbarkeit behebbar, sondern bedürfen der Vermittlung durch Professionelle. Professionelle Praxis ist deswegen durch Technologiedefizit und Ungewissheit bezüglich ihrer Wirkung gekennzeichnet. Professionelle bieten hierfür Problemlösungen in Form sozialer Handlungen an (ebd.). Stichweh (1996) greift diesen Ansatz auf und konkretisiert darin die Stellung des Professionellen als „intermediäre Stellung [...] zwischen einem zentralen Gut oder einer zentralen Sachthematik und der davon getrennten, defizitären Position des Klienten“ (zitiert nach Combe & Helsper, S. 13). Aus diesem theoretischen Ansatz leitet sich der Anspruch an den gesellschaftlichen Zentralwert bzw. die Gemeinwohlorientierung der Professionellen ab. Für Stichweh (ebd.) ergibt sich die Notwendigkeit von Professionen aus den Besonderheiten der gesellschaftlichen Funktionssysteme, die Professionen zur Erhaltung der gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit brauchen. Diese professionelle Vermittlung bedarf Stichweh zufolge eines besonderen institutionalisierten Verhältnisses zwischen Professionellem und Klient:in, das dadurch charakterisiert ist, dass es nicht technisierbar ist und mit unvorhersehbaren Spannungen und Risiken einhergeht“ (ebd., S. 60 ff.).

Merkt, M., Knauf, A-K., Kraut, M., Schulze, K. & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein Rahmenmodell. Die hochschullehre, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2137W

2. Überlegen Sie nun mit Rückbezug auf die Texte aus Modul 1:

- Was ist der gesellschaftliche Zentralwertbezug, also der gesellschaftliche Wert hochschuldidaktischer Arbeit?

Damals lasen Sie:

dghd (2017). Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus. Köln: Kölner Katalog zur Hochschullehre.

AKKO (2019). Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote.

#### Einzel- oder Kleingruppenarbeit

Diskutieren Sie dies in einer Kleingruppe oder verfassen Sie einen Portfolioeintrag.

# Modul 3e) Materialien und Aufgaben

#	Format	Titel	Zugehörige Inhalte
3e.1e	○ ↔ E	Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns	Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), <i>Handbuch Professionsentwicklung</i> (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
3e.2t	⌠ ① T	Herausforderungen und Widerstände	
3e.3t	○ ↔ T	Widerstände im hochschuldidaktischen Alltag	
3e.4e	○ ↔ E	Interaktionsbeziehungen	Stolz, K. (2020). <i>Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik</i> (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
3e.5e	○ ↔ E	Kollegiale Fallberatung	Schmid, B.; Veith, T. & Weidner, I. (2010). Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl Auer Verlag. S. 16f.

# Modul 3e – Aufgabe 3e.1e ○ ↔

## Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns

Die Teilnehmenden können Antinomien und Paradoxien pädagogischen Handelns auf Basis der Literatur beschreiben und auf ihr eigenes hochschuldidaktisches Handeln beziehen.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie den folgenden Text:

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

#### Kleingruppenarbeit

Besprechen Sie in Kleingruppen:

1. Welche offenen Fragen haben Sie an den Text?
2. Behandeln Sie vertieft jeweils zwei der beschriebenen Antinomien:
  - Wie könnte man diese Antinomien jeweils in einem Satz zusammenfassen?
  - Fallen Ihnen Beispiele für diese Antinomien aus Ihrer Berufspraxis ein?
3. Fallen Ihnen weitere Antinomien oder Paradoxien aus Ihrer Praxis ein, die Sie teilen möchten?

# Modul 3e – Aufgabe 3e.2t ①

## Herausforderungen und Widerstände

Die Teilnehmenden sind in der Lage hochschuldidaktische Herausforderungen und Widerstände sowie Lösungsansätze zu reflektieren.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Holen Sie Ihr Soziogramm über Ihr Arbeitsumfeld hervor.
2. Überlegen Sie:
  - Welche Herausforderungen erleben Sie in Ihrem Arbeitsalltag am häufigsten?
  - Welche Widerstände begegnen Ihnen im Arbeitsalltag?
  - In welchen Handlungssettings / Akteurskonstellationen erleben Sie welche Schwierigkeiten?
  - Welche Ihrer Interaktionspartner:innen verfolgen welche Handlungslogiken?
3. Verfassen Sie einen Portfolioeintrag mithilfe der Impulsfragen.

# Modul 3e – Aufgabe 3e.3t ○ ↔

## Widerstände im hochschuldidaktischen Alltag

Die Teilnehmenden können Widerstände aus ihrem hochschuldidaktischen Alltag reflektieren und Strategien für den Umgang identifizieren.

### Aufgabenstellung

#### **Einzelarbeit**

Reflektieren Sie in einem Portfolieeintrag, welche Widerstände Ihnen in Ihrem hochschuldidaktischen Alltag begegnen.

#### **Kleingruppenarbeit**

Diskutieren Sie zu zweit oder zu dritt:

- Was sind Ihre alltäglichen größten Herausforderungen?
- Wie gehen Sie bisher damit um?
- Welche individuellen und kollektiven Strategien für den Umgang mit Herausforderungen im hochschuldidaktischen Alltag finden Sie?

# Modul 3e – Aufgabe 3e.4e (2) ↔

## Interaktionsbeziehungen

Die Teilnehmenden können ihre Interaktionsbeziehungen analysieren und können Strategien zur Kooperationsanbahnung benennen.

### Aufgabenstellung

#### Einzelarbeit

1. Lesen Sie aus Stolz (2020) S. 172-177:

Stolz, K. (2020). *Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik* (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

2. Beantworten Sie beim Lesen:

- Welche Kooperationskontexte werden beschrieben?
- Welche Angebote zur Kooperationsanbahnung werden beschrieben?

3. Betrachten Sie nun Ihr Soziogramm. Welche Kooperationskontexte und -formen erkennen Sie in Ihrem Berufsalltag?

#### Partner:innenarbeit

Überlegen Sie in einem nächsten Schritt, welche möglichen Angebote zur Kooperationsanbahnung Sie in Ihrem Berufsalltag mit welchen Kooperationspartner:innen umsetzen könnten. Formulieren Sie Ihre Gedanken laut in einer Partner:innenarbeit.

# Modul 3e – Aufgabe 3e.5e ○ ↔

## Kollegiale Fallberatung

Die Teilnehmenden kennen den Ablauf einer kollegialen Fallberatung und können diese Methode anwenden.

### Aufgabenstellung

#### Kleingruppenarbeit

Führen Sie zu einer herausfordernden Situation aus Ihrem Berufsalltag eine kollegiale Fallberatung durch. Anders als bei der hermeneutischen Fallanalyse geht es hier nicht unbedingt um Theorierückbezüge, ein Zurückgreifen auf das domänenspezifische Erfahrungswissen Ihrer Kolleg:innen ist völlig ausreichend.

„Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem festgelegten Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze 2010, S. 11).

Tietze, K.-O. (2010). Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Orientieren Sie sich am vorgeschlagenen **Ablaufplan**:

#### 1. Rollen- und Zeitvereinbarung

Ein:e Ratsuchende:r, zwei Interviewende; ein:e Moderator:in und die Beobachtenden werden ausgewählt. (Die Dauer der kollegialen Beratung wird festgelegt.)\* 5min

#### 2. Anliegen

Der:die Ratsuchende (A) stellt sein:ihr Anliegen vor (kurze, möglichst konkrete Skizze) und formuliert 2-3 zentrale Fragen 7min

#### 3. Die Interviewenden erfragen

a) Das Ziel der Beratung (z. B. „Angenommen unser Gespräch verlief optimal, was wäre danach anders?“)

b) Wesentliche Perspektiven des Problems 10min

*Fortsetzung auf der nächsten Seite...*

# Modul 3e – Aufgabe 3e.5e ○ ↔

## Kollegiale Fallberatung

4. Interviewende und Beobachtende überlegen Hypothesen zur Erklärung des Problems (keine Ratschläge oder Lösungen)

A hört nur zu, Moderator:in dokumentiert 15min

5. A priorisiert Hypothesen

Was erleben Sie als weiterführend? 5-7min

6. Gruppen-Brainstorming

Interviewende und Beobachtende formulieren Lösungsideen, die A helfen können bezogen auf die Herausforderung etwas anders zu tun. A hört zu. 10min

7. A bewertet Lösungsideen

Welche sind für Ihr Anliegen hilfreich? 5min

8. Prozessreflexion 10min

Aus: Schmid, B.; Veith, T. & Weidner, I. (2010). Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl Auer Verlag. S. 16f.

\*in diesem Ablauf ist die Dauer festgelegt.

# Modul 3 – Abschlussreflexion

Die Teilnehmenden haben die Themen aus Modul 3 reflektiert und Schlüsse für Ihre eigene hochschuldidaktische Tätigkeit gezogen.

## Aufgabenstellung

### Einzelarbeit

Erstellen Sie einen Portfolioeintrag, in dem Sie die Themen aus Modul 3 noch einmal für sich reflektieren. Folgende Fragen können Ihnen als Impulse dienen:

- Was waren für Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus Modul 3?
- Welche Aspekte möchten Sie künftig stärker in Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit integrieren?
- Worüber würden Sie sich gern noch näher informieren? Welche offenen Fragen gibt es?

---

# Outro

---

# Produktportfolio

Hier finden Sie einen Strukturierungsvorschlag für ein Produktportfolio:

## 1. Kurzprofil (1 Seite)

- kurze Biografie, Ausbildung und Beruf, Lebenslauf
- Wer bin ich?

## 2. Darstellung der theoretischen Fundierung des eigenen Handelns

- mein berufliches Selbstverständnis, Lehr-Lernphilosophie, educational beliefs, Standortbestimmung, Haltungen, Werte
- individuelle Grundlagen: Ausgangspunkt der Tätigkeit, Motivation
- theoretische Grundlagen
- Reflexion des Einflusses gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf Lehre und Lernen
- lehrbezogene Entwicklung und Erkenntnisse (haltungsbezogen, basierend auf Grundlagen)
- Zielgruppe und Arbeitsumfeld/Arbeitssituation

## 3. Darstellung der hochschuldidaktischen Handlungskompetenz

- Berufliche Praxis, Werkstücke (Publikationen, Konzepte etc.), Einblick in die eigene Praxis, Arbeitskontext(e), Rollenbeschreibung(en)
- frühere Erfahrungen
- aktuelle Kontexte
- Zielgruppe und Arbeitsumfeld / Arbeitssituation
- weitere Werkstücke, wie z. B. Veröffentlichungen, Vorträge, Workshops, Leitfaden
- lehrbezogene Entwicklung (kontextbezogen, erlebnisbezogen)

# Produktportfolio

---

## **4. Darstellung eigener Reflexionsergebnisse im Professionalisierungsprozess**

- Dokumentierte Verbesserungen, Lernmomente, Reflexionen, Qualitätssicherungen
- Ausblick, Wünsche, Visionen, Orientierung, Zukunftspläne (wo will ich hin?)
- Perspektiven der Weiterentwicklung, nächste Schritte

## **5. Feedbacks zu meinen Qualifikationen**

- Evaluationen, Zertifikate, Referenzen
- Veranstaltungen
- Veröffentlichungen
- Netzwerke und Mitgliedschaften
- Engagement für die Lehre / Hochschuldidaktik / Universität / Kommissionen

## **6. Abschluss**

- Literaturverzeichnis
- Sonstige Anhänge

# Hintergründe aus dem HoDaPro-Projekt zum Weiterlesen

- Merkt, M.; Knauf, A.; Kraut, M.; Preiß, J., Schulze, K. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger: Ein theoretisches Rahmenmodell. die hochschullehre. [Online verfügbar](#)
- Kraut M.; Preiß, J.; Merkt, M.; Knauf, A., Schulze, K. (2022). Ein Curriculum zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Entwurf eines hochschuldidaktischen Kerncurriculums. der pädagogische Blick (1). [Online verfügbar](#)
- Kraut, M.; Merkt, M.; Preiß, J. (eingereicht): Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung.
- Merkt, M., Rüter, J.N., Knauf, A., Preiß, J., Kraut, M. (2022). Ergebnisse der Online-Umfrage "Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro. (Arbeitsbericht Nr. 1). Universität Hamburg, HUL. [Online verfügbar](#)
- Zitiervorschlag: Merkt, M.; Bönninger, Y.; Kraut, M.; Preiß, J.; Rüter, J.; Schulze, K. (2022). Dokumentation des Online-Symposiums „Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Qualitätsentwicklung des Third Space“. Universität Hamburg. [Online verfügbar](#)
- Merkt, M.; Bönninger, Y.; Kraut, M.; Preiß, J.; Rüter, J.; Schulze, K. (2022). Dokumentation des Online-Symposiums „Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Qualitätsentwicklung des Third Space“. Universität Hamburg, HUL. [Online verfügbar](#)
- Preiß, J., Merkt, M.; Kraut, M. (eingereicht). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger.

## In Vorbereitung:

- Kraut, M.; Rüter, J. & Merkt, M. „The professionalization of academic development and its organizational framing in Germany“
- Merkt, M. „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“

Projekthomepage: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro.html>

# Dankeschön

---

Diese Handreichung wäre ohne die Unterstützung von vielen nicht möglich gewesen.

Besonders bedanken möchten wir uns bei den Teilnehmenden der Weiterbildung WBHoDaPro, von denen wir sehr viel lernen durften und deren Anregungen in diese verbesserte Version der Weiterbildung geflossen sind.

Außerdem möchten wir uns bei unserer studentischen Unterstützung bedanken: Nastassja Panarat hat uns beim Launch der Weiterbildung maßgeblich unterstützt und Anne Beetz und Frida Schubert haben nicht nur die Zusammenfassungen der Texte für diese Handreichung verfasst, sondern standen darüber hinaus für viele Aufgaben bereit, wodurch sie die Fertigstellung der Broschüre mit ermöglicht haben.

Zuletzt bedanken wir uns ganz herzlich beim BMBF, ohne dessen Förderung das Projekt HoDaPro und damit auch die Weiterbildung und diese Handreichung nicht möglich gewesen wären.

---

# Anhang

---

---

# Zusammenfassungen der Texte aus Modul 1

---

## Zusammenfassung

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber, L. (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.

### *Was ist Hochschuldidaktik?*

In einem kurzen Überblick werden der Begriff und die jüngste Geschichte der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Ein komplexer hochschuldidaktischer Entwurf, in dem die Theorie und Praxis zu Lehre und Studium an den Hochschulen in einem konsistenten Zusammenhang gesehen werden, liegt bereits mit den Gründungsschriften der Berliner Universität vor. Entlang den historischen Stationen, die diese Konzeptualisierung weitergetragen haben, werden unterschiedliche Ausprägungen der Hochschuldidaktik zwischen Wissenschafts-, Praxis- und Personenbezug und jeweilige Gefährdungen durch Scholastisierungen, Funktionalisierung oder Pädagogisierung herausgearbeitet. Aus demselben Spannungsfeld heraus werden die Arbeitsansätze und die Handlungsebenen der Hochschuldidaktik entwickelt und Aufgaben für ihre kritische Selbstreflexion formuliert.

Hochschuldidaktik kann im umfassenden Sinne als die wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme gesehen werden, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule sowie einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht. Die Hochschule wird zum Gegenstand, aber nur in Bezug auf ihre Ausbildung von Personen. Somit ist sie Teil der Hochschulforschung, aber nicht deckungsgleich mit ihr. Sie ist nicht einfach eine weitere Ausbildungsstufe der Didaktik, sondern auf Wissenschaftstheorie, -geschichte und -soziologie angewiesen. Die Hochschuldidaktik zeichnet sich in diesem Kontext durch ihre Bindung der Bearbeitung an wissenschaftliche Prüfverfahren, ihre Kontinuität und Vollständigkeit aus. Durch die Bearbeitung von Problemen auf theoretischer und praktischer Ebene ist die Hochschuldidaktik zudem eng mit der Hochschulpolitik verbunden.

Während der Stationen der Geschichte werden die grundlegenden Konzepte der Hochschuldidaktik, der Konflikt um die Pädagogisierung der Universität, die Einheit von Erziehung und Ausbildung während des Sozialismus, die Hochschulreformdiskussion der Nachkriegszeit und das hochschuldidaktische Konzept Projektstudium beleuchtet.

Durch die verschiedenen Stationen der Geschichte zeigen sich die Entstehung und die Konzepte der Hochschuldidaktik. Es wird aber auch klar, dass durch die gesellschaftlichen Veränderungen und die Öffnung von Hochschulen für einen deutlich größeren Teil der Bevölkerung die Hochschuldidaktik von nun an auch die Aufgabe der Gestaltung und Bildungs- und Ausbildungsprozessen übernehmen müsste. Durch den Rückblick lässt sich zudem erkennen, dass die Hochschuldidaktik in einem Spannungsfeld von drei Polen (Wissenschaft, Person und Praxis) steht, in dem den historischen Veränderungen folgend immer wieder neu eine Balance gefunden werden muss. Ansonsten kann es zu einer Scholastisierung, Funktionalisierung oder Pädagogisierung kommen. Auch die Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik lassen sich in jeweils einen dieser drei Schwerpunkte einordnen. Die sechs verschiedenen Arbeitsansätze dieser Felder werden vorgestellt: unterrichtstechnologischer, sozialpsychologischer, curricularer oder didaktischer, sozialtheoretischer, wissenschaftstheoretischer oder wissenschaftsdidaktischer und projektorientierter Ansatz. Sobald die Hochschuldidaktik praktisch wird, gestalten und mischen sich diese Ansätze allerdings nochmal anders, je nach beschrittener Handlungsebene. Die Handlungsebenen der Hochschuldidaktik sind die eingrenzenden, konkreten Situationen, in denen Entscheidungen getroffen werden, auf die eine hochschuldidaktische wissenschaftliche Arbeit einwirken kann.

Innerhalb der Hochschuldidaktik lassen sich unterschiedliche politische und forschungsmethodologische Positionen beobachten. Dadurch setzen sich zum einen widersprüchliche Tendenzen und Erwartungen fort und zum anderen entsteht ein Dilemma zwischen der Legitimation gegenüber positivistischer Wissenschaft sowie technologischem Interesse und der Mitwirkung der Betroffenen unter Mitwissen. Diese Positionen bestimmen aber auch die Innovationsstrategie der Hochschuldidaktik. Die sich bisher als progressiv-reformpolitische verstehenden Hochschuldidaktik sollte laut Huber ihre Selbstreflexion durch „Spiegelung“ und „Aufklärung“ erhöhen. Auf diese Weise könnten Probleme miteinbezogen werden, die bisher in den Hintergrund gedrängt wurden.

## Zusammenfassung

Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15 (2), 37-67.

### *Was sind die gesellschaftlich zugeschriebenen Aufgaben an Hochschule?*

In den ersten drei Kapiteln von Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderung? (2020) beschäftigen J. Preiß und E. Lübcke sich mit den der Hochschule gesellschaftlich zugeschriebenen Aufgaben und wie diese erfüllt werden.

Übergeordnetes Ziel des Textes ist es herauszufinden, ob Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip die von außen an Hochschulen gestellten Erwartungen widerspiegelt. Als Rahmen der Zuordnung wird Hubers Modell der Spannungsfelder der Hochschuldidaktik benutzt.

Im zweiten Kapitel wird Hubers Modell der Spannungsfelder der Hochschuldidaktik eingeführt. Das Modell besteht aus drei in Bezug zueinanderstehenden Polen: Wissenschaft, Praxis und Person, die jeweils noch „eigene“ Spannungsfelder zwischen zwei Faktoren haben. Das Modell wird im folgenden Text benutzt um unterschiedliche Ziele einzuordnen.

Im dritten Kapitel geht es schließlich um die Erwartungen an Hochschulbildung. Hierbei wird die politische Perspektive darauf, was mit Hochschulbildung erreicht werden soll, untersucht. Um dies zu erschließen wird eine qualitative Inhaltsanalyse von relevanten Veröffentlichungen durchgeführt. Zuerst wurden Dokumente gewählt, die folgende Kriterien erfüllten: Sie wurden von Institutionen veröffentlicht, die versuchen Einfluss auf die Hochschulbildung zu nehmen, sie handeln ausschließlich und explizit von Hochschulbildung und sind aktuell. Des Weiteren wurden Dokumente in den Fokus genommen, die die an Hubers Modell angelagerten Interessensgruppen vertreten. Diese wurden dann, nach dem Konzept der Zusammenfassung und Strukturierung, bearbeitet. Das Ergebnis der Analyse ist, dass es zwei Ebenen von Erwartungen gibt: Einmal die Ziele, welche Fähigkeiten Studierende erreichen sollen und andererseits die Bedingungen, wie die Hochschulbildung ausgestaltet sein soll. Diese Erwartungen wurden tabellenartig in das Hubers Modell eingeordnet. Viele konnten eindeutig zugeordnet werden, einige waren jedoch nicht so eindeutig. Im letzten Schritt werden die formulierten Ziele den Polen des Modells einsortiert. Hierbei zeigt sich, dass die Hauptgewichtung auf Praxis liegt, dem folgt Wissenschaft und zuletzt der Pol Person.

## Zusammenfassung

Kröber, E. (2010). Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren. In *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: Eine Evaluationsstudie* (S. 40-47). (Dissertation, Fakultät Humanwissenschaften und Theologie). TU Dortmund.

### *Was ist der Unterschied zwischen traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien?*

In dem Kapitel „Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehre in Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen: Eine Evaluationsstudie“ (2010), vergleicht E. Kröber traditionelle und konstruktivistische Strömungen und deren Definition von Lernen, Realitäts- und Gegenstandsverständnis, das Bild von Lernenden und welche Konsequenz dies für die Lehre hat. Zur Analyse nutzt sie die Kategorisierung von Lerntheorien von Pope und Keen (1981).

Als erstes wird das epistemologische Verständnis der beiden Theorien beschrieben. Traditionelle Theorien sind geprägt vom Realismus, in welchem die Ansicht vorherrscht, dass die wahrgenommene Welt mit der tatsächlichen Welt überein stimmt. Konstruktivistische Theorien verfolgen eher Ideen des Idealismus: Realität ist subjektiv und existiert im Geist des Menschen.

Als nächstes werden die unterschiedlichen Menschenbilder verglichen. In traditionellen Lerntheorien wird das menschliche Lernverhalten als passiv betrachtet, es ähnele dem einer Maschine und angehäuften Wissen kann als „Output“ wiedergegeben werden. Konstruktivistische Theorien gehen von einem handelnden Wesen aus. Die Innensicht des Menschen ist essentiell, die Interaktion zwischen Menschen und Umwelt ist ausschlaggebend für den Lernprozess.

Dann wird der Lernprozess in den verschiedenen Lerntheorien verglichen. In traditionellen Theorien ist der Lernprozess, ähnlich wie beim Computer, ein Prozess der Informationsverarbeitung, bei dem Wissensinhalte aufgenommen werden, die später abgerufen werden können. In konstruktivistischen Theorien ist der Lernprozess multidimensional und situativ. Das Ergebnis ist individuell und situationsabhängig und daher nicht vorhersehbar.

Es folgt der Vergleich des Wissensbegriffs. In traditionellen Theorien ist Wissen in sich abgeschlossen und an alle Lernenden so weitergebar. In konstruktivistischen Theorien wird Wissen als Konstruktion gesehen. Es setzt sich zusammen aus Vorwissen, gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen.

Zuletzt geht es darum welche Konsequenzen die unterschiedlichen Theorien für die Vorstellung von guter Lehre haben. In traditionellen Theorien wird Lehre als Wissensübermittlung und Weitergabe betrachtet. Daher ist die Aufgabe der Lehrenden besonders die Bereitstellung von Information und Wissen. In konstruktivistischen Theorien wird davon ausgegangen, dass Wissen selbst erzeugt werden muss. Die Lehrenden haben daher die Funktion hierbei zu unterstützen, zu beraten oder anzuregen.

## Zusammenfassung

Holzcamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In Arnold, R. (Hrsg.), *Lebendiges Lernen* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

### *Wie beschreibt Holzcamp die kritische Lerntheorie? (Was ist das?)*

In dem Interview spricht Holzcamp über sein derzeitiges Lernverständnis und damit auch von seiner Konzeptualisierung von Lernen. Er geht zudem auf seine Kritik an dem „Lehrlernkurzschluss“ und des Zusammenhangs zwischen der Unterscheidung zwischen der lebensweltlichen Erfahrung des Individuums und des „Ichs“ ein. Zum Abschluss spricht er über die aktuelle Lernkultur unserer Gesellschaft und welchen Wandel diese aus seiner Sicht benötigte.

Holzcamp's Lernverständnis zum Zeitpunkt des Interviews geht davon aus, dass intentionales Lernen nur zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst Gründe dafür hat. Um dies fassbarer zu machen, versucht er zu zeigen, dass menschliches Lernen als eine auf die Lernbedingung bezogene, aber dennoch diesen gegenüber eigenständige, Aktivität konzeptualisierbar ist. Dazu expliziert er wiederum Lernen als Aspekt aus den Lebensinteressen des Subjekts begründeten Handelns und reinterpretiert dann vor dem daraus entstandenen theoretischen Kontext die Funktion der Lernbedingungen.

Anhand seiner Kritik an dem „Lehrlernkurzschluss“ versucht Holzcamp zu zeigen, dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, etc. die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrigbleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt. Vielmehr wird dadurch Widerstand und Ausweichen, also defensives Lernen erzeugt. Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können. Also eine Umkehrung der Ansprache: Lernenden als die aktive Instanz und die Lehrenden als die helfende Instanz. Dabei wird die Unterstützung nur soweit und in der Art gewährt, wie sie vom Lernenden jeweils zur Überwindung seiner/ihrer Lernproblematik angefordert wird.

Holzcamp ist der Auffassung, dass die Unterscheidung zwischen der lebensweltlichen Erfahrung des Individuums und des „Ichs“ große Probleme mit sich bringt, da so nahegelegt wird Lernschwierigkeiten der betroffenen Personen nicht mehr aus dem Kontext der institutionellen Lehrarrangements zu begreifen. Wodurch Institutionen sich auf Kosten der Lernsubjekte der Verantwortung für die Lernschwierigkeiten entlasten. Ähnliches gilt für „Lerngruppen“. Auch diese dienen, gemäß Holzcamp, vor allem der besseren Bewältigung der alltäglichen Berufsanforderungen von Lehrkräften. Während diese Gruppen für die Lernenden nicht automatisch Kooperation voraussetzen, sondern auch von Konkurrenz- und Dominanzverhältnissen geprägt sein können.

Seine Überlegungen finden sich auch an anderen Orten, aber sind hinsichtlich der öffentlichen Resonanz marginal geblieben. Grund scheint aus seiner Sicht die Durchsetzung und Erhaltung von Machtstrukturen durch das Reglementieren des Lernens. Laut Holzcamp müsste daher begriffen werden, dass auf diese Weise notwendige geistige Ressourcen verschleudert werden, die wir dringend zur Lösung unserer Probleme bräuchten.

## Zusammenfassung

Wild, E. & Wild, K.-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise: Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In Behrendt, B., Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-26). Bonn: Raabe.

### *Welche Lernstrategien werden beschrieben?*

Im Kapitel „Jeder lernt auf seine Weise: Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre“ (2001) beschreiben E. Wild und K.-P. Wild unterschiedliche Lernstrategien von Studierenden und wie die Lehre dementsprechend lerngerechter gestaltet werden kann.

Im Studium an Hochschulen und Universitäten ist das Maß, der Umfang und die Qualität des Lernens und Gelernten stark von den Studierenden selbst abhängig, ihnen wird die Steuerung überlassen, wann, wie viel und zum Teil auch was sie lernen. Hierbei zeigen sich unterschiedliche Lernstrategien, wie verschiedene Studierende Wissen am besten aufnehmen, verarbeiten und anwenden können. Die Autor:innen gehen hierbei auf Lernstrategien im Prozess der Informationsverarbeitung (kognitive Lernstrategien), auf die Kontrolle der eigenen Lernschritte (metakognitive Lernstrategien) sowie auf innere und äußere Rahmenbedingungen des Lernens ein.

In den ersten beiden Kategorien werden jeweils unterschiedliche Lernstrategien, wie gelernt wird, aufgegriffen. Bei den kognitiven Lernstrategien gibt es vier Bereiche in denen das neue Wissen verarbeitet wird: Es muss organisiert, elaboriert, kritisch geprüft und schlussendlich wiederholt werden. Auch die metakognitiven Lernstrategien haben verschiedene Zwecke, hierbei sind insbesondere die Planung, die aktive Selbstüberwachung und die flexible Ausrichtung des eigenen Lernverhaltens wichtig. Um dies zu erreichen gibt es die unterschiedlichen Lernstrategien. Die letzte Kategorie beschreibt, auf welche inneren und äußeren Ressourcen die Lernenden zurückgreifen können müssen. Innere Ressourcen inkludieren hierbei beispielsweise die Bereitschaft sich anzustrengen, das Konzentrationsvermögen aber auch das Zeitmanagement. Während es bei äußeren Ressourcen besonders um einen passenden Arbeitsplatz und Informationsquellen geht.

Die Autor:innen betonen schlussendlich noch wie dieses selbständige Lernen den Anspruch an die Lehrenden stellt, die Studierenden hierbei so gut es geht zu unterstützen. Durch das selbstorganisierte Lernen der Student:innen erweitere sich die Aufgabe der Lehrenden: Nicht nur das Übermitteln von Wissen und geeigneter Information sei wichtig, sondern auch das kultivieren effektiver Lernformen und Lerngewohnheiten.

---

# Zusammenfassungen der Texte aus Modul 2

---

## Zusammenfassung

Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In Eugster, B. & Tresp, P. (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 295-304). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

### *Was ist der Third Space und wie ist Hochschuldidaktik darin verortet?*

In dem Text „Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Cecilia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries“ (Salden 2020, Herv. i. O.) beschreibt Salden - ausgehend von Cecilia Whitchurches Aufsatz „Shifting identities and blurring boundaries“ - den third space und wie die Hochschuldidaktik dort verortet ist.

Der third space hat sich nach Whitchurch zwischen den beiden Hochschulbereichen, Wissenschaft und Verwaltung, gebildet. Im third space würden Aufgaben bewältigt, die Kompetenzen aus beiden Bereichen verlangen. Um sich erfolgreich im third space bewegen zu können, bedürfe es einerseits eines akademischen Abschlusses sowie der Fähigkeit, Netzwerke zu anderen Bereichen innerhalb der Hochschule zu knüpfen. Des Weiteren bedürfe es der Eigenschaft, sich auf andere Menschen und unbekannte Situationen einlassen zu können.

Während der third space von Whitchurch als Konzept beschrieben wird – ohne bestimmte Bereiche der Hochschulen in dieses einzuordnen – so sieht der Autor darin auch eine zutreffende Beschreibung für die Hochschuldidaktik, die ebenfalls zwischen den beiden Bereichen steht. Hochschuldidaktiker:innen müssten einerseits sinnvolle Strukturierungen von Lerninhalten entwerfen, die von der passenden Methodik unterstützt werden. Zudem müssten diese stimmig mit der Lehre der Einzelwissenschaften und der Fächer sein.

Die Hochschuldidaktik – die dem Autor zufolge auch heute noch ihren Platz in der Hochschulwelt finden muss – kann den third space als einen Referenzpunkt verstehen und als Ausgangspunkt zur eigenen Einordnung innerhalb der Hochschule nutzen. Auch für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik werde das Konzept genutzt, um zu beschreiben, welche Voraussetzungen Hochschuldidaktiker:innen benötigen, um adäquat agieren zu können.

## Zusammenfassung

Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 443-454). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

### *Welche Handlungsebenen gibt es? Was ist Educational Governance?*

Das Kapitel „Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik“ von Altrichter (2018) besteht aus vier Teilen. In dem ersten Teil des Kapitels stellt Altrichter die Governance-Forschung bzw. Perspektive vor, im zweiten Teil dessen Relevanz für Bildungsforschung in Form der Educational Governance, im Dritten bespricht er die mögliche Verbindung von der Educational Governance Perspektive und der Organisationspädagogik und im letzten Teil diskutiert er die Ergänzung sowie Vereinbarkeit zwischen Governance-Perspektive und Organisationspädagogik.

Die Governance-Forschung beschäftigt sich mit Akteuren und Akteurskonstellationen, die durch ihre Handlungsbeiträge an der sozialen Ordnung mitwirken, wodurch das zentrale Forschungsinteresse auf den unterschiedlichen Modi dieser Handlungsbeiträge und deren ungleichen Einflussmöglichkeiten liege. Da aus Governance-Perspektive soziale Strukturen als Mehrebenensysteme verstanden würden, wird somit die Handlungskoordination zwischen verschiedenen Ebenen, wechselseitige Handlungsanpassung und Anpassung zwischen Interdependenzen der Akteure im Sinne der Rekontextualisierung nach Fends (2006) genauer beleuchtet.

Das Governance-Konzept werde auch in der Bildungsforschung aufgegriffen, um Transformationen in Hochschulen und Schulsystemen begrifflich empirisch zu fassen. Dazu wurden in den letzten Jahren Reformen im Bildungswesen anhand von Governance-Begrifflichkeit bzw. des Educational Governance Ansatzes zur näheren Betrachtung von Rekontextualisierungsprozessen untersucht. Also die Untersuchung des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und Transformation von sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen Akteuren in Mehrebenensysteme. Um hierbei der Komplexität von Governance-Verhältnissen und Reformen gerecht zu werden, sei die Educational Governance Forschung offen für unterschiedliche Forschungsstrategien und -methoden.

Laut Altrichter könne sowohl die Educational Governance Perspektive, als auch die Governance Perspektive, durch vergleichbare theoretische Ausgangspunkte von den Inhalten der Organisationspädagogik zehren und wiederum als Ergänzung der Organisationspädagogik dienen. Bezüglich der Educational Governance Perspektive ergäbe sich die Möglichkeit einer Verbindung des mikropolitischen Ansatzes und der governanceanalytischen Theorien von Crozier und Fiedberg (1993) sowie Giddens (1992). Crozier und Fiedberg nehmen die organisationelle Instabilität auf Mikroebene in den Blick und anhand von Giddens werden Analysen auf mikro- und makropolitischen Ebenen möglich. Die Governance-Perspektive könne dagegen aus dem klaren Bild der Organisationspädagogik über die Beschaffenheit der Mesoebene und dessen Dynamiken zehren. Diese im Gegenzug aus den ebenenüberschreitenden Koordinationsprozessen, die die Struktur und Dynamik der Mesoebene bedingen.

Zudem seien Schnittstellen der Governance-Perspektive und der Organisationspädagogik zu identifizieren: beide Ansätzen unterliegen Mehrebenen-Settings, geben Geschichtlichkeit der untersuchten Gegenstände Aufmerksamkeit, haben beim Akteursbegriff eine theoretische Verwandtschaft und wollen interaktive Mikroebenen nicht aus der Theoretisierung ausschließen. Daraus ergäbe sich die Möglichkeit für gemeinsame theoretische und empirische Arbeiten.

## Zusammenfassung

Göhlich, M. (2018a). Geschichte der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 17-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

### *Woher kommt die Organisationspädagogik?*

Der Beitrag „Geschichte der Organisationspädagogik“ von M. Göhlich (2018a) versucht den Werdegang der Organisationspädagogik als wissenschaftlichen Diskurs und erziehungswissenschaftliche Teildisziplin nachzuzeichnen. Zunächst sei in der Pädagogik der Begriff der Organisation genauer beleuchtet worden. Im neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts sei das Verhältnis zwischen Pädagogik und Organisation noch eher konstruktiv gewesen. Die Organisation sei also noch als rein instrumentell begriffen worden. In den 1970er-Jahren sei die Organisation dagegen als Bedrohung des Pädagogischen angesehen worden. Diese Proklamation wurde dem Autor nach aber bereits ab Mitte der 1980er-Jahren wieder abgelöst und es deutete sich vielmehr ein institutionelles Verständnis der Organisation an. In dieser Zeit sei auch das erste Mal der Terminus Organisationspädagogik von Rosenbusch (1988) aufgegriffen worden. Von da an forschten zunehmend Pädagog:innen verschiedener Subdisziplinen zu Organisation(sentwicklung) des Pädagogischen und der Pädagogik organisationalen Lernens. Innerhalb dieser Forschungen sei allerdings kein gemeinsamer Terminus genutzt worden, weswegen zunächst unterschiedliche Fokussierungen entstanden, die mit der Zeit in einem organisationspädagogischen Diskurs mündeten. 2007 sei schließlich die Institutionalisierung der Organisationspädagogik gefolgt, wodurch sie sich zunehmend als Diskurs und eigenständiger Arbeitsbereich der Erziehungswissenschaft etablierte. Ähnliche Tendenzen seien auch außerhalb des deutschsprachigen Raums zu beobachten. Sowohl in den USA als auch in mehreren europäischen Ländern seien Fragen der Organisation, des organisationalen Lernens und seiner Unterstützung spätestens seit den 1990er-Jahren von Erziehungswissenschaftler:innen explizit fokussiert worden.

## Zusammenfassung

Göhlich, M. (2018b). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 365-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

### *Was ist organisationales Lernen und welche Rolle spielt es in der Organisationspädagogik?*

Der Beitrag „Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik“ von M. Göhlich (2018b) versucht das organisationale Lernen als zentralen Gegenstand der Organisationspädagogik historisch und systematisch möglichst umfassend aufzuarbeiten, sowie bisherige Theorien pädagogisch perspektiviert zu erörtern. Vor diesem Hintergrund kommt es zu einer Identifizierung von Spezifika organisationalen Lernens aus pädagogischer Sicht.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit organisationalem Lernen sei mit einigen Vorläufern in den 1970er Jahren aufgekeimt und erreichte nach einem kurzen Einbruch in den 1980er Jahren ein exponentielles Wachstum. Ein breiterer pädagogischer Diskurs setzte Göhlich nach im Vergleich zum interdisziplinären Diskurs verspätet ein, da es zu dieser Zeit eine disziplinäre Abwehrhaltung gegenüber der Organisationspädagogik gegeben hätte. Dennoch sei, durch die meist pädagogisch geprägte Biographie der Autor:innen, von Beginn an eine Beziehung zwischen Pädagogik und organisationalem Lernen vorhanden gewesen. Die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit organisationalem Lernen ließe sich inhaltlich in vier bzw. fünf Phasen untergliedern: emergente Genese, Etablierung, Pädagogisierung, theoretische Differenzierung und empirische Erforschung. Wobei hier erwähnt werden muss, dass zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch nicht beurteilt werden konnte, ob die fünfte Phase tatsächlich eine eigene Phase darstellt bzw. darstellen wird oder noch zur vierten Phase gezählt werden kann.

Der enorme Zuwachs an Literatur zum organisationalen Lernen habe ein heterogenes Diskursfeld erzeugt, das zur Systematisierung auffordere. Bisherige Systematisierungsversuche weisen allerdings erhebliche Differenzen auf, was laut des Autors der Bandbreite an Theorien organisationalen Lernens geschuldet sei. Vielmehr erfordere diese Ausgangslage mehr als eine Systematik. Es folgt eine Diskussion der unterschiedlichen bis dato existierenden Theorien. Festzuhalten sei hier, dass organisationales Lernen als Lernen einzelner Organisationsmitglieder, als Lernen in der Teilnahme an und im Austausch der Praxisgemeinschaften der Organisation sowie als Lernen der Organisation verstanden werden kann. Es werde also sowohl als kognitives, praktisches als auch als strukturelles Problem gesehen. Göhlich schätzt diese sehr unterschiedlichen Theorieansätze, da die Organisationspädagogik auf diese Weise eine große Palette an Unterstützungsmöglichkeiten organisationalen Lernens entwickeln könne. Trotz der Differenzen sei eine fast durchweg wiederkehrende Schwäche erkennbar: die Vernachlässigung des Lerninhaltes und dessen Bedeutung für den Modus des Lernens. Diese inhalts- bzw. gegenstandsorientierte Perspektive sei aber essentiell, um spezifische Formen des organisationalen Lernens zu finden. Weitere Spezifika einer pädagogischen Theorie organisationalen Lernens, die sich aus dieser Perspektive ergeben, seien Erfahrungsbasierung und Dialogizität. Die Bezüge dieser Perspektive zu den zuvor erörterten etablierten Theorien organisationalen Lernens seien aber noch nicht im Einzelnen ausgewiesen. Der skizzierte organisationspädagogische Blick auf organisationales Lernen sei also als „work in progress“ zu verstehen.

## Zusammenfassung

Hecht, M. (2009). Pädagogische Arbeitsbündnisse. In Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns (1. Auflage, S. 61-69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.

### *Was ist ein Arbeitsbündnis?*

Im Kapitel „Pädagogische Arbeitsbündnisse“ versucht M. Hecht (2009) die verschiedenen Dimensionen und Schattierungen von pädagogischen Arbeitsbündnissen herauszuarbeiten. Dazu wird das Verständnis pädagogischer Arbeitsbündnisse von Oevermann, Müller und Wernet beleuchtet und diskutiert. Die Diskussion von Stärken und Schwächen nimmt Hecht anhand von Thesen vor und arbeitet dabei eigene Gedanken mit ein. Zum Abschluss fasst Hecht Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei unterschiedlichen Ansätze zusammen.

Das theoretische Konstrukt der pädagogischen Arbeitsbündnisse knüpfe an die dialektische Struktur von Nohls pädagogischem Bezug und damit auch an Freuds psychoanalytischer Therapeuten-Patienten-Beziehung an. Oevermann und Müller greifen in ihren Ansätzen beide auf dieses therapeutische Modell zurück. Durch die Ähnlichkeiten des Modells mit dem des pädagogischen Handelns kommt Oevermann zu dem Schluss, dass pädagogisches Handeln sich auf die Entwicklung der Autonomie der Subjekte beziehe. Müller fügt diesen Überlegungen hinzu, dass die Wiederherstellung und Wahrung der Autonomie unter schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen von Wichtigkeit sind. Zudem sind sich beide einig, dass Ziele pädagogischen Handelns nur durch innere Beteiligung der betroffenen Personen erreicht werden kann. Aus Wernets Sicht hingegen führt die Analogie der Modelle des therapeutischen und pädagogischen Handelns zu einer Überdehnung und Entgrenzung. Zudem sollen die betroffenen Personen den Grad ihrer inneren Beteiligung selbst wählen, da ansonsten ihre Persönlichkeit verletzt werden könnte.

Während Wernet die Notwendigkeit des Arbeitsbündnisses hinterfragt, da Selbsttätigkeit für ihn kein maßgebender Faktor für Unterricht sei, weisen Oevermann und Müller explizit auf diese Selbsttätigkeit hin. Wobei Müller in diesem Zusammenhang hohe Anforderungen an die pädagogisch handelnde Person stellt. Oevermann betrachtet das pädagogische Arbeitsbündnis als Beziehungsstruktur, in der die Arbeitsbündnisse die Selbsttätigkeit schützen. Müller geht noch weiter: er weist darauf hin, dass Arbeitsbündnisse über Beziehungen hinausgehen und versteht sie als Prozess. Es handelt sich bei Müllers Ansatz also um ein vielschichtiges Konzept des Arbeitsbündnisses. Grundvoraussetzung für ein Arbeitsbündnis ist aus Oevermanns und Wernets Sicht eine Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten. Müller weist dagegen darauf hin, dass eine Kooperationsbereitschaft nicht immer gegeben sein kann, vielmehr betrachtet er sie als Teil pädagogischen Handelns.

Laut Oevermann und Müller seien pädagogische Arbeitsbündnisse professionalisierungsbedürftig. Oevermann geht dabei von einem idealtypischen Modell aus: Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bedarf einer Prophylaxe und muss in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden, was aber wiederum nur möglich sei, wenn Arbeitsbündnisse auf Freiwilligkeit beruhen. Laut Müller mache aber gerade das Ermöglichen von pädagogischen Arbeitsbündnissen unter erschwerten Bedingungen die eigentliche Professionalisierungsbedürftigkeit aus. Aus Wernets Perspektive hingegen sei eine Professionalisierungsbedürftigkeit nicht vorhanden, da auch pädagogisches Handeln nicht professionell sei.

## Zusammenfassung

Merchel, J. (2005). Organisationsentwicklung als Veränderungsmodus. In Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisation (S. 31-65). Weinheim und München: Juventa Verlag.

### *Was ist Organisationsentwicklung?*

In dem Kapitel Organisationsentwicklung als Veränderungsmodus beschäftigt sich J. Merchel mit der Organisationsentwicklung, was sie definiert und wie sie als Veränderungsstrategie genutzt werden kann.

Im ersten Abschnitt wird der Begriff der Organisationsentwicklung definiert, da der Begriff Organisationsentwicklung (OE) heute oft als Sammelbegriff genutzt wird, sobald es um Prozesse in der Organisation geht. Es werden im Text erst einmal zwei klassische Definitionen vorgestellt. In beiden wird insbesondere die Langfristigkeit, umfassende Veränderungen und tiefgehende Wandlungsprozesse der Organisationskultur hervorgehoben. Als Arbeitsdefinition wird dann auch noch die OE im engeren Sinne beschrieben, welche eine Sammelkategorie für unterschiedliche Instrumente und Optimierungsbestreben der Organisation sei.

Da die OE nicht Teil einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin sei, gäbe es viele Ansätze, um sich einen Überblick über die Konzeption zu schaffen. Dies erschwere die Orientierung. Besonders prägend für die Herausbildung der OE seien jedoch zwei verschiedene Denkmuster: die Tradition der humanistischen Psychologie (traditionell) und die Orientierung an systemtheoretischen Denkweisen (neuere). Innerhalb der traditionellen Konzepte der OE hat Kieser (2002a, S:120ff.) die Ansätze in individuumorientierte, gruppenorientierte und strukturbezogene Ansätze gegliedert. Der Ansatz der individuumorientierten Perspektive geht auf Selbstreflexion und darauf gerichtetes Verhaltenlernen eines Individuums im Rahmen einer Gruppe ein. Vorwiegend wird der Aspekt des Verhaltens der Leitungsperson betrachtet. Bei den gruppenorientierten Ansätzen, geht man davon aus, dass eine Gruppe innerhalb der Organisation bereits vorhanden ist. Diese sollte lernen, problematische Kooperationen und Organisationen zu erkennen und diese hin zu einem verbesserten Zustand zu verändern. Benutzt wird hier das Verständnis von Veränderungsprozessen wie Kurt Lewin es beschrieben hat: die drei Phasen des Auftauens, der Veränderung und der Stabilisierung würden zu einer Veränderung führen. Um den Prozess der Veränderung anzustoßen, könnten unterschiedliche Handlungsformen genutzt werden. Bei dem strukturbezogenen Ansatz ginge es nicht mehr um Gruppen oder Individuen, die Entwicklungsimpulse entstünden aus Änderungen in der Organisationsstruktur.

Als nächstes geht der Autor auf das systemtheoretische Verständnis von OE ein. Hierbei ist die Frage zu beantworten, ob und wie Organisationen als soziale Systeme überhaupt intentional steuerbar und ob Ergebnisse vorhersehbar seien. Im letzten Abschnitt geht es um OE als integrative Veränderungsstrategie: hier werden methodische Handlungsmöglichkeiten, Instrumente und deren Einsatz aus der Position von Organisationsmitgliedern aufgeführt.

## Zusammenfassung (S.1)

Endrejat, P. C., Kauffeld, S. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In Kauffeld, S. (Hrsg.), Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor (3. Auflage, S. 73-104). Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.

In dem Beitrag von P.C. Endrejat et al. (2019) geht es um die Voraussetzungen und den Ablauf von Organisationsentwicklung. Zuerst werden dazu Anlässe und Merkmale für Organisationsentwicklung sowie ihre historischen Wurzeln betrachtet. Auf dieser Grundlage wird dann erläutert wie Organisationsentwicklung erfolgreich durchgeführt werden kann und worauf während des Prozesses geachtet werden sollte. Zuletzt werden die bisherigen Evaluationserkenntnisse der Organisationsentwicklung vorgestellt.

Die angemessene Reaktion auf externen Wandel, z.B. Digitalisierung, Demografie, neue Technologien, etc. oder die Veränderung der Organisation von innen heraus, seien in der Regel Anlässe für Organisationsentwicklung. Die Organisationsentwicklung habe also betriebswirtschaftliche und humanistische Ziele. Durch die humanistische Komponente kämen Change Agents zum Einsatz, also interne oder externe Beratende. Ihre Aufgabe sei die Kommunikation der von der Organisationsführung vorgegebenen Veränderungen an die betroffenen Mitarbeitenden und die Gestaltung der Veränderungsimplementierung. Zum Gelingen ihrer Aufgaben müssten Change Agents einen systematischen Blick auf die Organisation einnehmen und die Interdependenzen zwischen Organisationseinheiten berücksichtigen.

Häufig würden Organisationsentwicklung und Change Management synonym verwendet, obwohl es Unterschiede zwischen ihnen gäbe. Die Organisationsentwicklung umfasse eher eine Haltung und ein organisationstheoretisches Konzept, während es beim Change Management meist um Maßnahmen zur Umsetzung von geplanten Veränderungen ginge. Außerdem hätten sie einen unterschiedlichen Schwerpunkt. Die Organisationsentwicklung fokussiere sich auf die beteiligten Menschen sowie deren Integration in die Veränderung und das Change Management fokussiere sich dagegen auf die Prozessoptimierung und den ökonomischen Zuwachs.

Interessant bei der Betrachtung der historischen Entwicklung der Organisationsentwicklung sei, dass die meisten Konzepte und Ansätze bereits vor Jahrzehnten formuliert, aber daraufhin immer wieder durch neue Begrifflichkeiten in die Forschung und Praxis eingeführt wurden. Beispielsweise das Modell des geplanten Wandels von Lewin sei heute das bekannteste Phasenmodell, auf dessen Grundlage wiederum andere Phasenmodelle entwickelt wurden. Dies erkläre warum die historischen Wurzeln wichtig seien, um den heutigen Stand der Organisationsentwicklung zu verstehen.

Organisationale Veränderungen könnten dahingehend klassifiziert werden, wie weitreichend ihre Auswirkungen seien. Würden nur geringfügige Anpassungen vollzogen, die nicht den Kern der Organisation berühren, so könne von einem Wandel erster Ordnung gesprochen werden. Veränderungen zweiter Ordnung würden dagegen die Meta-Richtlinien der Organisation berühren. Neben der Unterscheidung, wie weitreichend eine Veränderung sei, könne auch unterschieden werden, wie Organisationen mit einer Veränderung umgingen. Hier werde zwischen dem episodischen und dem kontinuierlichen Wandel unterschieden. Hierbei sei zu beachten, dass – auch wenn die kontinuierliche Entwicklung auf den ersten Blick erstrebenswerter als der episodische Wandel erschiene – auch eine zeitlich begrenzte Veränderung Vorteile haben kann. So sei es häufig ökonomischer, einen radikalen Wandel vorzunehmen, da inkrementelle Veränderungen auch mit versteckten Kosten einhergingen.

## Zusammenfassung (S.2)

Endrejat, P. C., Kauffeld, S. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In Kauffeld, S. (Hrsg.), Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor (3. Auflage, S. 73-104). Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.

Die in der Organisationsentwicklung angestrebten Veränderungsprozesse verlangten die Abstimmung von verschiedenen Bereichen. Um die Ausgangssituation einschätzen und daraus die notwendigen Veränderungsmaßnahmen formulieren zu können, beginne die Organisationsentwicklung in der Regel mit einer Anfangsdiagnose der Organisation. Anschließend brauche es eine aktive Beteiligung der Mitarbeitenden, Information und Kommunikation im Veränderungsprozess und die Identifikation der Führungskräfte mit den geplanten Veränderungen, damit die Organisationsentwicklung erfolgreich sei. Dazu müssten unterschiedliche Teilnehmende (Top-Management, Expert:innen, Veränderungsrezipient:innen) beteiligt werden und eine Interaktion zwischen ihnen gefördert werden. Hierbei sei wichtig darauf zu achten, dass die geplanten Veränderungsprozesse als gerecht und fair wahrgenommen würden, da dann die Unterstützung und Akzeptanz der Teilnehmenden steige. Dieses subjektive Empfinden werde als organisationale Gerechtigkeit bezeichnet und könne in drei Formen unterteilt werden (distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit). Regelmäßige Kommunikation, insbesondere in persönlicher Form, schaffe Sicherheit, Orientierung und Motivation.

Im Veränderungsprozess selbst könne es aber auch zu Widerständen (aktiv oder passiv) kommen, mit denen angemessen umzugehen sei. Ansonsten könne es zum Scheitern der organisationalen Veränderung kommen. Um diesen Widerständen – meist von Seiten der Veränderungsrezipient:innen – zu entgehen, eigne sich eine adressatengerechte Ansprache der jeweiligen Veränderungsrezipient:innen. Zur Anleitung hierbei könne das transtheoretische Modell der Veränderung dienen. Zusätzlich sei die motivierende Gesprächsführung hilfreich. Miller und Rollnick (2013) beschreiben motivierende Gesprächsführung als einen zielgerichteten Kommunikationsstil, bei dem der Fokus auf der Veränderungssprache der Veränderungsrezipient:innen liegt.

Zur Initiierung der Organisationsentwicklung eigneten sich die zwei Ansätze Appreciative Inquiry und Design Thinking. Beide Methoden stünden in der Tradition der Aktionsforschung nach Lewin, beziehen die Veränderungsrezipient:innen bei der Ausgestaltung des Veränderungsprozesses ein und hätten einen dezidierten Lösungsfokus. Beim Appreciative Inquiry werde sich vor allem ins Bewusstsein gerufen, was in der Organisation schon gut funktioniert. Gleichzeitig würden aber auch Probleme und Defizite identifiziert und auf dessen Grundlage mögliche zukünftige Veränderungen erkundet. Das Design Thinking sei eine teambasierte Methode und bestehe aus einer Bedarfs- und Lösungsanalyse. In der Bedarfsanalyse werde sich auf die zentralen Bedürfnisse der Veränderungsrezipient:innen konzentriert, wodurch dysfunktionale Symptome der bisherigen Organisation zum Vorschein kommen sollen. In der folgenden Lösungsanalyse werde dann durch Rapid Prototyping, also durch wiederkehrende Erstellung einfacher Konzepte und Feedbackschleifen, versucht zu erarbeiten, wie die Organisation sich zukünftig verändern solle.

Im Anschluss an die Organisationsentwicklung käme es häufiger zur Evaluation der genutzten Maßnahmen. Hierbei sei zu beachten, dass unterschiedliche Organisationsentwicklungsmaßnahmen auch sehr unterschiedliche Effekte haben, weswegen einzeln betrachtet und evaluiert werden solle. Hierbei werde zwischen der Prozess- und Ergebnisevaluation unterschieden. Aufgrund der diversen inhaltlichen Schwerpunkte von verschiedenen Organisationsentwicklungsprojekten, gäbe es keine verbindlichen Messgrößen, um den Erfolg eines Veränderungsprozesses zu bestimmen. Beim Umgang mit – insbesondere negativen Evaluationsergebnissen – sei aber wichtig, zu berücksichtigen, ob diese auf das Konzept der Organisationsentwicklungsmaßnahme an sich oder auf die fehlerhafte Implementierung bzw. Durchführung der Organisationsentwicklungsmaßnahme zurückzuführen seien.

---

# Zusammenfassungen der Texte aus Modul 3

---

## Zusammenfassung

Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 40-50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

### *Was bedeutet Gemeinwohlorientierung?*

Im Text „Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns“ beschreibt M. Pfadenhauer (2016) unterschiedliche Ansätze der Gemeinwohlorientierung von Professionen: Zunächst den klassifikatorischen Ansatz, bei dem Gemeinwohlorientierung ein Wesensmerkmal von Profession ist, dann die aus der Strukturlogik hergeleitete Notwendigkeit von Gemeinwohlorientierung für professionelles Handeln und die Berufsideologie, die kritisch gegenüber den Professionen und ihrem Gemeinwohlansatz steht.

Im ersten Absatz geht es um den klassifikatorischen Ansatz und es wird der Zusammenhang zwischen Gemeinwohl, Gesellschaft und Profession geklärt. Während es zwar keine verbindliche Definition für Gemeinwohl gäbe, so sei dennoch im Namen des Gemeinwohls zu handeln. Dieses diene für Professionen als eine wichtige Legitimitätsressource, um die eigenen Themen in den gesellschaftlichen Fokus zu rücken. Um als gemeinwohlorientiert zu gelten, dürfe die eigene Tätigkeit nicht nur die Interessen der Mitglieder vertreten, sondern müsse auch die der Allgemeinheit verfolgen.

Im nächsten Absatz geht es um die „Funktionalität“ professioneller Gemeinwohlorientierung. Gemeinwohlbezogenheit sei ein wesentliches Kriterium um Professionen von Berufen zu unterscheiden. Nach Parson erfüllen Professionen bestimmte gesellschaftliche Funktionen, daher sei die Orientierung am Kollektiv handlungsleitend für Professionelle. Diese Gemeinwohlorientierung sei institutionell verankert und von Gesellschaftsseite positiv bewertet.

Es folgt eine Beschreibung der Gemeinwohlorientierung als Habitusformation. Aus der Logik des professionalisierten Handelns ließen sich die gängigen Klassifikationsmerkmale der Profession: Autonomie, Expert:innenschaft und Gemeinwohlorientierung ableiten. Gemeinwohlorientierung sei hierbei also eine essentielle habituelle Voraussetzung von Professionellen. Professionen obliege es, Wertuniversalien, die durch lebenspraktische Krisen in Frage gestellt werden, wieder herzustellen – wie beispielsweise ein Strafverteidiger die Geltung des Rechtes nach einem Rechtsbruch wiederherstelle. Gemeinwohlorientierung wird als Habitusformation begriffen, die Professionelle durch berufliche Sozialisierung ausbilden, sie sei konstitutiv für professionelles Handeln, zumindest in der Theorie.

Die Gemeinwohlorientierung habe jedoch auch Kritiker. Der machtkritische Ansatz sehe in der Gemeinwohlorientierung eine Berufsideologie und Strategie zur Macht- bzw. Privilegakkumulation. Professionen wird vorgeworfen, dass sie das Monopol für Dienstleistungen durch Mandat und Lizenz für sich beanspruchen. Es sei daher wichtig, die Gemeinwohlorientierung auch aus inszenierungstheoretischer bzw. der (selbst-) darstellenden Perspektive zu betrachten. Diese mögliche Inszenierung des Gemeinwohlbezug durch Professionelle wird am Beispiel der Medizin aufgeführt.

## Zusammenfassung

Stolz, K. (2020). Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik (Dissertation, Fakultät für Humanwissenschaften). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. S. 172-177.

### *Welche Formen der Interaktionsbeziehungen gibt es?*

In dem Text „Hochschuldidaktische Professionalität. Eine Grounded Theory zu Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik“ beschreibt K. Stolz (2020) die Interaktionskontexte, die zu einer funktionierenden Kooperation innerhalb der Hochschuldidaktik führen.

Hochschuldidaktische Dienstleistung fordere, um erfolgreich zu sein, Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur:innen. Hierzu bedürfe es einer Kooperationsherstellung, die Anforderungen an diese definieren sich aus dem situativen Interaktionskontext.

In dem Text werden vier Interaktionskontexte definiert. Als erster Kontext wird der, der Deutung kritischer Interaktionsereignisse als immanenter Bestandteil und einer konfliktfreien Interaktion beschrieben. Hierbei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass hochschuldidaktische Interaktion ein Konfliktpotenzial mit sich trägt, es würden daher proaktive Strategien zur Kooperation eingeleitet und divergierende Vorstellungen schon im Vorfeld antizipiert, Handeln werde situationsspezifisch abgewogen. Der zweite beschriebene Kontext beschäftigt sich ebenfalls mit der Deutung kritischer Interaktionsereignisse, allerdings mit einer konflikthaft verlaufenden Interaktion. Hierbei werden skeptische Fragen und divergierende Vorstellungen als Anlass zur Kooperationsherstellung genutzt. Darauf folgt die Deutung kritischer Interaktionsergebnisse als personenbezogenes oder fachkulturelles Merkmal jeweils mit konflikthafter und konfliktfreier Interaktion. In der konfliktfrei verlaufenden Interaktion gäbe es ohne konkreten Auslöser keine Strategie der Kooperationsherstellung. Die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker:innen und Lehrenden gestalte sich nach Wissensbeständen und Überzeugungen der Hochschuldidaktik. Bei der konflikthaften Interaktion führen skeptische Fragen zu reaktiven Handlungen, es folge eine Abwertung und negative Emotionen dem Kooperationspartner gegenüber, die Kooperation werde zu Ende geführt oder abgebrochen.

Im nächsten Schritt geht die Autorin auf intervenierende Faktoren ein, die die Kooperationsherstellung beeinflussen können. Besonders relevant seien dabei das professionelle Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker:innen, die Motivation der Hochschullehrenden, Formate der Kooperation und äußere Restriktionen wie Begrenztheit von Ressourcen.

Zum Schluss wird noch betont, dass die Professionalität der Hochschuldidaktiker:innen darin bestehe, Verantwortung für die Herstellung der Kooperation zu übernehmen und konkurrierende Handlungsanforderungen auszubalancieren, die Form der Zusammenarbeit sei letztendlich ausschlaggebend für die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker:innen und Lehrenden.

## Zusammenfassung

AG Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.

### *Welche Rollen und Kompetenzprofile gibt es?*

In dem Bericht der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd werden Rollen- und Kompetenzprofile hochschuldidaktisch tätiger Personen vorgestellt. Einerseits sollen die angesprochenen Kompetenzen einen eigenständigen Beitrag zur Systematisierung und Professionalisierung hochschuldidaktischen Arbeitens darstellen und andererseits dienen sie als Grundlage für die Entwicklung von Empfehlungen zur Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen.

Zu Beginn des Berichts werden rollenübergreifende allgemein-hochschuldidaktische Kompetenzen präsentiert, da sie die Basis aller hochschuldidaktischen Rollen darstellen und durch spezifische Kompetenzen im jeweiligen Rollenprofil ergänzt werden können. Zudem brauche es auch Kompetenzen, die mit dem Verständnis des eigenen Arbeitsfeldes zu tun haben, da sich das Feld aktuell stark entwickle und es somit häufig zu Aufgaben- und damit verbundenen Rollenwechseln komme.

Im Anschluss folgen sieben unterschiedliche Rollenprofile hochschuldidaktisch tätiger Personen mit dazugehörigen spezifischen Kompetenzprofilen: Rolle Workshopleiter:in im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle (Fach-)Berater:in/Coach im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle Vernetzer:in im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle Organisationsentwickler:in im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle Bildungs-/Programmmanager:in im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle Forscher:in im Bereich Hochschuldidaktik, Rolle Leiter:in einer hochschuldidaktischen Einrichtung. Diese Rollenprofile beinhalten Rollen- und Aufgabenbeschreibungen während die Kompetenzprofile spezifische Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen für die jeweilige Rolle vorstellen.

## Zusammenfassung

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

*Welche geschichtlichen Aspekte der Hochschuldidaktik sind relevant und wie wirken sie ggf. in die Gegenwart?*

Der Beitrag „Entwicklung und Potential der Hochschuldidaktik“ von J. Wildt (2013) beschäftigt sich mit den historischen Aspekten der Hochschuldidaktik in Deutschland und damit, welche Möglichkeiten diese für die heutige (Weiter-) Entwicklung der Hochschuldidaktik mit sich bringt. Der Text besteht aus vier Kapiteln. Das erste beschäftigt sich mit der Vergangenheit von Reformen der Hochschulbildung, das zweite thematisiert einen biographischen Rückblick auf die Hochschuldidaktik und ihre Entwicklung, es folgt im dritten ein Überblick über die aktuelle Situation. Abschließend werden Optionen für die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik beschrieben.

Zu Beginn werden fünf „zukunftsfähige Vergangenheiten“ der deutschen Hochschulbildung erörtert. Hierzu zählen die Berliner Hochschulreformen – Studierende werden an der Wissenschaft beteiligt; die Hodegetik – die Anschlussmöglichkeiten für Wissenschaftspropädeutik bietet; die Hochschulpädagogik – mehr Selbstverantwortung für die Studierenden; Re-Education – setzt auf ein fächerübergreifendes peer learning und Gestaltung der Lernumwelt; zuletzt die geisteswissenschaftliche Pädagogik – wo auf Bildungs- und Lernpläne gesetzt wird, die die Hochschuldidaktik nachhaltig beeinflussen.

Es folgt eine Wiederholung der Geschichte und Entwicklung der Hochschuldidaktik seit Mitte der 1960er Jahre, aus Sicht des Autors. Zu Beginn beschreibt er die ersten Schritte der Hochschuldidaktik in der Wende zu den 1970ern. Diese Zeit brachte Demokratisierung und Modernisierung an die deutschen Hochschulen. Es folgte die Zeit der staatlich regulierten Studienreform (im Jahrzehntewechsel der 70er zu den 80ern). Bis dann, zum Ende der 1990er Jahre, das New Public Management staatliche Input-Steuerung ersetzte. Output-Steuerung und die Frage nach der Qualität der Lehre trat mehr in den Fokus. Ende der 1990er Jahre wurde die Hochschuldidaktik überschattet vom Bologna-Prozess, entwickelte sich aber „unbemerkt“ weiter und es wurden mehrere hochschuldidaktische Zentren in den Bundesländern gegründet. Es endet mit der „Second Wave of Reform“, der Hochschuldidaktik im heutigen Studienformdiskurs.

Im dritten Kapitel wird dann die aktuelle Situation der Hochschuldidaktik dargelegt. Der Autor beschreibt hierbei insbesondere wie sich das Angebot der Hochschuldidaktik in der letzten Zeit erweitert und verbessert habe, auch wie sich die Hochschuldidaktik an einen großen Teil der deutschen Hochschulen ausgebreitet hätte. Ebenfalls geht er auf die internationale Situation der Hochschuldidaktik und Deutschlands Platz in dieser ein.

Zuletzt gibt der Autor einen Ausblick auf die strategischen Optionen für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, abgeleitet von der Geschichte und Gegenwart ebendieser.

## Zusammenfassung

Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.), Handbuch Hochschuldidaktik (S. 379-392). Bielefeld: WBV.

### *Was ist hochschuldidaktische Forschung?*

Der Beitrag „Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung“ von E. Bosse (2021) beschäftigt sich mit einer der Leitideen der hochschuldidaktischen Forschung: der Ausrichtung auf die praktische Entwicklung von Studium und Lehre.

Dieser Praxisbezug sei ein zentrales Motiv der grundlegenden Konzeption von hochschuldidaktischer Forschung und wird im Beitrag zunächst anhand politischer Rahmenbedingungen betrachtet, da hochschuldidaktische Forschungen meist aus Reformbewegungen heraus erfolgen. Dazu werden die Entstehungsphase und die aktuelle Forschungsförderung der hochschuldidaktischen Forschung nachgezeichnet, wodurch einerseits die Vielfalt an Themen und Forschungszugängen offenbart wird und andererseits Herausforderungen durch den mangelnden institutionellen Rückhalt und disziplinäre Verankerung deutlich werden. Die dadurch entstehende Abhängigkeit von der projektförmigen Forschungsförderung habe bislang verhindert, dass aus den wiederkehrenden Themen kontinuierliche Forschungslinien entstehen konnten.

Anschließend folgt eine Systematisierung der Handlungsfelder, Forschungsperspektiven und Forschungsformate hochschuldidaktischer Forschung. Die Unterscheidung der Handlungsfelder der hochschuldidaktischen Forschung wird durch ein Mehrebenensystem vorgenommen. Meist bilden hierbei die Mikro- und Mesoebene den Ausgangspunkt der Forschung, wobei auch organisationale Rahmenbedingungen auf der Makroebene einbezogen werden können. In der aktuellen Forschungsförderung dominiere die psychologische Forschungsperspektive, die ausgewählte Variablen des Lehrens und Lernens fokussiert. Bei den Forschungsformaten variere dagegen die Nutzung, je nach angewandten Methoden. Aktuell tendiere man in der hochschuldidaktischen Forschung jedoch meist zur Evidenzbasierung, die eine Hierarchisierung der Forschungsformate mit sich bringt. Es gäbe allerdings auch ausreichend Kritik an dieser Hierarchisierung, weswegen sich zwei weitere Wege entwickelten: die entwicklungsorientierten und dialogorientierten Transferkonzepte. Trotz dieser sich anbahnenden Spaltung bestehe weiterhin die Übereinstimmung, dass der Praxisbezug hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt.

Zum Schluss zieht Bosse ein Fazit bezüglich der Zukunft hochschuldidaktischer Forschung. Laut ihr wird die Umsetzung der praktischen Ansicht hochschuldidaktischer Forschung auch zukünftig schwierig sein, wenn sich die Rahmenbedingungen nicht verbessern. Dabei gäbe es ausreichend Forschungsinhalte, wie beispielsweise die Konturierung von Forschungslinien und der Weiterentwicklung von eigenständigen Forschungsansätzen oder die Untersuchung der Nutzung von Forschungsergebnissen, um Einsicht in die Potenziale und Grenzen evidenz-, entwicklungs- oder dialogorientierter Transferkonzepte zu gewinnen.

## Zusammenfassung

Nittel, D. (2000). Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität. In Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung (S. 22-85). Bielefeld: WBV.

### *Was bedeuten die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität?*

Im Kapitel „Begriffserläuterung: Profession-Professionalisierung-Professionalität“ vertieft D. Nittel die im Titel genannten Schlüsselbegriffe im Kontext der Erwachsenenbildung.

Zuerst wird der Begriff der Profession aufgegriffen. Professionen seien besonders ausgewiesene, meist akademische, Berufe, die Dienstleistung an ihnen anvertrauten Menschen erbringen und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen um dadurch bestimmte gesellschaftliche Probleme zu verwalten. Die Wandelbarkeit von Professionen liege nach Hughes in der Unterscheidung und Spannung, die das Mandat und die Lizenz der Profession aufweisen. In der Erwachsenenpädagogik seien Lizenz und Mandat nicht optimal aufeinander abgestimmt, die Lizenz sei deutlich enger als das sehr weit und anspruchsvoll definierte Mandat. Weitere Attribute von Profession, neben wissenschaftliche Grundlagen der Arbeit und Klient:innenorientierung, seien das Verhältnis Organisation und Profession, Paradoxien des professionellen Handelns und der Einfluss des sozialen Wandels. Es wird ebenfalls die historische Entwicklung und Entstehung von Professionen in der modernen Gesellschaft beschrieben. Zuletzt geht es noch um die Relevanz der Profession für das System der Erwachsenenbildung.

Es folgt die Erläuterung des Begriffes der Professionalisierung. Zuerst sei es wichtig anzumerken, dass es sich hierbei um einen sozialen Prozess handle, welcher darauf abzielt das Berufswissen zu akademisieren und spezialisieren und der in vielen Berufsgruppen zu beobachten sei. Ziel sei es hierbei den Marktwert der Berufe in der Gesellschaft zu erhöhen. Professionalisierung sei eine Variante der Verberuflichung und Verwissenschaftlichung. Was den Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung angehe, so hätten sich historisch gesehen insbesondere sozialwissenschaftlich geprägte Ansätze damit auseinandergesetzt. Die Entwicklung der Professionalisierung von Berufen wird anhand dieser geschildert. Folgend wird dann der Professionalisierungsprozess innerhalb der Erwachsenenbildung vorgestellt und wie man das leistungsmäßige und soziale Anspruchsniveau an Professionen synchronisieren könne.

Zuletzt wird auch der Begriff der Professionalität definiert. Professionalität habe in der Literatur eher eine sekundäre Bedeutung und werde häufig ab einem bestimmten Punkt des Professionalisierungsprozesses als vorliegend angenommen. Aus dem Standpunkt des Alltagsverständnisses sei die Definition des Begriffes gegeben, dass Professionalität die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung sowie die Kompetenz des Dienstleistenden beschreibe. Die Quelle der Professionalität liegt in der Kombination von Wissen und Können. Es wurden seit den 80er Jahren verschiedene Texte über die Professionalität innerhalb der Erwachsenenbildung geschrieben. Um die Annäherung zu erleichtern wird die Thematik aufgeteilt, erstens in das differenztheoretische und zweitens in das kompetenzbezogene Verständnis.

## Zusammenfassung

Fuchs-Rechlin, K. (2014). Professionelles Handeln – Ein Balanceakt. In Dobischat, R., Kessl, F., Polutta, A., Thole, W. & van Ackeren, I. (Hrsg.), Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen (S. 43-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

### *Wie handelt man pädagogisch professionell?*

In dem Kapitel „Professionelles Handeln – Ein Balanceakt“ von K. Fuchs-Rechlin (2014) wird den Fragen „Was ist angemessenes bzw. professionelles pädagogisches Handeln und wie ist bzw. wird eine pädagogische Grundhaltung beschaffen und ausgebildet?“, sowie dies vertiefende Fragen nachgegangen. Dazu wird anhand des DFG-Projekts „Berufsverbleib aus 2000 und 2001“ versucht zu klären was eine Profession ist, welche professionellen Handlungsorientierungen sich bei Pädagog:innen empirisch identifizieren lassen und wie sich diese bilden.

Professionen werden laut neuerer theoretischer Ansätze als Berufe verstanden, die einer spezifischen Handlungslogik folgen und nicht mehr durch bestimmte Merkmale von „normalen“ Berufen abgegrenzt werden. Laut dieser neueren Theorietradition kommt es bei Professionen zu einer Konfrontation mit sogenannten „Paradoxien“ des professionellen Handelns. Die grundlegende Paradoxie ist hier ein Ausbalancieren von nicht miteinander vereinbaren aber konkurrierenden Handlungsanforderungen.

Anhand der Ermittlung von auf pädagogisches Handeln bezogene Denk- und Deutungsmuster sollte in dem DFG-Projekt Berufsverbleib ermittelt werden, wie Pädagog:innen mit diesen Paradoxien des professionellen Handelns umgehen, um professionellen Handlungsorientierungen zu identifizieren. Nach weiterführenden Analysen der Ergebnisse stellten sich drei Leitbilder professionellen Handelns: Fallbezug, Expertise und Autonomie heraus, aus denen wiederum vier Typen professioneller Handlungsorientierungen bzw. Selbstverständnisse: Fürsorger:innen, Fachleute, Begleiter:innen und Pragmatiker:innen entwickelt wurden. Die Mehrheit der befragten Personen zählte zu den Fürsorger:innen während die wenigsten als Begleiter:innen eingestuft wurden.

Zur Untersuchung der Bildung des professionellen Selbstverständnisses bzw. Handlungsorientierungen von Pädagog:innen wurde ein heuristisches Modell herangezogen, welches sich an den Sozialisationsprozessen nach Bourdieu orientiert. Demnach spielen die in der Berufseinmündungsphase, Primärsozialisation und Hochschule erworbenen habituellen Muster eine wichtige Rolle bei der Bildung des professionellen Selbstverständnisses. Im Falle eines Stellenwechsels bleibt die Hochschule als Einflussgröße bestehen, aber die restlichen werden durch die aktuelle Erwerbstätigkeit abgelöst. Zudem ließen sich für die einzelnen vier Typen professioneller Handlungsorientierungen spezifische befördernde Entstehungskontexte identifizieren. Die Ausbildung der professionellen Muster sind also nach der Berufseinmündungsphase nicht abgeschlossen und unterliegen ständigen Wechselwirkungen zwischen mitgebrachten Habitus und der sozialen Umwelt.

## Zusammenfassung

Preiß, J.; Merkt, M. Kraut, M. (eingereicht). Ein didaktisches Design zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger

---

In dem Artikel wird das didaktische Design einer Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige zur Diskussion gestellt, das im Kontext des Forschungsprojektes HoDaPro als Interventionsdimension entwickelt wurde. Das Forschungsprojekt hat die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen hochschuldidaktisch Tätiger und deren organisationale Rahmung zum Ziel. Vorgestellt werden die theoretischen Überlegungen, didaktische Prinzipien, die didaktische Umsetzung sowie die Evaluationsergebnisse der Weiterbildung. Im Fazit wird die Relevanz des Designs für die kollektive Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger diskutiert.

## Zusammenfassung:

Merkt, M., Knauf, A-K., Kraut, M., Schulze, K. & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein Rahmenmodell. die hochschullehre, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2137W

Im Beitrag wird das theoretische Rahmenmodell eines Forschungsvorhabens zu Professionalisierungsprozessen hochschuldidaktisch Tätiger vorgestellt. Es dient der theoretischen Sensibilisierung und Entwicklung von Analysedimensionen für die empirische Untersuchung des Vorhabens. Nach der Einordnung der aktuellen Situation der Hochschuldidaktik als Akteur der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre werden professions- und organisationstheoretische Ansätze aufgearbeitet. Über wissenschaftliche Erkenntnisse zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik hinaus ist das Theoriemodell als ein Diskussionsimpuls für die hochschuldidaktische Community zur Klärung ihres Selbstverständnisses gedacht. Es gibt Hinweise auf die Themen, die für eine kollektive berufliche Reflexion relevant sind. Diese werden am Ende des Artikels als Diskurshinweise für die hochschuldidaktische Community zusammengefasst.

Online verfügbar: <https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/die-hochschullehre/shop/detail/6/Detail/0/2/HSL2137W/facet/HSL2137W////////special/jahrgang/2021.html?cHash=f4850ea5d039ae8a3616e279d21f87ae#single-7ebc6e5998566ead#single-7ebc6e5998566ead>

## Zusammenfassung

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

### *Was sind Antinomien und welche gibt es im hochschuldidaktischen Feld?*

Im Beitrag „Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln“ von W. Helsper (2016) geht es darum zu klären, ob professionelles Handeln konstitutiv mit Ambivalenzen und Antinomien behaftet ist oder ob es sich bei professionellen Antinomien um prinzipiell vermeidbare oder gar durch spezifische professionelle Mythen, Idealisierungen und Anspruchskonstruktionen erst erzeugte und geradezu deprofessionalisierende Konstruktionen handelt.

Dafür werden zuerst Paradoxien und Antinomien in unterschiedlichen professionstheoretischen Positionen und Diskussionen gesichtet. In strukturtheoretischer Zugängen wird auf die grundlegenden Spannungen im professionellen Handeln Bezug genommen, interaktionstheoretische Positionen heben die fragile und störanfällige Situierung des professionellen Handelns und seine grundsätzliche Anfälligkeit für paradoxe Verstrickungen deutlich hervor, systemtheoretische Ansätze betrachten Paradoxien auf zwei Ebenen und den daraus resultierenden Zwiespalt, während machttheoretische und wissenssoziologische Perspektiven zwar aufzeigen, dass beim professionellen Handeln zwangsläufig Ambivalenzen erzeugt werden, aber diesen nicht weiter nachgehen.

Es folgt ein systematischer Bestimmungsversuch zu Antinomien, Dilemmata, Widersprüchen und Paradoxien, der am Beispiel des pädagogischen Handelns konkretisiert wird. Er schließt an Vorarbeiten von Helsper an (Helsper 1996, 2002) und stellt Bezüge zu anderen Begründungs- und Systematisierungsversuchen her (etwa zu Schütze oder Oevermann). Pädagogische Antinomien werden als für pädagogisches Handeln konstitutiv eingeführt, welche aber reflexiv gehandhabt werden können. Konstitutiv sind sie aus zwei Gründen: Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie universalistisch-rollenförmige und diffuse Beziehungslogiken. Für beide dieser antinomischen Zusammenhänge lassen sich jeweils sechs und fünf spezielle Antinomien differenzieren. Professionelle Dilemmata sind als konkrete, interaktive, in Kontext je spezifischer professioneller Kulturen ausgeformte Antinomien zu verstehen. Für die konkrete Ausformung und Handhabung der antinomischen Grundspannungen sind die gesellschaftlichen und organisatorischen Strukturierungen entscheidend und somit auch die in die Organisationsstruktur eingebetteten Widersprüche. Paradoxien entstehen, wenn in spezifischen schulkulturellen Ordnungen professionelle Kooperation und Stützungsressourcen fehlen, reflexive Auseinandersetzungen nicht institutionalisiert sind, und sich dies mit besonders deutlichen organisatorischen Widerspruchskonstellationen verbindet. Diese Paradoxien können zu einer interaktiven Zuspitzung von Antinomien führen, was wiederum professionelles Handeln scheitern lässt.

Abschließend werden eigene empirische Ergebnisse zu Paradoxien und Antinomien von Helsper exemplarisch für das pädagogische Handeln in den Blick genommen und offene Fragen und Forschungsperspektiven skizziert. Helspers Studien skizzieren laut ihm die Verstrickung von Lehrkräften und Schüler:innen in die Autonomieantinomie. Es konnten unterschiedliche Varianten der Antinomie von Autonomie und Heteronomie bestimmt werden, die sich für unterschiedliche Schulkulturen in Gestalt spezifischer Autonomiedilemmata manifestieren und in spezifischen paradoxen Verstrickungen auskristallisieren. Helsper stellt die unterschiedlichen Varianten nacheinander vor und bezeichnet sie als Ausdruck der starken organisatorischen Widersprüchlichkeit der Schule in Form eines Bildungsideals der Autonomie und Selbständigkeit bei gleichzeitig starken Zwangsrahmungen etwa in Form der Schulpflicht. Zuletzt weist er darauf hin, dass es zukünftig differenziertere empirische Studien über verschiedene professionelle Handlungsfelder hinweg braucht, um die Relevanz und strukturelle Bedeutung antinomischer Spannungen im professionellen Handeln noch weiter zu verdeutlichen. Außerdem wären vergleichende Studien erforderlich, die Auskunft über die Strukturvarianten und Erscheinungsformen bzw. auch die Generalisierbarkeit der antinomischen Struktur für professionelles Handeln geben könnten.