

Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik

Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft
für Hochschuldidaktik dghd unter Berücksichtigung
von Kommentaren der dghd-Mitglieder

Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln

Arbeitsversion mit Kommentarsammlung

Zusammenfassung

Die Entwicklung und Professionalisierung hochschulischen Lehrens und Lernens steht in Deutschland derzeit vor wichtigen und richtungweisenden Entscheidungen. Die in der ersten Förderphase des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) erzielten Erfolge stehen dabei exemplarisch für den Stellenwert, den Politik und Gesellschaft dem Lehren und Lernen an Hochschulen mittlerweile zuerkennen. Diese Entwicklung fußt auf Positionen und Anstößen, die die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) seit ihrer Gründung immer wieder prominent vertreten hat.

Als Beitrag zur Diskussion um Sicherung und Verstetigung der in den vergangenen Jahren erzielten Erfolge in der Lehre an deutschen Universitäten und Hochschulen legt der dghd-Vorstand hiermit ein geeignetes Positionspapier vor. Dieses beinhaltet Situationsbeschreibung sowie Diskussionspunkte zu den Themen Bildungspolitik, hochschuldidaktische Forschung, Nachwuchs, Strukturen, Medien und Internationalisierung. Die dghd empfiehlt dringend die Verstetigung der jetzt angestoßenen Entwicklungen.

Inhaltsverzeichnis

Zur Einleitung: Hochschuldidaktik 2020 – Entwicklung der Lehre am Scheideweg	3
1. Bildungspolitik und Hochschuldidaktik: Eine Annäherung	5
1.1 Einführung: Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Hochschuldidaktik in Deutschland.	5
1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	5
1.2.1 Feststellung der pädagogischen Eignung an Hochschulen	5
1.2.2 Rahmenbedingungen zur Weiterbildung von Neuberufenen	6
1.2.3 Regelungen zur Ermöglichung von Freiräumen für die Entwicklung von Lehrqualität	7
1.3 Position des dghd-Vorstands	8
1.3.1 Gesetzliche Regelungen	8
1.3.2 Institutionelle Regelungen: Rahmenbedingungen der Weiterbildung schaffen.....	8
1.3.3 Freiräume für Entwicklungen der Lehrqualität schaffen	8
1.3.4 Hochschuldidaktische Expertise in der Beratung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Lehrqualität	8
1.4 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	9
2. Hochschuldidaktische Forschung	13
2.1 Inter- und multidisziplinäre Ausrichtung hochschuldidaktischer Forschung	13
2.2 Kontexte hochschuldidaktischer Forschung und deren Institutionalisierung.....	13
2.3 Forschungsgegenstände der hochschuldidaktischen Forschung	13
2.4 Forschungsperspektiven und methodologische Zugänge hochschuldidaktischer Forschung	15
2.5 Verhältnis von Forschung und Praxis in der Hochschuldidaktik.....	16
2.6 Position des dghd-Vorstands	17
2.6.1 „Hochschuldidaktische Forschung“ als Wissenschaftsgebiet etablieren	17
2.6.2 Breite und nachhaltige Institutionalisierung	17
2.6.3 Integration von Forschungsperspektiven und methodologischen Zugängen.....	18
2.6.4 Verhältnis von Forschung und Praxis in der Hochschuldidaktik	19
2.7 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	19
3. Nachwuchs 2020?	23
3.1 Strukturen erschweren hochschuldidaktische Qualifizierung	23
3.2 Arbeitsfeld ‚Konsolidieren‘ und gleichzeitig ‚Qualifizieren‘	23
3.3 Hochschuldidaktische Qualifikation und Hochschulentwicklung als zentrale Aufgaben für die Hochschulen	24
3.4 Tätigkeitsfelder und Organisationsformen der Hochschuldidaktik	24
3.5 Position des dghd-Vorstands	25
3.5.1 Strukturen für hochschuldidaktisch forschenden Nachwuchs schaffen.....	25
3.5.2 Zielgerichteter transdisziplinäre und fachbezogene Strukturen und Vernetzungen der Hochschuldidaktik fördern	26
3.5.3 Hochschuldidaktik als Teil eines Hochschulsystems, das sich seinen Ansprüchen an qualitätsvolle Lehre angemessen stellt	27
3.6 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	27
4. Professionalisierung	30
4.1 Hochschuldidaktik als professionelles Handlungsfeld	30
4.2 Doppelte Professionalisierung: Institutionalisierung und Qualifizierung	30
4.3 Hochschuldidaktik als Profession	31

4.4	Position des dghd-Vorstands	32
4.4.1	Strukturierte Weiterbildungsangeboten schaffen, ausbauen und verstetigen	32
4.4.2	Entwicklung eines Professional Development Framework	32
4.4.3	Diskussion berufsethischer Standards	32
4.4.4	Hochschuldidaktische Profession mit Fokus auf Professionalisierung	32
4.5	Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	33
5.	Entwicklung hochschuldidaktischer Strukturen.....	35
5.1	Verortung von Hochschuldidaktischen Professuren	35
5.1.1	Aktuelle Situation	35
5.1.2	Problemstellung und Ansatzpunkte.....	35
5.2	Verortung der hochschuldidaktischen Arbeitsstellen, Zentren und Netzwerke	35
5.2.1	Aktuelle Situation.....	35
5.2.2	Problemstellung und Ansatzpunkte	37
5.3	Position des dghd-Vorstands	37
5.3.1	Schaffung von Lehrstühlen/Professuren, Instituten und Forschungszentren	37
5.3.2	Eigenständige Forschung als Basis aller hochschuldidaktischer Tätigkeiten.....	38
5.4	Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	38
6	Hochschuldidaktik in Medien und Öffentlichkeit.....	40
6.1	Politische Wahrnehmung	40
6.2	Vernetzung der Akteure.....	40
6.3	Position des dghd-Vorstands	41
6.3.1	Kommunikation über Hochschuldidaktik als allparteilicher Partner	41
6.3.2	Diskussionen in den Medien aufgreifen	41
6.4	Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder.....	42
7	Internationalisierung der Hochschuldidaktik	43
7.1	Hochschuldidaktik – über den nationalen Tellerrand hinaus	43
7.2	Felder internationaler hochschuldidaktischer Aktivitäten	43
7.2.1	Internationale Konferenzen	43
7.2.2	Förderung des internationalen Austauschs.....	44
7.3	Internationale hochschuldidaktische Zertifikate	44
7.4	Position des dghd-Vorstands	44
7.4.1	Internationalisierung als unerlässlicher Bestandteil des hochschuldidaktischen Felds begreifen ...	44
7.4.2	Verknüpfung nationaler hochschuldidaktischer Zertifikate mit internationalen Zertifizierungen .	45
7.4.3	Notwendige Schritte: Internationalisierung (weiter) möglich machen	45
7.5	Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder	45
8.	Weitere Kommentare der dghd-Mitglieder	46
8.1	Allgemeine Kommentare der dghd-Mitglieder	46
8.2	Stellungnahme des HDZ Baden-Württemberg	46

Zur Einleitung: Hochschuldidaktik 2020 – Entwicklung der Lehre am Scheideweg

Die Entwicklung und Professionalisierung hochschulischen Lehrens und Lernens steht in Deutschland derzeit vor wichtigen und richtungweisenden Entscheidungen: Mit dem Qualitätspakt Lehre (QPL) wurde erstmals in der deutschen Hochschullandschaft eine umfangreiche, bundesweite, substantielle Förderung von Lehren und Lernen als eigenständiges Handlungs- und Förderfeld der Bildungspolitik adressiert. Die in der ersten Förderphase des QPL erzielten Erfolge in einer Fülle von geförderten Projekten stehen dabei exemplarisch für den Stellenwert, den Politik und Gesellschaft dem Lehren und Lernen an Hochschulen unter mannigfaltigen Gesichtspunkten mittlerweile zuerkennen. Diese Entwicklung fußt auf Positionen und Anstößen, die die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik seit ihrer Gründung als Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik immer wieder vertreten hat. Gerade deshalb steht für die seit langem mit dem Thema Hochschullehre und -studium befasste Hochschuldidaktik mit Beginn (und absehbarem Ende) der zweiten Förderphase des QPL die Frage im Raum, wie das bis 2020 Erreichte gesichert und die *lessons learned* verstetigt werden können, um generiertes Wissen und aufgebaute Kompetenzen nicht zu verlieren und die in den Hochschulen entwickelten Kapazitäten im Bereich Lehre nicht zu gefährden.

Das vorliegende Papier hat die Absicht aufzeigen, was erreicht wurde und was es zu bewahren gilt. Es soll die Diskussion darüber anstoßen, welche Perspektiven sich über das (mögliche?) Ende der Qualitätspaktförderung im Jahr 2020 hinaus für die Verstetigung der Lehrqualität an deutschsprachigen Hochschulen entwickeln lassen, und was notwendig ist, damit die jetzt angestoßenen Prozesse nicht hinter das bis zu diesem Zeitpunkt Erreichte zurückfallen.

Aber nicht nur die Hochschullandschaft, auch die Hochschuldidaktik selbst hat durch den Qualitätspakt Lehre umfangreiche Entwicklungen durchlaufen: Durch die im Rahmen des QPL geschaffenen neuen Stellen ist die Zahl der mit der Lehrkompetenz- und Hochschulentwicklung befassten Personen stetig angewachsen. Diese Personen professionalisieren sich derzeit, sei es durch Weiterbildungen, wissenschaftliche Qualifikationsschritte, durch ihre tägliche Praxis oder mit Unterstützung erfahrener Kolleg/-innen. Gleichzeitig sind das neu generierte oder wieder aktivierte Wissen und die aufgebauten Kompetenzen bei Entscheidungsträger/-innen in Politik und Hochschulleitungen bisher nur teilweise bekannt. Hochschuldidaktiker/-innen werden in institutionellen Entscheidungsprozessen oft noch nicht in dem Maße als professionelle Akteur/-innen angesehen, wie ihre Expertise es nahelegen würde. Die durch die Hochschuldidaktik zur Verfügung stehenden Wissens- und Kompetenzressourcen werden nur unzureichend genutzt. Dies kann jedoch auch daran liegen, dass sich eine Systematisierung hochschuldidaktischer Kompetenz aufgrund der Entwicklung im Rahmen von Projektförderungen derzeit erst aus der gelebten Praxis (neu) entwickelt. Das Positionspapier 2020 soll daher auch dazu beitragen, die Diskussion über das professionelle Selbst-Verständnis der Hochschuldidaktik voranzutreiben.

- Jungen Kolleg/-innen soll das Positionspapier Orientierungs- und Argumentationshilfen bieten, die eigene Rolle zu schärfen, indem es das im Feld vorhandene Wissen gebündelt darstellt;
- Hochschulleitungen, Dekan/-innen und Studiengangverantwortlichen soll es hochschuldidaktische Kompetenzen aufzeigen, die in Lehr-, Studiengangs- und institutionellen Entwicklungsprozessen nutzbar sind;

- Hochschulpolitische Entscheider/-innen schließlich möchte das vorliegende Papier dazu einladen, gemeinsam mit den Akteur/-innen über das Potenzial hochschuldidaktischer Expertise in zukünftigen Prozessen für eine nachhaltige, zukunftsfähige qualitativ hochwertige Lehre zu diskutieren.

Im Folgenden wird die derzeitige Situation der Hochschuldidaktik sowie die Position der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zu notwendigen Entwicklungsschritten dargestellt. Zunächst gehen wir dazu in Kapitel 1 auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen ein, unter denen Hochschuldidaktik derzeit in Hochschulen praktiziert wird. Daran anschließend diskutieren wir den Stand und Entwicklungsbedarf hochschuldidaktischer Forschung (Kapitel 2) sowie die Situation des hochschuldidaktischen Nachwuchses vor dem Hintergrund der Spannung zwischen individuellen Qualifizierungsbestrebungen und (prekären) Beschäftigungsverhältnissen (Kapitel 3). Kapitel 4 widmet sich den Bestrebungen um die Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätigkeiten. In Kapitel 5 wird die Entwicklung hochschuldidaktischer Strukturen beleuchtet. Abschließend gehen wir auf das Verhältnis der Hochschuldidaktik zu Medien und Öffentlichkeit (Kapitel 6) und auf die Internationalisierung der Hochschuldidaktik (Kapitel 7) ein.

Das Positionspapier 2020 ist eine Initiative des dghd-Vorstands, der auf einer Klausurtagung im Sommer 2015 die in ihm behandelten Themen identifiziert und den inhaltlichen Rahmen festgelegt hat. Jedes Kapitel wurde federführend von einem Vorstandsmitglied verantwortet, die Inhalte spiegeln jedoch die Meinung des gesamten dghd-Vorstands wieder. Zwischen Mai und Juli 2016 erfolgte zudem eine dghd-interne webbasierte Kommentierung der Inhalte, zu der alle dghd-Mitglieder eingeladen waren. Wir danken allen Kommentierenden, die durch ihre vielfältigen Beiträge zu diesem Papier beigetragen haben. Die hier bereit gestellten Kommentare wurden nach bestem Wissen in die Endversion übernommen bzw. es wurde durch Fußnoten auf zu führende Diskussionen hingewiesen. An einigen Stellen erreichten uns im Kommentierungsprozess Rückmeldungen, die nicht direkt eingearbeitet werden konnten, da sie sehr fundamentale Diskussionen und Themen berühren. Um das Potenzial dieser Kommentare für zukünftige Entwicklungen der Hochschuldidaktik zu nutzen, wurden diese in jeweils einem eigenen Teilkapitel an die thematischen Darstellungen angefügt. Für einige sehr grundsätzliche Kommentare, bei denen dies nicht möglich war (insbesondere zur Frage der Nachhaltigkeit hochschuldidaktischen Arbeitens), bitten wir um Verständnis. Neben den Rückmeldungen im Rahmen der Online-Komentierung erreichte uns zudem eine mit dem Leitungsgremium abgestimmte Stellungnahme des Hochschuldidaktischen Netzwerks Baden-Württemberg. Diese ist zur vollständigen Transparenz an die hier vorliegende kommentierte Version des Positionspapiers angefügt.

Hiermit laden wir alle genannten Gruppen – hochschuldidaktisch tätige Personen, Lehrverantwortliche in Hochschulen sowie Vertreter/-innen von Förderinstitutionen und aus der Politik – herzlich ein, sich mit uns anhand des Positionspapiers 2020 für eine Zukunft hochschuldidaktischer Expertise zu engagieren und freuen uns über Ihre Rückmeldung.

Der dghd-Vorstand

Prof. Dr. Marianne Merkt

Prof. Dr. Niclas Schaper

Prof. Dr. Tobina Brinker

Dr. Antonia Scholkmann

Timo van Treeck, M.A.

1. Bildungspolitik und Hochschuldidaktik: Eine Annäherung

Verantwortlich: Marianne Merkt

1.1 Einführung: Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Hochschuldidaktik in Deutschland

Der Raum für qualitätsvolle Hochschullehre und Studienstrukturen wird unter anderem durch bundes- und landespolitische Rahmenbedingungen sowie durch Regelungen und Anreizstrukturen gesetzt, die die Bildungspolitik, die Hochschulen und weitere Akteure festlegen. Sie geben gewissermaßen den Handlungsspielraum für die Entwicklungsprozesse vor, denen Hochschullehre und Studienstrukturen unterliegen. Diese Entwicklungsprozesse durch Forschung, Beratung und Weiterbildung zu begleiten, ist Aufgabe der Hochschuldidaktik. Indirekt ist also auch der Handlungsspielraum der Hochschuldidaktik von der Ausgestaltung der dafür geltenden Rahmenbedingungen betroffen. Die Forderung nach Beteiligung der Hochschuldidaktik bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für Hochschullehre ist deshalb die Forderung danach, die Rahmenbedingungen des eigenen professionellen Handelns mitgestalten zu können.

Die deutschsprachige Hochschullandschaft ist hinsichtlich der regulativen Rahmenbedingungen und der Anreizstrukturen für Lehrqualität durch eine große Unterschiedlichkeit in ihren qualitativen und quantitativen Ausprägungen gekennzeichnet. Entwicklungen wie in Großbritannien, den Niederlanden oder den skandinavischen Ländern, Qualitätsstandards der Weiterbildung und der zum Teil verpflichtenden Prüfung der Lehrkompetenz von akademisch Lehrenden, zum Beispiel durch gemeinsam vereinbarte Selbstverpflichtungen der Hochschulen und Universitäten, als Professionsstandards zu etablieren, gibt es in Deutschland bislang nicht (vgl. z.B. die Professional Development Standards der SEDA oder die Selbstverpflichtung der niederländischen Universitäten), wären aber aus Sicht der Hochschuldidaktik unbedingt notwendig.

1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

1.2.1 Feststellung der pädagogischen Eignung an Hochschulen

Die Prüfung der akademischen Lehrkompetenz in Berufungsverfahren und die Möglichkeiten, diese Kompetenz durch hochschuldidaktische Weiterbildung im ersten Berufsjahr weiter zu entwickeln, hat erhebliche Auswirkungen auf die Qualität von Lehre und Studienstrukturen. Dies betrifft zum einen die zeitliche Dimension, da die Berufenen im Allgemeinen unbefristet eingestellt werden und für alle auf Studium und Lehre bezogenen Prozesse verantwortlich sind, also auch für die Hochschuldidaktik, das Qualitätsmanagement, die Strukturentwicklungen und Studienreformen. Zum anderen hängt das Potential der Qualitätsentwicklung aber auch von der in der jeweiligen Institution vorhandenen Gestaltungskompetenz ab, diese Prozesse zu initiieren und zu leiten.

Einen regulativen Rahmen für die Prüfung der pädagogischen Eignung geben die Landeshochschulgesetze vor. Diese legen fest, was bei der pädagogischen Eignung geprüft werden soll. In den Berufsordnungen der Hochschulen werden die Rahmenbedingungen weiter ausdifferenziert. Auf beiden Ebenen variieren die Regelungen von der schlichten Feststellung im Gesetz, dass die pädagogische Eignung geprüft werden soll, bis hin zu differenzierten Verfahrensvorschriften, wie die Prüfung zu erfolgen hat.

Ein vergleichender Blick auf die Unterschiedlichkeit der 16 deutschen Landeshochschulgesetze zu diesem Punkt ergibt folgendes Bild: Die östlichen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern,

Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen sowie auch Niedersachsen geben keine Verfahrensregeln zur Feststellung der pädagogischen Eignung vor. Hier wird den Hochschulen überlassen, bzw. sie werden dazu ermächtigt, wie sie die pädagogische Eignung feststellen wollen. Detaillierter sind die Verfahrensregeln in Hessen (Prüfung durch Evaluierung), in Schleswig-Holstein und Sachsen (Prüfung durch Einbezug des Votums der Studierenden, bzw. durch Lehrvorträge), in Baden-Württemberg (Nachweis durch Lehrerfahrung oder Ausbildung oder durch Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen der Hochschuldidaktik) oder in Bayern, dem Saarland, Sachsen und Hamburg (Qualifizierungsverfahren im Rahmen der Habilitation oder der Juniorprofessur vorge-schrieben). Weitergehende Regelungen enthält das hessische (Anhörung der Studierenden und Beleg ihrer Äußerungen in der Berufsungsliste) und das sächsische Landeshochschulgesetz (Prüfung durch getrennte Gutachten zur didaktischen und zur wissenschaftlichen Qualität). Weitergehend sind die gesetzlichen Regelungen in Rheinland-Pfalz, in Bremen, in Sachsen und in Berlin. In diesen Ländern ist der Nachweis einer hochschuldidaktischen oder entsprechenden Weiterbildung im jeweiligen Landeshochschulgesetz explizit vorgeschrieben. Die bremischen Hochschulen müssen geeignete Verfahren für den Erwerb und Nachweis der pädagogischen Eignung entwickeln und anwenden (§ 28, Absatz 2, LHG BremHG). Die am weitesten entwickelte Regelung besteht in Nordrhein-Westfalen, da das Landeshochschulgesetz auch Konsequenzen formuliert. Hier muss die pädagogische Eignung durch eine entsprechende Vorbildung nachgewiesen werden und kann nur ausnahmsweise im Berufsungsverfahren festgestellt werden (§ 36, Absatz 2, HG NRW). Zur nachträglichen Feststellung der pädagogischen Eignung können Professuren auch zunächst in ein Beamtenverhältnis auf Probe berufen werden. (§ 201, Absatz 3, HG NRW).

Die nächste Regelungsebene betrifft die Berufsungsordnungen und diesbezüglichen Richtlinien der Hochschulen. Hierzu liegen keine systematischen Auswertungen vor, sodass hier nur auf Einzelbeispiele verwiesen werden kann. Ein herausragendes Beispiel in diesem Feld enthält die Berufsungsordnung der Technischen Hochschule Köln. Die Ordnung sieht vor, dass die Feststellung der pädagogischen Eignung durch eine begutachtende Kommission in der Probezeit nach der Berufsung erfolgt. Je nach vorhandener Sachlage kann die Probezeit verkürzt werden oder entfallen (vgl. Berufsungsordnung der Fachhochschule Köln vom 19.05.2008, § 16). Andere Berufsungsordnungen, beispielsweise die der TU Berlin, schreiben ein Lehrportfolio¹ als Teil der Bewerbungsunterlagen vor. Teilweise wird der Erwerb der Lehrkompetenz in Habilitationsordnungen geregelt. Der zertifizierte Nachweis über die erworbene Lehrkompetenz ist dann Teil der Habilitationsprüfung.

1.2.2 Rahmenbedingungen zur Weiterbildung von Neuberufenen

Gesetzliche Rahmenbedingungen und Regelungen zur Prüfung akademischer Lehrkompetenz sind nur dann sinnvoll, wenn gleichzeitig auch die Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Kompetenzerwerb regeln und ermöglichen. *Inplacement*-Konzepte verweisen darauf, dass hierfür das erste Berufsjahr nach Eintritt in eine neue Institution besonders relevant ist (vgl. z.B. die Ergebnisse des BMBF-Projekts MoGli).

In den meisten deutschen Bundesländern sind spezielle hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme für Neuberufene als Baustein im Programm der hochschuldidaktischen Weiterbildungsnetzwerke enthalten. Als Beispiel kann auf das Neuberufenenprogramm der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen zurückgegriffen werden, da dort 2013 eine umfangreiche Evalua-

¹ Als Instrument der Lehrkompetenzentwicklung und individuellen Kompetenzdarstellung ist das Lehrportfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung verankert.

tionsstudie durchgeführt wurde (Nikelski et al. 2013). Die Befragungsergebnisse der Studie bestätigen, dass die Belastungen und Anforderungen an Neuberufene in Bezug auf Lehre, bei der Integration in die neue Institution sowie durch die Erwartungen an das Einwerben von Drittmitteln von den Betroffenen selbst als sehr hoch empfunden werden. Gleichzeitig schätzen die Neuberufenen ihre vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen nicht als professionell und ausreichend ein (vgl. Nikelski 2013, S. 114). Das landesweite hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm für Neuberufene wird von den Betroffenen als ein wichtiges unterstützendes Element für diese Übergangsphase eingeschätzt, insbesondere auch aufgrund des Konzepts der hochschulübergreifenden Netzwerkbildung. Aufseiten der Hochschulleitungen wird in der Studie aber auch eine Vielfalt an entsprechenden Regelungen wie Deputatsminderungen und Verpflichtungen zur Weiterbildung oder von zusätzlichen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten unterschiedlicher Formate festgestellt, die weder standardisiert noch in systematische *Inplacement*-Konzepte eingebettet sind. Auch bezüglich der Notwendigkeit solcher Konzepte differieren die Einschätzungen der Hochschulleitungen erheblich. Im Fazit der Studie wird neben dem Defizit systematischer Einarbeitungs- und Weiterbildungsprogramme für Neuberufene auch festgehalten, dass für die Regelung von dafür vorgesehenen Freiräumen sehr unterschiedliche Praktiken bestehen, die entwicklungsfähig sind. Praktiziert werden in vielen Hochschulen bereits Deputatsminderungen im ersten Berufsjahr in unterschiedlicher Höhe, verbunden mit verpflichtender Weiterbildung. Vorgeschlagen wird im Bericht darüber hinaus der gestufte Aufbau der Lehrtätigkeit mit abnehmenden Deputatsminderungen für Neuberufene.

Festgestellt werden muss an dieser Stelle, dass Regelungen zur Weiterbildung von Nachwuchswissenschaftler/-innen nur sehr vereinzelt existieren, bspw. an einzelnen Universitäten in Habilitationsordnungen verankert sind. In Promotionsordnungen fehlen Regelungen zur Weiterbildung bislang gänzlich. Hier besteht aus der Perspektive der Hochschuldidaktik dringender Handlungsbedarf, da die Weiterbildung von Nachwuchswissenschaftler/-innen eine langfristige Kompetenzentwicklung entlang von Karrierepfaden ermöglichen würde. Insbesondere das Innovationspotential der Hochschullehre könnte so erheblich verbessert werden.

1.2.3 Regelungen zur Ermöglichung von Freiräumen für die Entwicklung von Lehrqualität

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung betrifft die Regelung von Entlastungsmöglichkeiten und Freiräumen zur Entwicklung von Lehrqualität. Regelungen dieser Art wurden bislang nur in Ansätzen entwickelt. Einzelne Beispiele sollen hier genannt werden.

Einige Bundesländer sehen in ihren Lehrverpflichtungsordnungen die Möglichkeit vor, im Kontext von *eLearning* die Digitalisierung von Begleitmaterial in der Lehre im Lehrdeputat zu berücksichtigen. So kann beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Eigenerstellung, Fremdübernahme sowie die Erstellung von Begleitmaterial mit abgestuften Faktoren im Lehrdeputat gewichtet werden (z.B. § 2, Abs. 2, Lehrverpflichtungsverordnung LVV, NRW mit Stand vom 2.6.2015). Die gesetzlichen Regelungen beziehen sich auf unterschiedliche Kriterien der Ausgestaltung wie Vergleichbarkeitsprüfungen, Nachweispflicht, Höchstgrenzen, Befristung, Sicherung des Gesamtlehreangebots oder enthalten keine Regelungen (zum Überblick über rechtliche Rahmenbedingungen der Digitalisierung von Lehre in den einzelnen Bundesländern, vgl. Faller 2015).

Weitere Ansätze zur Schaffung von Freiräumen sind im Kontext von drittmittelgeförderten Projekten entstanden, beispielsweise die Vergabe von Mitteln zur Deputatsentlastung (z.B. Projekt Zeit für Lehre der Universität Bielefeld) oder die Vergabe von Lehrfreisemestern (z.B. das Projekt

Lehre im Fokus der TU München oder der *Instructional Development Award*, IDA, der Universität Freiburg).

1.3 Position des dghd-Vorstands

Die dghd sieht es als ihre berufspolitische Aufgabe an, durch Synopsen und Analysen auf-unterschiedliche Rahmenbedingungen bei der Entwicklung von Lehre und Studium sowie professionellen Lehrenden aufmerksam zu machen und sich für eine entsprechend förderlich gestaltete Gesetzgebung, bzw. entsprechende Gestaltung von Regelungen, Ordnungen und Anreizstrukturen einzusetzen. Ihr Ziel ist es, hierfür Informationsgrundlagen zu schaffen und diese nach Möglichkeit über Expert/-innen durch Empfehlungen, Gutachten, Beratungen und Stellungnahmen einzubringen.

1.3.1 Gesetzliche Regelungen

- Bezüglich der Regelung der pädagogischen Eignungsprüfung in Landeshochschulgesetzen empfiehlt die dghd, die Hochschulen zu verpflichten, bei nicht vorhandenem Nachweis Verfahren der kompetenzorientierten Prüfung sowie der verpflichtenden Weiterbildung zu entwickeln und anzuwenden.
- Bezüglich der Regelung von Berufungsordnungen empfiehlt die dghd, kompetenzorientierte Verfahren der pädagogischen Eignungsprüfung festzulegen, die an professionellen Standards wie dem englischen Professional Development Framework orientiert sind.
- Bezüglich der Regelung von Habilitations- und Promotionsordnungen empfiehlt die dghd, den Nachweis des Kompetenzerwerbs festzulegen und den Kompetenzerwerb durch Freiräume für die hochschuldidaktische Weiterbildung zu ermöglichen.

1.3.2 Institutionelle Regelungen: Rahmenbedingungen der Weiterbildung schaffen

- Bezüglich der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Neuberufenen bei nicht vorhandenem Nachweis empfiehlt die dghd, institutionell eine Deputatsminderung von 1/3 der Lehrbelastung mit Verpflichtung zur zertifizierten Weiterbildung zu verankern.
- Bezüglich der Einstellung von Neuberufenen empfiehlt die dghd den Hochschulen, institutionell zu regeln, dass eine Einstellung mindestens ein Monat vor Semesterbeginn erfolgt.
- Die dghd empfiehlt außerdem, die verpflichtende hochschuldidaktische Weiterbildung generell auch in Habilitations- und Promotionsordnungen vorzusehen.

1.3.3 Freiräume für Entwicklungen der Lehrqualität schaffen

- Bezüglich der Schaffung von Freiräumen zur Digitalisierung von Hochschullehre empfiehlt die dghd, die Möglichkeit für Freiräume im Landeshochschulgesetz, beispielsweise durch Deputatsregelungen für die Entwicklung von digitalem Lernmaterial, zu regeln.
- Bezüglich der Schaffung von Freiräumen zur Entwicklung der Lehrqualität empfiehlt die dghd, Modelle von Deputatsreduktionen und Lehrfreisemestern einzuführen.

1.3.4 Hochschuldidaktische Expertise in der Beratung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Lehrqualität

Die vorangegangenen Erläuterungen sollen aufzeigen, dass hochschuldidaktische Expertise hinsichtlich der Gestaltung von rechtlichen Rahmenbedingungen und Regelungen auf unterschiedlichen bildungspolitischen Ebenen vorhanden ist. Bislang findet diese Expertise jedoch noch nicht Eingang in die Beratung der Bildungspolitik. Hier wünscht sich die dghd, dass hochschuldidaktische Expertise bei der Diskussion von bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Lehrqualität berücksichtigt wird.

1.4 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

Zur Prüfung der pädagogischen Eignung / Mindestanforderungen an pädagogische Eignung

a) Kriterien der Prüfung

„Welche Kriterien müsste denn z.B. ein ‚Nachweis‘ erfüllen, um ‚vorhanden‘ zu sein? (Genügt z.B. ‚x Jahre Lehrtätigkeit‘?) Sollte die dghd nicht andeuten, wie dieser Nachweis mindestens auszusehen hat?“

„Was hindert die dghd an dieser Stelle, einen konkreten Katalog aufzustellen, der sich an den aktuell besten Standards orientiert und damit eine klare Linie vorgibt?“

„Ich würde vorschlagen, dass ein Lehrportfolio oder ein Zertifikat für eine Berufung verlangt werden soll. Professor/-innen, die aus der Industrie kommen und keine Gelegenheit dazu hatten, müssen dies nachholen. Deputatsreduktionen sind in diesen Ausnahmefällen zu empfehlen.“

„Sollten hier das Lehrportfolio als Möglichkeit zur Kompetenzdokumentation explizit hervorgehoben werden?“

„Es stellt sich die Frage, ob bestimmte Niveaustufen Aussagen im Spektrum hochschuldidaktischer Standards erlauben. Ist die Einbeziehung eines spontanen Votums durch Studierende auf der Basis eines Lehrvortrags überhaupt hochschuldidaktisch aussagekräftig? Möglicherweise sollte an dieser Stelle schon die rein deskriptive Ebene verlassen werden, um die Problematik von Mindestanforderungen zu thematisieren.“

„Aus meiner Sicht müsste zunächst einmal eine – auch an HAWen – den Forschungs- und Fachpraxiserfahrungen äquivalente ‚Berücksichtigung von Lehrerfahrungen und kriteriengeleitete Einschätzung der akademischen Lehrkompetenz‘ erfolgen. Ob ‚Prüfen‘ im Sinn von ‚Rausprüfen‘ oder ‚Überprüfen‘ zur Bestimmung wichtiger Entwicklungsmaßnahmen ausgelegt wird, ist vermutlich nicht steuerbar. Berechtigungen hätten aus meiner Sicht ‚Prüfungen‘ als Feedbacks an die Bewerber sehr wohl.“

„Die Bandbreite ist tatsächlich erstaunlich und zudem ließe sich fragen, ob eine einmal festgestellte Lehrkompetenz dauerhaft in gleicher Qualität besteht bzw. bestehen kann, oder dazu regelmäßige Updates sinnvoll/notwendig sind. Die Bayerischen HAWen haben sich für ihre Neuberufenen auf eine HD-Basisqualifikation und ein weiteres Seminar innerhalb von zwei Jahren nach Abschluss der Basisqualifikation verpflichtet. Wobei zu sagen ist, dass gerade letztere Seminarteilnahme m.W. nicht mehr überprüft wird.“

„Vielleicht sollte man noch etwas zuspitzen, dass die pädagogische Eignung, die in vielen HGs als Einstellungsvoraussetzung für Professorinnen und Professoren genannt wird, oftmals allein durch Lehrerfahrung nachgewiesen werden kann (z.B. HG NRW, RLP, BW). Wie die Forschung aber immer wieder zeigt, führt Lehrerfahrung allein keineswegs zu besserer Lehre (im konstruktivistisch-lernorientierten Sinn), sondern verstärkt sogar oft inhalts- und lehrendenfokussiertes Handeln (vgl. etwa Fendler & Gläser-Zikuda, 2013).“

b) Folgen der Prüfung für die Weiterbildung

„Eine hochschuldidaktische Weiterbildung dergestalt einzuführen ist charmant, allerdings birgt Sie erhebliche Risiken: 1. Für künftige Neuberufene/r macht es so keinen Sinn mehr an HD-Seminaren teilzunehmen. Viel geschickter ist es mit dieser Regelung die Berufung zu erlangen und gleichzeitig mit einer Deputatsreduktion entlohnt zu werden. Im Sinne eines *constructive alignments* (Ausrichtung auf die Berufung als Prüfung) ist das eine ungeschickte Ausrichtung. 2. Steht entgegen der Empfehlung das Neuberufene idealerweise ein Lehrportfolio in Berufungsverhandlungen vorlegen, bzw. die pädagogische Eignung für die Hochschule bereits nachweisen können (Berufen werden sollen ja diejenigen die in Forschung und Lehre ausgewiesenen Experten/-innen sind). 3. Neuberufenen-Programme sollten eher auf den vorhandenen Kompetenzen aufsetzen und diese hochschulspezifisch weiter professionalisieren und nutzbar machen.“

„Ich würde hier nicht nur auf neue Kolleginnen und Kollegen fokussieren. Ich sehe HD-Weiterbildung als Teil meines *live-long learnings* als Professor. Aus meiner Sicht müssen die Hochschulen zu dem Punkt kommen, dass Sie akademische Personalentwicklung im Bereich Lehre (aber auch darüber hinaus) als Teil Ihres Aufgabenspektrums erkennen und akzeptieren.“

„Wie soll mit Leuten umgegangen werden, die schon ein hochschuldidaktisches Zertifikat haben? Sollen sie bestraft werden und keine Deputatsreduktion bekommen? Oder hofft Ihr, dass Unis Leute mit Zertifikat auswählen, um keine Deputatsreduktion geben zu müssen?“

Zu Regelungen der Weiterbildung für den wissenschaftlichen / Lehr-Nachwuchs

„Institutionelle Regelungen würde ich auf Doktorand/-innen und Post-Docs erweitern. Z.B. hochschuldidaktisches Basiszertifikat vor Abschluss der Promotion.“

„Ich würde neben den Rahmenbedingungen zur Weiterbildung von Neuberufenen auch einen separaten Absatz für die Rahmenbedingungen zur Weiterbildung von Doktorand/-innen und Post-Docs einbauen. Doktorand/-innen sollen sich selbst wissenschaftlich qualifizieren. Im Sinne der gerne propagierten Einheit von Forschung und Lehre sollten sich Doktorand/-innen aber nicht nur wissenschaftlich in der Forschung, sondern auch hochschuldidaktisch in der Lehre weiterqualifizieren – so wäre neben Abschluss der Promotion zeitgleich der Abschluss des Hochschuldidaktischen (Basis-?)Zertifikats notwendig. Analog sollte es für Post-Docs gelten. In Frankfurt ist aktuell an 2 Fachbereichen eine Habilitation nur noch möglich, wenn man ein hochschuldidaktisches Zertifikat vorweisen kann.“

„Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im universitären Mittelbau (LfbAs, Assitenzstellen u.a.) oder an HA-Wen eher aus Forschungsprojekten oder Servicestelle werden in unterschiedlichem Umfang zu Lehrtätigkeiten herangezogen und oft genug gar nicht unterstützt. Auch Lehrbeauftragte sind nicht als Nachwuchskräfte im Blick und würden entsprechend gefördert, bestreiten aber nicht selten große Lehranteile ganzer Studiengänge.“

„Ja, dem stimme ich zu, zumal gerade der wiss. Nachwuchs oftmals sehr motiviert ist, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden, dann aber leider entweder die wiss. Karriere vernachlässigt (Promotion etc.) oder sich schnell desillusioniert der herrschenden Kultur (Lehre ist nebensächlich) unterordnet, um weiterzukommen. Die hohe Anfangsbereitschaft bietet aber ein großes Potential für die Verbesserung der Lehre (und auch der Hochschulkultur), wenn Rahmenbedingungen solche Weiterbildungen institutionalisieren würden.“

Zu Rahmenbedingungen für Weiterbildung und Freiräume für die Entwicklung von Lehrqualität

„Die Intention [Einstellung mind. 1 Monat vor Semesterbeginn] verstehe ich und teile sie, allerdings sehe ich auch die Gefahr: Wenn die Einstellung nicht ein Monat vor Semesterbeginn erfolgen kann, unterbleibt sie für weitere sechs Monate? Das wäre im Hochschulalltag nicht wirklich gut. Ich schlage vor, die Empfehlung auf eine Soll-Regel zu mildern: ‚... institutionell möglichst so zu regeln, dass eine Einstellung mindestens ein Monat vor Semesterbeginn erfolgen kann‘.“

„Die Einstellungen von Professor/-innen hängen von so vielen zeitlichen Faktoren ab, z.B. persönliche seitens der Profs oder Senatstermine. Die vorgeschlagene Regelung würden Hochschulen als Gängelung empfinden, weil sie ohnehin meist versuchen, es so schnell wie möglich hinzukriegen.“

„eLearning ist in diesem Sinn ein sehr komplexes Feld. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass unter ‚blended-learning-Konzepten‘ sehr unterschiedliches von Lehrenden verstanden wird. Entsprechend problematisch sind aus meiner Sicht die Freistellungs- und Anrechnungsregelungen. Oft wird die Erstellung spezifischer Materialien (Contents) noch als zeitlich aufwändig erkannt, aber die konkrete Begleitung der online-Selbstlernphase und sinnvolle (etwa flexibel abgestimmte) Konzeption der Präsenzveranstaltung schon nicht mehr. Sie ist es aber zumindest im ersten Stadium solcher Didaktikdesigns schon.“

„Die vorgeschlagenen Maßnahmen konzentrieren sich auf die Schaffung zeitlicher Freiräume für einzelne Personen. In vielen Konstellationen bietet das keine Hilfe, insbesondere in sehr kleinen Fächern oder wenn die Lehre auf andere nicht übertragbar ist. Fachdidaktische Professuren sind oft in der Situation, dass sie Deputatsreduktionen oder Freisemester nicht realisieren können, selbst wenn sie Anspruch darauf haben, da ihr Lehrbereich von anderen nicht übernommen wird.“

„Die Schaffung von Freiräumen sollte also explizit begleitet werden durch kompensatorische Maßnahmen, die die ausgefallene Lehre auch ersetzen können. Es könnte z.B. einen zentralen Pool geben, aus dem für hochschuldidaktische Qualifizierungen Lehrentlastungen kapazitätsneutral finanzierbar sind (Aufstockung von Mitarbeitern, Lehraufträge).“

„Die Empfehlung ist gut, aber m.E. nicht weitreichend genug bzw. nicht konkret genug. Meine Erfahrung ist, dass sich Hochschulen mit der Einschätzung sinnvoller Deputatskürzungen und der Definition entsprechender Kriterien schwer tun. Wie oben angekündigt, halte ich das Themenfeld e-learning für sehr vielschichtig und bin sicher, dass es noch an Fahrt aufnehmen wird in den kommenden Jahren. In Bayern sieht die Lehrverpflichtungsverordnung Regelungen vor, aber die Auslegung wird von den Hochschulen unterschiedlich gehandhabt. Hier wären fachlich breit diskutierte Einschätzungen und entsprechende Untersuchungen wichtig! Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) könnte ggf. konkretere Zahlen und Maßnahmen nennen, die zukunftsweisend bzw. zukunftsverankert sind.“

Zur Einbindung hochschuldidaktischer Expertise

„Auch das ein wichtiger Aspekt. Auf Nachfrage von Hochschulen ans Ministerium, wie bestimmte Regelungen auszulegen sind bzw. mit einschlägigen Fragestellungen umzugehen sei, werden von dort mitunter Verlautbarungen getroffen, die an der realen Lehrsituation vorbeigehen bzw. didaktische Konzepte verkennen (Bspw. KM Bayern zu Inverted Classroom).“

„Das ist ein wichtiger Punkt und wünschenswert. Um den Diskurs auf eine tiefere Ebene zu bringen, könnte die Frage hilfreich sein: Warum werden Experten und Expertinnen der Hsd. noch nicht um Rat gefragt?“

„Stecken hier Befürchtungen dahinter, das System zu stark zu regulieren (z.B. nach Vorbild der Lehrerbildung)? Falls Befürchtungen vorliegen, geht es m.E. im ersten Schritt darum, die Position der anderen Seite (Bildungspolitik) zu erkunden und gemeinsam herauszufinden, wie eine Annäherung bzw. der Start einer Kooperation aussehen kann. Vielleicht könnte das als Angebot von Seiten der dghd formuliert werden. Nur der Appell, dass die Experten der Hsd. für die Beratung herangezogen werden sollen, könnte die Position evtl. verhärten.“

Zum Verhältnis von Bildungspolitik und Hochschuldidaktik

„Wenn es um das Verhältnis von Bildungspolitik und Hochschuldidaktik gehen und die Position der dghd dazu bestimmt werden soll, kommt man m.E. nicht umhin, sich mit der Funktion und Organisation von Wissenschaft grundsätzlich zu befassen. Prozesse wie die betriebswirtschaftliche Ausrichtung der Hochschulen, zunehmend prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Kurzzeitstudiengänge im Baukastenformat, permanente Überlastung usw. sind nicht einfach ‚Rahmenbedingungen‘, sondern berühren eine Hochschuldidaktik, die sich Bildung, Aufklärung und Emanzipation der Lernenden verpflichtet sieht, in ihrem Kern. So wichtig es ist, einen qualifizierten Blick auf die Lehre zu entwickeln, so wichtig wäre es auch, Wissenschaft generell in ihrer demokratischen Verantwortung zu gestalten. Bernfelds ‚Die Schule erzieht, als Institution‘, gilt auch für die Hochschulen.“

Quellen

- Faller, M. (2015) (Berichterstatter). Rechtsfragen zu digitalen Lehrformaten. Hochschulforum Digitalisierung, Themengruppe „Governance und Policies“ (Hg.): Arbeitspapier Nr. 7, August 2015. (S. 18ff). Online unter:
https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%207_Rechtsfragen%20zu%20digitalen%20Lehrformaten.pdf [04.04.2016].
- Leitlinien der TU Berlin zu Lehrportfolios als Teil der Bewerbungsunterlagen in Berufungsverfahren. Online unter:
http://www.tuberlin.de/fileadmin/a70100710/Dokumentationen/Richtlnien_Leitlinien_Gesetze/Lehrportfolio_als_Bestandteil_des_Berufungsverfahrens.pdf [04.04.2016].
- Merkt, M. (2015). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement. Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In: R. Egger & M. Merkt (2015). *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre*. Reihe Lernweltforschung Bd. 17 (S. 7 – 26). Springer: Wiesbaden.
- Nikelski, A. et al. (2013). *Abschlussbericht Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren (hdw nrw)*. FH Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit. InBVG.

2. Hochschuldidaktische Forschung

Verantwortlich: Niclas Schaper

2.1 Inter- und multidisziplinäre Ausrichtung hochschuldidaktischer Forschung

Allgemeines Ziel der hochschuldidaktischen Forschung ist es, Grundlagen für eine evidenzbasierte und wissenschaftlich fundierte Entwicklung qualitativ guter bzw. professioneller Lehre und Studiengestaltung bereit zu stellen. Sie weist damit ein breites Verständnis darüber auf, was als Gegenstand der hochschuldidaktischen Forschung zu definieren ist, und ist dadurch entsprechend multi- bzw. interdisziplinär und multiperspektivisch ausgerichtet. Wie andere Gebiete der Bildungsforschung knüpft die Hochschuldidaktik an andere Wissenschaftsdisziplinen an, adaptiert entsprechende disziplinäre Zugänge und integriert sie. Die interdisziplinären Zugänge reichen dabei von den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und Psychologie bis hin zu den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (vgl. Schneijderberg, Kloke & Braun 2011). Die jeweiligen Untersuchungsgegenstände werden vor diesem Hintergrund mithilfe spezifischer fachwissenschaftlicher bzw. interdisziplinärer Zugänge bearbeitet, wobei auf jeweils unterschiedliche theoretische und methodische Konzepte bzw. Wissensbestände anderer Fachdisziplinen (z.B. Soziologie oder Psychologie) zurückgegriffen wird. Darüber hinaus kann die Hochschuldidaktik „[...] quer zu wissenschaftlichen Disziplinen und in ihnen verändernd, bereichernd, erweiternd“ wirken (Schneider & Szczyrba 2010). Hochschuldidaktische Forschung kann somit innerhalb der Disziplinen selbst als inter- oder transdisziplinäre Forschung zusätzliche Impulse setzen.

2.2 Kontexte hochschuldidaktischer Forschung und deren Institutionalisierung

Hochschuldidaktische Forschung findet – wie andere Forschung – in diversen institutionellen Kontexten bzw. Zusammenhängen statt: an hochschuldidaktischen (Fach-)Zentren, an Professuren mit hochschuldidaktischer Denomination, an erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und fach(didaktischen) Professuren mit hochschuldidaktischer Forschungsausrichtung, in Drittmittelprojekten mit hochschuldidaktischen Themen- und Fragestellungen (inkl. entsprechender Forschungsförderprogramme), im Rahmen von Qualifizierungsvorhaben wissenschaftlicher Nachwuchskräfte, aber auch in hochschuldidaktischen Arbeits- und Stabsstellen. Trotz dieser Vielfalt von Kontexten hochschuldidaktischer Forschung muss man gleichzeitig feststellen, dass die personellen Ressourcen und institutionelle Verankerung im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung insgesamt nur wenig bzw. unzureichend entwickelt und verankert sind. Generell wird daher konstatiert, dass hochschuldidaktische Forschung im deutschen Sprachraum nicht ausreichend personell und institutionell an den Hochschulen repräsentiert ist (vgl. Wildt et al. 2013; Merkt 2013; Schaper 2014).

2.3 Forschungsgegenstände der hochschuldidaktischen Forschung

Hochschuldidaktische Forschung richtet sich bei ihren Forschungsgegenständen auf ganz unterschiedliche Ebenen der Betrachtung (vgl. Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth 2013 oder Schaper 2014). Grob lassen sich vier Ebenen unterscheiden, die mit unterschiedlichen Erwartungen, in welcher Form hochschuldidaktische Forschung zur Entwicklung von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen beitragen kann und sollte, verbunden sind:

1. die unmittelbaren Kontexte hochschuldidaktischer Gestaltungsentscheidungen und -handlungen,
2. die strukturellen Merkmale und Instrumenten für qualitätshaltige Studienprogramme,

3. den (organisationalen) Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für gute und professionelle Lehre und
4. den übergeordneten politischen und institutionellen Einflussfaktoren für die Verbesserung von Lehre und Studium.²

Ad 1. : Ein zentraler Gegenstand hochschuldidaktischer Forschung, der auch mit entsprechenden Erwartungen verschiedenster Anspruchsgruppen hinsichtlich der unmittelbaren hochschuldidaktischen Gestaltungskontexte verbunden ist, betrifft die Frage, in welcher Form hochschuldidaktische Forschung evidenzbasierte Aussagen zu Kriterien und Indikatoren für gute Lehre sowie zu Ansätzen und Maßnahmen zur Förderung von guter Lehre machen kann. Großen Raum hat in den letzten Jahren in diesem Zusammenhang auch die Gestaltung und Untersuchung von Medien und *eLearning*-Konzepten im Hochschulunterricht eingenommen; z.B. wie sie durch entsprechende Medien erleichtert und effektiver gestaltet werden kann (vgl. Wannemacher 2016). Darüber hinaus sind auf dieser Ebene z.B. auch Studien zur Wirksamkeit von problembasierten Lernkonzepten (vgl. Scholkmann 2016) oder die Gestaltung und Evaluation von Maßnahmen zur Erleichterung und Verbesserung des Studieneinstiegs in bestimmten fachlichen Kontexten (z.B. in Bezug auf mathematische Studienanforderungen) oder fachunabhängig (vgl. Bosse & Trautwein 2014) von besonderer Relevanz.

Ad 2.: Gegenstand der Forschung auf dieser Ebene sind einerseits die Strukturmerkmale qualitätsgerechter Studiengänge und -programme und andererseits die Rahmenbedingungen und Prozesse der Studiengang- und Curriculum-Entwicklung. Entsprechende Analysen und Studien befassen sich daher zum einen mit den strategischen Konzepten und Vorgaben, die die Studiengang- und Curriculumentwicklung in einem bestimmten Kontext (z.B. auf lokaler, nationaler oder europäischer Ebene) steuern. Im Vordergrund stehen zurzeit Analysen zu den Zielen, Vorgaben, Umsetzungsbedingungen und -wirkungen der Bologna-Reform (z.B. bezüglich der Umsetzung der *Outcome*-Orientierung in verschiedenen Ländern und Fächerclustern, vgl. Wannemacher, 2015). Auf einer konkreteren Ebene wird zum anderen untersucht, wie eine Kompetenz- bzw. *outcome*-orientierte Studiengangentwicklung konzipiert und umgesetzt werden kann, welche methodischen Konzepte und Prozeduren dafür benötigt werden und welche organisationsentwickelnden Maßnahmen und Prozesse zur Implementierung entsprechender Ansätze erforderlich sind (vgl. Schaper 2012).

Ad 3.: Auf der Ebene förderlicher Rahmenbedingungen für qualitativ gute Lehre richtete sich der Blick vor allem auf Ansätze und Konzepte zur Förderung der Lehrkompetenz und von Qualitätsmanagement(QM-)Systemen sowie die Entwicklung einer förderlichen Lehr-/Lernkultur in bestimmten Lehreinheiten. Von unterschiedlicher Seite werden hierzu Analysen und evidenzbasierte Empfehlungen zur Gestaltung und Optimierung dieser drei Themen- bzw. Forschungsfelder erwartet. Einerseits geht es um Ansätze und Implementierungsfragen zur systematischen Förderung der Lehrkompetenz. Hierbei gilt es nicht nur zu bestimmen, was Lehrkompetenz an Hochschulen ausmacht, wie sie erfasst werden kann und wie wirkungsvolle Weiterbildungsangebote inhaltlich und didaktisch gestaltet werden sollten (vgl. Trautwein & Merkt 2013). Zunehmend be-

² Diese Einteilung greift die sechs Ebenen hochschuldidaktischer Forschung von Schaper (2014) auf, komprimiert die Darstellung allerdings aus pragmatischen Gründen für die Diskussion in diesem Positionspapier auf vier Ebenen. Insbesondere die hier benannte erste Ebene der unmittelbaren hochschuldidaktischen Gestaltungskontexte bezieht sich auf die Ebene der Individuen, der Interaktion und Kommunikation und der Lehr-/Lerngestaltung in Lernsituationen und Veranstaltungen.

deutsam ist auch die Klärung von Fragen, wie entsprechende Förderkonzepte in einer Hochschule möglichst breit implementiert und somit auch zum Aufbau einer studierenden- und qualitätsorientierten Lehr-/Lernkultur genutzt werden sowie wie in höherem Maße kooperative Strukturen der Lehr-, Curriculum- und Studienganggestaltung entwickelt werden können (Egger & Merkt 2012). Ein zweiter großer Themenkomplex kreist um Fragen zur Gestaltung und Implementierung eines wirkungsvollen Qualitätsmanagements von Lehre und Studium. Dabei geht es z.B. darum, welche (Qualitäts-)Indikatoren und welche Rückmeldeprozesse eine wirkungsvolle und kontinuierliche Weiterentwicklung von Studiengängen unterstützen und wie entsprechende QM-Systeme wirkungsvoll im jeweiligen Hochschulkontext eingeführt und implementiert werden können (vgl. Nickel 2014). Bezüglich der Lehr-/Lernkulturen steht die Analyse, Gestaltung und Evaluation von (fachbezogenen) Lehr-/Lern- und Prüfungskulturen in bestimmten Hochschulkontexten im Vordergrund. Hochschuldidaktische Forschung befasst sich in diesem Zusammenhang vor allem mit den Merkmalen, Wirkungsmechanismen und Ansätzen zur Implementierung entsprechender Lehr-/Lernkulturen in bestimmten curricularen oder fachlichen Kontexten (vgl. Brahm & Euler 2012).

Ad 4.: Auf der vierten Ebene übergeordneter Einflussfaktoren beziehen sich die Forschungsgegenstände und Erwartungen auf den Stand der Umsetzung und die Wirksamkeit bestimmter politischer Gestaltungs- und Förderinstrumente im Bereich Studium und Lehre. Zentrale aktuelle Fragestellungen sind u.a. gerichtet auf die Analyse der institutionellen Verankerung von Ansätzen zur Verbesserung der Lehrqualität (z.B. Umsetzung der Bologna Reform oder die Umsetzung von Akkreditierungsansätzen) oder die Wirksamkeit institutioneller Anreizsysteme für gute Lehre (vgl. Wilkesmann & Würmseer 2009) bis hin zu Wirkungen bildungspolitischer Förderansätze (z.B. zu Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre).³

2.4 Forschungsperspektiven und methodologische Zugänge hochschuldidaktischer Forschung

Die beschriebenen Aspekte und Themenstellungen auf den verschiedenen Ebenen hochschuldidaktischer Forschung lassen sich unter unterschiedlichen Forschungsperspektiven bearbeiten. Dabei werden konzeptionelle, strategische sowie umsetzungs-, wirkungs- und implementierungsbezogene Perspektiven unterschieden (vgl. Schaper 2014). Dies erfordert ein breites Spektrum empirisch-methodologischer Zugänge. Je nach Fragestellung und Untersuchungsgegenstand, aber auch in Abhängigkeit von disziplinärer Ausrichtung und methodologischen Präferenzen der Forschenden werden teilweise sehr unterschiedliche empirische Zugänge in der hochschuldidaktischen Forschung verwendet. Forschungsergebnisse und -implikationen sind vor diesem Hintergrund oftmals auch nur schwer vergleichbar und nehmen nur unzureichend aufeinander Bezug. Auch in Bezug auf den Forschungsstand zu hochschuldidaktischen Fragestellungen ist zu konstatieren, dass die Erkenntnisstände für eine evidenzbasierte hochschuldidaktische Lehr- und Lerngestaltung noch in vielerlei Hinsicht lückenhaft und unzureichend gesichert sind (vgl. Schaper 2014). Dies liegt nicht nur an der geringen Zahl von Studien, sondern teilweise auch an der empirisch-methodischen Qualität der vorliegenden Untersuchungen, die in vielen Fällen eher explorativ ausgerichtet ist und nur wenig rigorose Forschungsdesigns aufweisen (ebd.).

³ Beispiele für zukunftsweisende hochschuldidaktische Forschung finden sich, neben etablierten Beiträgen, auch in Arbeiten des hochschuldidaktischen Nachwuchses, die sich auch im jährlich vergebenen Johannes-Wildt-Nachwuchspreis der dghd widerspiegeln, vgl. <http://www.dghd.de/nachwuchspreis-hochschuldidaktische-forschung.html>.

2.5 Verhältnis von Forschung und Praxis in der Hochschuldidaktik

Eine Besonderheit der hochschuldidaktischen Forschung ist, dass sie demselben Handlungs- oder Professionskontext angehört, den sie untersucht. Forschende und beforschte Personen bewegen sich beide in diesem Feld und treffen dort als Akteure in unterschiedlichen Rollen aufeinander. Die Rollenbeziehungen zwischen Untersuchern und Untersuchten bedürfen deshalb einer sorgfältigen Betrachtung. So wird in bestimmten Richtungen der empirischen Sozialforschung in der Regel auf das Erfordernis einer klaren methodologischen Trennung zwischen Forschenden und beforschten Personen hingewiesen, um so den Einfluss der Forschenden auf den Gegenstand ihrer Untersuchung als Störvariable zu eliminieren; andererseits führt ein weitgehender Ausschluss der betroffenen, d.h. hier erforschten Hochschulangehörigen vom Forschungsprozess leicht dazu, dass das Interesse an der Forschung und die praktische Nutzung ihrer Ergebnisse deutlich beeinträchtigt werden. Somit gilt es im jeweiligen Untersuchungssetting auch in angemessener und methodisch vertretbarer Form eine Partizipation der betroffenen Hochschulangehörigen am Forschungsprozess zu gewährleisten (Wildt et al. 2013).

Neben der Partizipation der Beforschten spielt auch die Art der Rückkopplung der Forschungsergebnisse eine bedeutsame Rolle für ihre Rezeption und Nutzung; d.h. auch Verfahrensweisen zur Rückkopplung von Forschungsergebnissen beinhalten Ansätze der aktiven Gestaltung der Beziehungen zwischen Forschenden und beforschten Personen. In der innerinstitutionellen Hochschulforschung rückt diese Rückkopplung in den Kern des Zusammenwirkens zwischen Forschenden und beforschten Personen. Die Forschung wird zwar von den Forschenden als Experten konzipiert, aber von vorne herein so konzipiert, dass sie auch auf die Analyse von praktischen Problemen in Lehre und Studium angelegt ist. Insbesondere die Reflexion der Fragen und der Daten, um praktische Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen zu ziehen, erfordert ein kooperativ-partnerschaftliches Vorgehen.

Eine intensivere Beteiligung der Beforschten und intensivere Rückkopplungsprozesse im Forschungsprozess sind schließlich in der praxisentwickelnden Forschung (*design-based research*) gefordert (Reinmann 2014). Hierbei wird die Lehr- und Studienpraxis der Hochschulangehörigen zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht. Die Veränderung der Praxis ist dabei auch Aufgabe der Lehrenden und Lernenden, während die Beobachtung der Praxis durch die Entwicklungsforscher/-innen ein dazu parallel laufender Prozess ist. Die Entwicklung von Lernarrangements und -situationen ist dabei als eine gemeinsame Konstruktionsleistung von Forschenden und beforschten Personen anzusehen. Damit liegt ein solcher Ansatz auf der Linie einer Handlungsforschung, in der je nach Ausgestaltung prinzipiell alle Stadien des Forschungsprozesses von Forschenden und beforschten Personen gemeinsam abgestimmt beziehungsweise ausgehandelt werden. Allerdings werden die Rollen von Forschenden und beforschten Personen zwar noch in allen Stadien des Forschungsprozesses aufeinander bezogen, letztlich aber getrennt behandelt. Erforderlich ist jedenfalls, dass die Arbeitsteilung und Kooperation für den gesamten Prozess transparent gestaltet wird.

In der *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL), das heißt einer spezifischen Form einer forschungsorientierten Entwicklung der eigenen Lehrpraxis, fällt schließlich die Rolle von Forschenden und beforschter Person zusammen (Kreber 2007). Ein entsprechendes *scholarship* steht letztlich nicht im Gegensatz zu einer professionellen hochschuldidaktischen Forschung, sondern ist gleichzeitig Herausforderung und Ergänzung. Eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen Lehre, wie sie international unter vergleichbaren SOTL-Ansätzen anzutreffen ist, und eine daraus folgende Untersuchung der eigenen Lehre, einschließlich des kommunikativen Austausch-

ches der dabei gewonnenen Erfahrungen, führt u. U. eher zu einer Bereicherung des Wissensstandes über Lehre und Studium (vgl. auch Wildt et al. 2013).

2.6 Position des dghd-Vorstands

2.6.1 „Hochschuldidaktische Forschung“ als Wissenschaftsgebiet etablieren

Theoretisch und methodisch sollte in der hochschuldidaktischen Forschung die Anschlussfähigkeit an die Bezugswissenschaften gewahrt werden (Wildt 2013). Als interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet ist die Kooperation mit Spezialisten aus den für die Erforschung der jeweiligen Untersuchungsfragen einschlägigen Disziplinen unabdingbar. Hierdurch lassen sich eher hohe methodische Standards bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung hochschuldidaktischer Forschung fördern (vgl. auch Schaper 2014). Andererseits gilt es auch, das Wissenschaftsgebiet „Hochschuldidaktische Forschung“ zu etablieren, mit dem Ziel einer nachhaltigeren und breiteren Verankerung von Forschung und wissenschaftlichen Aktivitäten in diesem Gebiet. Dies betrifft einerseits die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen für hochschuldidaktische Forschung, andererseits aber auch Maßnahmen zur Vernetzung und Sichtbarmachung einer entsprechenden Forschung. Hierzu werden in den folgenden Teilkapiteln noch konkrete Vorschläge formuliert.

Eine zentrale und auch nicht sehr aufwendig zu realisierende Maßnahme, um hochschuldidaktische Forschung sichtbar zu machen und ihre thematische und institutionelle Vernetzung zu verdeutlichen, ist die Erstellung einer Landkarte hochschuldidaktischer Forschungsgruppen und -themen, die gerade in Arbeit ist. Dabei soll die entsprechende Landkarte nicht nur Standorte, Personen und Projekte benennen, sondern es sollen auch Steckbriefe einschlägiger Forscher/-innen, Arbeitsgruppen und Einrichtungen vorgestellt werden, die die Forschungsinteressen und -themen bzw. generellen Fragestellungen und die methodologischen Ausrichtungen und Forschungsperspektiven sowie die Vernetzung mit anderen Forschenden bzw. Forschungsgruppen national und international beschreiben. Die entsprechende Landkarte soll wenn möglich als offene internetgestützte Plattform angelegt werden, die kontinuierlich angepasst und erweitert werden kann.

2.6.2 Breite und nachhaltige Institutionalisierung

Für eine breitere und nachhaltigere institutionelle Verankerung wird zunächst ein weiterer Ausbau hochschuldidaktischer Professuren empfohlen. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt im Hinblick auf die Etablierung entsprechender Professuren wäre z.B. die Verstärkung der im QPL Programm eingerichteten Hochschuldidaktik-Professuren. Darüber hinaus gilt es in diesem Zusammenhang nicht nur erziehungswissenschaftlich, allgemeindidaktisch sowie (pädagogisch-)psychologisch ausgerichtete Professuren, sondern auch fachbezogen ausgerichtete Hochschuldidaktik-Professuren einzurichten und weiter zu etablieren. Zusätzlich ist eine stärkere Vernetzung dieser hochschuldidaktischen Professuren und Forschungsakteure zu initiieren und anzustreben, um Kooperationsmöglichkeiten in der Forschung und gemeinsame Initiativen sowie eine Plattform zur Darstellung und Sichtbarmachung hochschuldidaktischer Forschung zu verabreden und umzusetzen.

Um Forschungskompetenzen und -ressourcen zu bündeln und strategisch besser aufzustellen, wäre es darüber hinaus wünschenswert, wenn weitere Zentren hochschuldidaktischer Forschung (wie z.B. an der Universität Hamburg) oder auch fachbezogene Hochschuldidaktikzentren (wie z.B. zur mathematikbezogenen Lehre an der Universität Paderborn und Kassel oder zur Lehre in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen) aufgebaut und eingerichtet werden. Mithilfe solcher Zentren ist es insbesondere möglich, hochschuldidaktische Forschung zu bestimmten Themenfel-

dem breiter und kontinuierlicher zu verfolgen. Entsprechende Zentren könnten sich beispielsweise aus Verbänden der Begleitforschung zum Qualitätspakt oder Qualitätspaktprojekten mit substanziellen Begleitforschungsanteilen entwickeln bzw. initiiert werden (u. a. auch zur Nachwuchsförderung, vgl. Kap. 3).

2.6.3 Integration von Forschungsperspektiven und methodologischen Zugängen

Hinsichtlich der unter 2.4 genannten Forschungsperspektiven und methodologischen Zugängen hochschuldidaktischer Forschung stellen sich Ansatzpunkte für alle vier Teilbereich dar.

Im Hinblick auf das Generieren evidenzbasierter Aussagen zu Kriterien und Indikatoren für gute Lehre sowie zu Ansätzen und Maßnahmen zur Förderung von guter Lehre kann u. a. vorgeschlagen werden, Surveys zum Stand der Entwicklung bestimmter didaktischer Formate und Elemente (z.B. kompetenzorientierte Prüfungen) oder zur Verbreitung von didaktischen Formaten (z.B. problemorientiertes Lernen oder *eLearning*) zu erstellen, um auf der Grundlage entsprechender Übersichten gezielte Entscheidungen oder Empfehlungen für die Gestaltung von Lehre in bestimmten Kontexten vornehmen und unterstützen zu können.⁴

Hinsichtlich der Forschung zu Strukturmerkmalen qualitätsgerechter Studiengänge und -programme sowie zu den Rahmenbedingungen und Prozessen der Studiengang- und Curriculum-Entwicklung liegen zwar eine Reihe von systematisierenden Überblicksdarstellungen (z.B. zur *outcome*- und kompetenz-orientierten Studienganggestaltung; vgl. z.B. Schaper 2012) sowie Sammlungen zu *good practice*-Ansätzen (z.B. Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus 2014) vor. Auch die Auswirkungen der reformierten Bologna-Studiengänge auf zentrale *Outcomes* (z.B. Kompetenzerwerb, Studienzufriedenheit, Studienabbruch und Schwund bzw. Studienerfolg) werden bundesweit untersucht (vgl. z.B. Heublein et al. 2010). Es fehlen aber differenziertere, evidenzbasierte Studien, wie sich bestimmte Gestaltungselemente (z.B. zur Verbesserung des Studieneinstiegs) auf entsprechende *Outcome*-Variablen des Studienerfolgs auswirken und durch welche individuellen und umfeldbezogenen Variablen diese Effekte mitgeprägt werden.

Auf der Ebene der Forschung über förderliche Rahmenbedingungen für qualitativ gute Lehre gilt es insbesondere, die Betrachtungsperspektive von einzelnen Standorten auf hochschulübergreifende Untersuchungsansätze auszuweiten. Generalisierbare Untersuchungsergebnisse erfordern es, dass *good practice*-Ansätze nicht nur in einem einzelnen Hochschulkontext evaluiert werden, sondern dass ausgehend von grundlegenden konzeptionellen Fragen und Modellen hochschulübergreifende Untersuchungsdesigns und -verbünde entwickelt werden (Wildt & Jahnke, 2010; Schaper 2014). Außerdem sind die mit der Implementierung von Förderansätzen oder QM-Systemen verbundenen Fragen nicht nur theoretisch-konzeptionell, sondern auch vermehrt empirisch zu adressieren, um belastbare Erkenntnisse zur Auswahl und Gestaltung entsprechender Implementierungsansätze unter Berücksichtigung bestimmter organisationaler Rahmenbedingungen (wie z.B. die Bedeutsamkeit von Fachkulturen) zu erhalten und nutzen zu können. Im Bereich der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung wurden zu den entsprechenden Fragestellungen bereits verschiedene empirische Forschungsansätze entwickelt. Hochschuldidaktische Forschungsaspekte werden allerdings in diesen Analysen und Studien nur am Rande berücksichtigt. Hier gilt es stärker den Austausch mit den angrenzenden Hochschulforschungsdisziplinen zu suchen und z.B. institutionell verankerte Indikatoren für eine kompetenzorientierte Studiengang-

⁴ Zusätzlich sind natürlich weitere quantitativ und qualitativ orientierte Einzelstudien unverzichtbar, da sie der Lehre als sozialer Wirklichkeit Rechnung tragen, z.B. Einzelfallstudien oder Ethnographien. So kann die Lehr-Lernen-Situation als kooperatives Geschehen ergänzend erfasst werden.

ausrichtung zu identifizieren, zu operationalisieren und in die umfassenderen Interpretationszusammenhänge solcher Surveys und Studien einzubetten.

Um Themen- und Fragestellungen zum Stand der Umsetzung und zur Wirksamkeit bestimmter politischer Gestaltungs- und Förderinstrumente im Bereich Studium und Lehre auf den verschiedenen Ebenen auf einer breiteren und systematischeren Basis bearbeiten zu können, wäre es wünschenswert bzw. erforderlich, entsprechende Förderlinien bzw. Forschungsprogramme von Seiten der Landes- und Bundesministerien auszuschreiben. Als vorbildlich und wegweisend sind in diesem Zusammenhang das Begleitforschungsprogramm zum Qualitätspakt Lehre und das BMBF-Programm zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch zu nennen. Um nachhaltig entsprechende evidenzbasierte Forschung und Erkenntnisstände zu bestimmten Themenbereichen aufzubauen, wäre es darüber hinaus aber auch sinnvoll über eine stärkere Institutionalisierung von bestimmten Förderlinien für hochschuldidaktische Forschung im Rahmen des BMBF, der DFG oder im Rahmen bestimmter Stiftungen (wie es z.B. im kleinen Maßstab bei der Alfred Töpfer Stiftung geschieht) nachzudenken.

Insgesamt besteht somit deutlicher Bedarf, den Stand der Forschung zu bestimmten Themenbereichen der Hochschuldidaktik systematischer aufzuarbeiten und Perspektiven für weiterführende Forschungsansätze und Studien auf dieser Grundlage aufzuzeigen und zu entwickeln (vgl. auch Winteler & Forster 2007). Hierzu sind entsprechende z.B. Überblicksarbeiten zu initiieren, zu fördern und zu erstellen, um einerseits den erreichten Stand evidenzbasierter Forschung zu bestimmten Themenbereichen und Fragen zu resümieren und andererseits vor diesem Hintergrund Forschungslücken und -bedarfe für weitere Forschung zu identifizieren sowie Perspektiven für zukunftsweisende Ansätze abzuleiten, mit denen die vorhandenen Evidenzen und die Erkenntnislage systematisch (im Sinne einer kumulativen Forschung) weiter entwickelt werden können. Bedarf besteht in diesem Zusammenhang auch für die Etablierung weiterer Publikationsorgane für hochschuldidaktische Forschung, die Kriterien wissenschaftlicher Journals entsprechen und auch international sichtbar sind.

2.6.4 Verhältnis von Forschung und Praxis in der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktische Forschung unterliegt denselben Standards wie andere sozial- und verhaltenswissenschaftliche Forschung. Nichtsdestotrotz sind bei der Gestaltung der Untersuchungssettings die spezifischen Akteurskonstellationen von Forschenden und Beforschten im Hochschulkontext zu berücksichtigen und neben grundlagenwissenschaftlichen insbesondere auch anwendungsorientierte Erkenntnisinteressen in die Gestaltung des Forschungsprozesses mit einzubeziehen (vgl. auch Wildt et al. 2013). Dabei kann das mehr oder weniger entwickelte Verständnis von forschenden Verfahrensweisen bei den Zielgruppen der Forschung auch produktiv für eine partizipative und kooperative Ausgestaltung des Prozesses genutzt und für die selbstbestimmte wissenschaftlich systematisch ausgerichtete Analyse und Reflexion der eigenen Lehrpraxis und Studienprogramme und -bedingungen weiterentwickelt werden.

2.7 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

„Ich fände es [...] wichtig, die ‚unmittelbaren Kontexte‘ noch deutlicher zu differenzieren, da die drei Beispiele (Medien/eLearning, PBL, Studieneingangsphase) meines Erachtens zu sehr auf einer organisatorischen Ebene sind und die eigentliche Didaktik – also entwickelnde Maßnahmen auf Lehrveranstaltungs- bzw. Lehrendenebene – mir etwas vernachlässigt erscheint. Die Förderung einer förderlichen Lehr-/Lernkultur wird zwar in § 7 gefordert, dort aber bei den Rahmenbedingungen verortet (wo ich dagegen Medien und eLearning eher zuordnen würde).“

„Fällt [unter hochschuldidaktische Forschung] auch SoTL? Wenn ja, wäre das als Stichwort denkerweiternd.“

„Die Wirksamkeitsforschung digitaler Medien wirkt m.E. etwas zu hervorgehoben. Digitale Medien sind relevant, aber auch ziemlicher ‚Trend‘.“

„Ich stimme zu, dass empirische Methoden zentral für die hochschuldidaktische Forschung sind. Lehre lässt sich nicht in der Theorie erforschen. Sie sollten jedoch flankiert werden von diskursanalytischen Zugängen, da sonst eine Metaebene fehlt, auf der die historische und kulturelle Prägung der im- wie expliziten Vorannahmen von empirischen Studien reflektiert werden kann. Hattie merkt zurecht an, dass die von ihm zusammengetragenen Erkenntnisse nur den jeweiligen Ist-Zustand zeigen, der nicht notwendigerweise immer und überall so gelten und wirken muss (vgl. Hattie, 2014) – geisteswissenschaftliche Herangehensweisen können hier helfen, um empirische Ergebnisse einzuordnen.“

„Einordnung und Ergänzung empirischer Ergebnisse durch geisteswissenschaftliche Zugänge – diesem Kommentar kann ich nur beipflichten. Gerade auch zu einer kritischen wissenschaftlichen Reflexion des Verhältnisses von Forschung und Praxis (siehe Kap. 2.5) könnten geistes- und kulturwissenschaftliche Ansätze m. E. beitragen.“

„Die Trennung zwischen Forschung und beforschten Personen ist in der empirischen Sozialforschung keinesfalls ein Postulat, vielmehr wird in der qualitativen Sozialforschung bewusst mit der Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten gearbeitet. Diese gilt geradezu als konstitutives Merkmal qualitativer Sozialforschung, die in diesem Absatz noch wesentlich stärker hervorgehoben werden sollte. Lernen und Bildung sind Teil der sozialen Wirklichkeit, die sich nicht mit einem naturwissenschaftlichen Forschungsverständnis erfassen lassen.“

„SoTL ist in Ordnung, aber wo bleibt ‘Scholarship of Academic Development’? Das betrifft ja noch viel stärker die Hochschuldidaktiker/-innen selbst und war ja immerhin ein Leitmotiv der DGHD-Tagung in Magdeburg.“

„Im ganzen Kapitel, wenn ich richtig sehe auch in der ‚Position‘, fehlt das Thema HS-Fachdidaktik bzw. fachbezogene HD, deren bis heute unterentwickelter Stand und das prekäre Verhältnis zur allgemeinen HD bzw. zur Kompetenz der allgemeinen HDlerer/-innen. Ich vermerke das hier, weil SoT (auch hier: Lit?) zur Fachdidaktik erheblich beitragen könnte.“

„Als ein Beispiel [für eine Forschungslandkarte] lässt sich hier die Forschungslandkarte für die Erwachsenenbildung durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) anführen. Vielleicht lohnt sich ein Blick darauf als eine Orientierung für die hochschuldidaktische Forschungslandkarte (wohl nur bedingt inhaltlich; eher als ein *good-practice*-Beispiel)? <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx>.“

„Mehr Begründung für die Forderung nach Professuren, z.B. Promotionsbetreuung, -recht!“

„[Für die Schaffung hochschuldidaktischer Forschungszentren] braucht man natürlich Geld. Gerade der letzte Satz dieses Absatzes ist leider völlig illusorisch, da die QPL-Projekte mit Wegfalls der Projektfinanzierung sofort und nachhaltig zusammenbrechen (wie man am HD-MINT-Projekt des DiZ und IHF und sechs bayerischer Hochschulen exemplarisch betrachten kann). Und wenn man sieht, dass wenig Anreize bestehen, die sicherlich guten Forschungsergebnisse der genannten Zentren schon an den eigenen Hochschulen auf breiter Basis umzusetzen, müssen hier andere Lösungen gefunden werden. Nach meiner Ansicht ist wesentlicher Faktor eine qualitätsbasierte Finanzierung der Hochschulen (vgl. meine obigen Ausführungen zum Zeitpunkt und der Bemessungsgrundlage der Hochschulfinanzierung).“

„Verknüpfung mit Kap. 5? Problematik der faktischen Forschungsverhinderung an den meisten HD-Agenturen, -Arbeitsstellen...“

Quellen

- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Brahm, T. & Euler, D. (Hrsg.). (2012). Themenheft Lernkulturen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3).
- Egger, R. & Merkt, M. (2012). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jorzik, B. (Hrsg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online unter: <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> [05.05.2016].
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schreiber, J. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. *Forum Hochschule*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hochschulrektorenkonferenz Projekt nexus (2014). *Kompetenzen im Fokus*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Kompetenzen-im-Fokus-Web.pdf> [05.05.2016]
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 1-4.
- Merkt, M. (2013). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 12(1), 49-62.
- Nickel, S. (Hrsg.). (2014). *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*, Arbeitspaier Nr. 163, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research* (S. 63-78). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*. Stuttgart: Steiner.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – nexus. Online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [05.05.2016]
- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Griffmarke D 2.4-1). Stuttgart: Josef Raabe.
- Schneider, R. & Szczyrba, B. (2010). Einleitung. In: R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefüchert – vernetzte Hochschulbildung* (S. 8-12). Berlin: LIT Verlag.
- Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *die hochschule*, 9(2), 7-24.
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke: A 3.17). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), 50–77.

- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre: Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung einer kompetenzorientierten Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. [Dissertation, 2011, Freie Universität Berlin.]
- Wannenmacher, K. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Welche digitalen Formate gibt es in der Hochschullehre? Eine Bestandsaufnahme des Hochschulforums Digitalisierung*. Arbeitspapier Nr. 15, Hannover: HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE).
- 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.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik, (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (S. 101-109). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online unter: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/index.html [05.05.2016].
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 21 (1), 5-8.
- Wilkesmann, U.& Würmseer, G. (2009). Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. *die hochschule*, 19(2), 33-46.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, Heft 4/2007, S.102-109.

3. Nachwuchs 2020?

Verantwortlich: Timo van Treeck

3.1 Strukturen erschweren hochschuldidaktische Qualifizierung

Karrierewege für den hochschuldidaktischen Nachwuchs lassen sich nicht eindeutig über die ansonsten im Wissenschaftssystem üblichen Qualifikationswege und -stellen abbilden. Dies bedeutet, dass Karriere- und Qualifikationswege für den hochschuldidaktischen Nachwuchs bislang im Vergleich zu anderen Bereichen des Hochschulsystems wesentlich unterstrukturiert und unklar geregelt sind. Auch findet sich beim hochschuldidaktischen Nachwuchs eine Anforderungssituation, die zwar von der Grundstruktur ähnlich der Vereinbarkeit von Forschung und Lehre beim Nachwuchs in den Disziplinen ist, allerdings in umgekehrter Gewichtung. Hier wird oftmals eine starke Ausrichtung des Handelns auf die hochschuldidaktische Praxis im Sinne einer Serviceorientierung gefordert und betont. Dem gegenüber steht ein Qualifikations- und Karrieresystem innerhalb der Hochschule, das immer noch in erster Linie Aktivitäten und Qualifizierungsanstrengungen in der Forschung belohnt.⁵

Diese unzureichend entwickelte Forschungsinfrastruktur der Hochschuldidaktik (vgl. auch Kap. 2) führt letztlich dazu, dass insbesondere für den hochschuldidaktisch forschenden Nachwuchs kaum Strukturen und Anknüpfungspunkte für seine Forschung vorhanden sind. Viele Nachwuchsakteure in der Hochschuldidaktik weichen daher für ihre wissenschaftlichen Qualifizierungsvorhaben bzw. -tätigkeiten auf fachwissenschaftliche oder allenfalls fachdidaktische Themenstellungen ihrer ursprünglichen akademischen Ausbildungsgänge aus. Damit werden aber bedeutsame Chancen zur wissenschaftlichen (Weiter-)Entwicklung der Hochschuldidaktik vergeben. Vor dem Hintergrund des Endes der QPL-Förderung dürfte sich hochschuldidaktischer Nachwuchs zunehmend die Frage stellen, ob es zum Ende der QPL-Förderung Strukturen gibt, in denen er forschend und praktisch tätig sein kann – oder ob nicht frühzeitig Forschungsaktivitäten einseitig auf die in den Fächern vorhandenen Forschungsstrukturen ausgerichtet werden sollten, um dorthin „zurückzukehren“. Für die zweite Förderphase des QPL spitzt sich dies noch zu, neu zu besetzende Stellen werden mit dem absehbaren Förderende unattraktiv. Hochschuldidaktischer Nachwuchs, der sich dennoch für diese entscheidet, wird sich verstärkt schon zum Tätigkeitsbeginn auf eine „Rückkehr“ ins Fach ausrichten, womit hochschuldidaktische Potentiale verloren gehen.

3.2 Arbeitsfeld ‚Konsolidieren‘ und gleichzeitig ‚Qualifizieren‘

Die Qualifizierung der Akteure (sowohl in Bezug auf praktische als auch auf forschende Qualifikationen) erfolgt in der Hochschuldidaktik häufig *on the job* (vgl. Urban & Meister 2010). Dabei ist der hochschuldidaktische Nachwuchs oftmals in Projekten beschäftigt (vgl. Huber 2013; Wildt 2016; van Treeck, Schöler & Kordts-Freudinger 2015). Dauerhafte Stellen, die für die Gewährleistung des Regelbetriebs in der Hochschuldidaktik erforderlich wären, sind als Einstieg in dieses Tätigkeitsfeld nur in geringer Zahl vorhanden. Zwar „befruchten sich Projekte und Regelbetrieb wechselseitig: Erhebungsinstrumente etwa werden in diesem Sinne an die sich aus den Projektaufgaben ergebenden Anforderungen angepasst oder neue Instrumente ins Spiel gebracht“ (Rü-

⁵ In den Kommentaren der dghd-Mitglieder wurde eine stärkere Unterscheidung in eher service-orientierten Nachwuchs und promovierenden Nachwuchs vorgeschlagen. Inwiefern dies dem Selbstverständnis und den Anforderungen im Feld entspricht und welche Auswirkungen auf die Professionsverstellung damit verbunden sind, sollte in weiteren Schritten näher betrachtet werden.

del, Spöth, Szczyrba, i. E.). Wenn allerdings der Regelbetrieb zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehre an einer Institution nicht ausreichend gegeben ist, können die beschriebenen Synergien nicht entstehen. Vielmehr wird ein Mangel verwaltet, Verbindungen zwischen vorhandenen Strukturen und noch nicht umgesetzten Anforderungen an gute Lehre müssen erst entwickelt und meist auch die Qualifikation von Personal erst in dieser Entwicklungsphase aufgebaut werden. Aus Sicht des Nachwuchses stellt sich hier eine mehrfache Herausforderung: Die eigene Qualifikation voranzutreiben und gleichzeitig das Tätigkeitsfeld an der eigenen Hochschule zu konsolidieren.

3.3 Hochschuldidaktische Qualifikation und Hochschulentwicklung als zentrale Aufgaben für die Hochschulen

Die ‚klassische‘ Struktur von Hochschulen sieht keine Qualifizierung ihrer Akteure (Lehrende, Professorinnen und Professoren, Akteure im Third-Space) für die professionelle Gestaltung der Lehre vor. Was eigentlich eine Grundaufgabe der Hochschulen im Interesse der eigenen professionellen Handlungsfähigkeit sein sollte, wird oftmals durch Projekte erst realisiert. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Erforschung des Feldes der Hochschule sowie deren Gestaltung im Sinne einer Hochschulentwicklung sich keiner Wissenschaftsdisziplin allein zuschreiben lässt. Jedoch finden sich Ausprägungen und Querschnittsaktivitäten in verschiedenen Disziplinen, die den so genannten Bezugswissenschaften der Hochschuldidaktik zuzuordnen sind (vgl. Kröber & Szczyrba 2011).⁶

Diskussionen um Begriffe wie Wissenschaftsdidaktik oder bildungsphilosophische Veröffentlichungen zeigen, dass die Auseinandersetzung der Hochschulsysteme mit sich selbst und ihren Akteuren als Ganzes schon immer Thema gewesen ist, dabei aber die Frage der Lehre und ihrer Rahmenbedingungen – wenn man sie auf allen Ebenen betrachten und gestalten will, wie es der Anspruch der Hochschuldidaktik ist (vgl. Scholkmann, Sommer & Petersen 2014; Wildt 2006; Flechsig 1973; Brahm, Jenert, Euler 2016) – nicht von den Disziplinen in allen Ausprägungsgraden bearbeitet wurde. Es kann also festgehalten werden, dass es Fragen gibt, welche die Hochschule mit Blick auf Lehren und Lernen notwendigerweise als Ganzes angehen, die aber in keiner Disziplin allein verortet sind und für die es keinen eindeutigen, traditionellen Raum an der Hochschule zu geben scheint. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen und die Suche nach und die Gestaltung von kontextspezifischen Antworten muss insofern als eine der zentralen Aufgaben angesehen werden, der sich die Hochschulen – u.a. auch gemeinsam mit der Hochschuldidaktik – stellen müssen. Die inter- und transdisziplinäre Perspektive der Hochschuldidaktik im so genannten *third space* bietet dabei enorme Chancen.

3.4 Tätigkeitsfelder und Organisationsformen der Hochschuldidaktik

Die Organisation der hochschuldidaktischen Tätigkeiten erfolgt vor verschiedenen Selbstverständnissen und Herangehensweisen, mit denen sich die Nachwuchskräfte in der Hochschuldidaktik auch im Hinblick auf ihre eigene professionelle Positionierung und Qualifizierung auseinandersetzen müssen: Mit Blick auf Netzwerke wird „die Frage nach den wesentlichen Handlungsfel-

⁶ Beispiele hierfür sind u.a. das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, TeachING LearnING, die AG Ingenieurdidaktik, das Netzwerk Theologie und Hochschuldidaktik oder der Verein zur Förderung fachbezogener Hochschuldidaktik für Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Weitere Hinweise zu den von den dghd-Mitgliedern in der Kommentierung geforderten Beispielen sollten zukünftig gesammelt und systematisiert werden. Zur fachbezogenen Hochschuldidaktik vgl. auch Kap. 2.6.2 und 3.5.2.

dern / Aktivitäten des Netzwerks mit Weiterbildung, Zertifikatsprogramm, Beratung, hochschuldidaktischem und hochschulpolitischem Erfahrungsaustausch im Land, Coachings für Neu-Berufene und Promovierende, *Inhouse*-Seminare sowie Sichtbarmachen von guter Lehre beantwortet.“ (Merkt, unveröffentlicht). Diese Maßnahmen bedingen einander, wobei hier als Kernelement die Personalentwicklung bzw. die Qualifizierung und Weiterbildung der Lehrenden angesehen werden kann.⁷ Mit Blick auf das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik werden, „auch im internationalen Diskurs, hochschuldidaktische Tätigkeiten verstanden als eine breite Palette von Aktivitäten zur Unterstützung und Entwicklung des Lehrens und Lernens im Kontext einer Hochschule“ (Scholkmann, Sommer & Petersen 2014 mit Bezug auf Gibbs 2013). Die in einem breiten Beteiligungsprozess unter Koordination des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft entstandene Charta für gute Lehre bietet in 10 Kapiteln (Jorzik 2013) ebenfalls einen Überblick zum hochschuldidaktischen Feld, in dem sich hochschuldidaktischer Nachwuchs orientiert, entwickelt und verortet.

Ein professionsorientierter hochschuldidaktischer Nachwuchs hat in diesem breiten und teilweise unübersichtlichen Feld die Aufgabe, sich mit den verschiedenen Feldern hochschuldidaktischer Förderung, Beratung und Organisationsentwicklung vertraut zu machen, ihre Interdependenzen zu verstehen und im professionellen Handeln zu berücksichtigen. Außerdem gilt es, sich im Hinblick auf ein eigenes Profil in diesem Feld zu positionieren und ggf. zu spezialisieren. Die unterschiedlichen Diskurse darüber, was Hochschuldidaktik ist, auch im Hinblick auf die Diskussion um *third space* sowie die Bedeutung von Forschung und Service, erschweren dies und bieten dem hochschuldidaktischen Nachwuchs gleichzeitig Möglichkeiten, das Feld mitzugestalten. Dies bedarf aber neben der Verbesserung von Angeboten zur wissenschaftlichen Qualifizierung auch entsprechender professionsorientierter Qualifizierungsangebote und tätigkeitsinhärenter Entwicklungsmöglichkeiten zur Ausbildung einschlägiger Professionsprofile (vgl. auch Kap. 4).

3.5 Position des dghd-Vorstands

3.5.1 Strukturen für hochschuldidaktisch forschenden Nachwuchs schaffen

Fehlende Strukturen für die langfristige Gestaltung von Forschungsaktivitäten des hochschuldidaktischen Nachwuchses dürften nicht nur negative Auswirkungen auf die Verbindung von hochschuldidaktischer Forschung und Praxis haben (vgl. auch Kap. 2). Eine Hochschuldidaktik, deren Nachwuchs keine Strukturen vorfindet oder gestalten kann, um selbst wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen zu entwickeln, das a) von Lehrenden genutzt werden kann und b) das den wissenschaftlichen Anspruch der Hochschuldidaktik gegenüber ihrer Zielgruppe stärkt, dürfte langfristig ein Legitimierungsproblem bei der Förderung der wissenschaftlichen Fundierung von Lehre haben. Um dieses sowohl strukturelle als auch inhaltliche Entwicklungsdefizit hochschuldidaktischer Forschung im Bereich der Nachwuchsförderung aufzuarbeiten, gilt es, die im Rahmen der dghd immer wieder erfolgten Qualifizierungs-, Vernetzungs- und Professionalisierungsmaßnahmen (z.B. durch Workshops des Promovierenden-Netzwerks, Tagungen, Veröffentlichungen, Akkreditierung) weiter voranzutreiben. Gleichzeitig sind auch vermehrt Anstrengungen darauf zu richten, an den Hochschulen selbst Strukturen zu schaffen, die eine nachhaltige Qualifizierung des

⁷ Dies lässt sich aus den Selbstaussagen in den Untersuchungen von hochschuldidaktischen Netzwerken schließen.

hochschuldidaktischen Nachwuchses gewährleisten.⁸ Hiermit müssen auch langfristige Beschäftigungsperspektiven verbunden sein.

3.5.2 Zielgerichteter transdisziplinäre und fachbezogene Strukturen und Vernetzungen der Hochschuldidaktik fördern

Die stark projektorientierte Förderung und Finanzierung von hochschuldidaktischen Aktivitäten an Hochschulen erschwert es, ein langfristiges, in weiten Teilen kohärentes professionelles Selbstverständnis aufzubauen. Zwar profitiert die Hochschuldidaktik als meist inter- oder transdisziplinäres Tätigkeitsfeld von der Vielfalt der fachlichen Zugänge. Verbunden mit der stark ausgeprägten Projektförderung besteht jedoch die Gefahr, dass die interdisziplinären Perspektiven nach dem Ende eines Förderzeitraums (z.B. des QPL) gänzlich in den disziplinären Perspektiven verschwinden oder dem Hochschulsystem insgesamt verloren gehen, da der Nachwuchs sich andere anschlussfähige Tätigkeitsfelder sucht. Die dghd betont dabei auch schon seit längerem die Verbindung von allgemeiner Hochschuldidaktik und fachbezogener Hochschuldidaktik (vgl. Jahnke & Wildt 2011). Wichtig ist, dass der Nachwuchs die Möglichkeit hat, sich bewusst für diese beiden Felder zu entscheiden und zwischen ihnen im Hinblick auf eigene berufliche Entwicklungsperspektiven zu wählen. Hierzu sind Strukturen für die Begleitung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowohl in den fachbezogenen hochschuldidaktischen Feldern als auch der allgemeinen Hochschuldidaktik, speziell für die Gruppe der Promovierenden, aufzubauen.⁹ Möglicherweise bieten sich hier Gelegenheiten, die Anforderungen an die Nachwuchsförderungen im Wissenschaftssystem und an die Förderung des Nachwuchses in der Hochschuldidaktik weiter so miteinander zu verzahnen, dass beide Akteursgruppen hiervon profitieren.

Die Akteure der Hochschuldidaktik bewegen sich dabei oftmals zwischen den etablierten „klassischen“ Feldern von Verwaltung und Akademie im so genannten *third space*. Wie Nachwuchs in diesem Feld genau definiert werden kann, ist Gegenstand weiterer Diskussionen. Der in anderen Feldern zumindest häufiger durch die Abgrenzung des Nachwuchses gegenüber den Professuren, erscheint hier nur zum Teil sinnvoll. Je nachdem, ob aus der Verortung im *third space* eine Empfehlung hinsichtlich des Selbstverständnisses von Hochschuldidaktiker/innen als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Verwaltungsmitarbeiter/innen oder einer neuen, noch zu etablierenden Berufsgruppe, abgeleitet werden, ergeben sich Konsequenzen für die Wirkmöglichkeiten der Akteu-

⁸ Ein Kommentar der dghd-Mitglieder bezog sich auf die Frage, welche Rolle hierbei die in Kapitel 2 geforderten Zentren spielen. Dies ist eine wichtige Frage, welche vom dghd-Vorstand als weiter zu bearbeitend angesehen wird.

⁹ Zu betonen ist hierbei aber auch unbedingt die Vielfalt der Karrierewege als ein Vorteil der Hochschuldidaktik (vgl. auch Kap. 4). Im Rahmen der Professionalisierung des *third space* finden sich dazu bedeutsame und ausbaufähige Diskussionslinien und Entwicklungen (vgl. bspw. Zellweg Moser & Bachmann 2010; Salden 2013). Bezugspunkte bietet u.a. auch das Netzwerk Wissenschaftsmanagement, vgl. <https://www.netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/memorandum.html>. Weiter zu klären ist hierbei das Verhältnis von praktischer Qualifikation und forschender Qualifikation, bspw. auch mit Blick auf die Funktion der Promotion, die Akkreditierungen der dghd durch die Akkreditierungskommission (AKKO) und die hochschuldidaktische Professionalisierung).

re an den Hochschulen sowie für die Nachhaltigkeit der Stellen.¹⁰ Die Tatsache, dass das System Hochschule bislang keine Struktur für die professionelle Qualifizierung für die Lehre vorsieht (vgl. Kap. 3.3.) kann ein Hinweis darauf sein, dass es sich um eine neue Berufsgruppe handelt.

3.5.3 Hochschuldidaktik als Teil eines Hochschulsystems, das sich seinen Ansprüchen an qualitätsvolle Lehre angemessen stellt

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich, dass die Hochschuldidaktik als Akteur, welcher die Weiterbildung der Lehrenden unterstützt, deren weitere Professionalisierung fördert und die Weiterentwicklung von Formen des Studiums begleiten kann, einen strukturellen Platz an jeder Hochschule haben sollte. Dass diese Institutionalisierung der Hochschuldidaktik zielführend ist, um die Hochschulen zu befähigen, die an sie gestellten Bildungsaufgaben zu erfüllen, zeigen verschiedene Beispiele, in denen die Hochschuldidaktik mit der Qualitätsdiskussion an Hochschulen verbunden ist, z.B. zur Frage, wie die Hochschule die Qualität der von ihr vergebenen Zertifikate durch Prüfungen sicherstellen kann, oder zur Frage der Personalentwicklung im Hinblick auf Lehrqualität. Gerade an diesen Schnittstellenthemen kann Nachwuchs nur durch ausreichende Qualifizierung in Praxis und Forschung und auf der Basis einer nicht ausschließlich auf Projektförderung aufgebauten Entwicklung langfristig für die Gestaltung und Begleitung der notwendigen Aktivitäten gewonnen werden. Eine politische und wissenschaftliche Diskussion darüber, wie die professionelle Qualifizierung von Lehrenden für die Lehre flächendeckend garantiert werden kann und Hochschulen somit in die Lage versetzt werden, Verantwortung für die Qualität ihrer Lehre zu übernehmen, ist weiter zu führen.

Die beschriebene Bandbreite an Tätigkeiten und das geforderte Selbstverständnis der Hochschuldidaktik verdeutlichen, dass Hochschuldidaktik Teil der grundständigen Aufgaben einer Hochschule sein sollte und es z.T. bereits ist. Gerade durch die Verzahnung der verschiedenen Tätigkeiten kann Hochschuldidaktik in allparteilicher Kooperationshaltung (vgl. Heuchemer, Szczyrba & van Treeck 2012) Motor für die Hochschulentwicklung (vgl. Wildt 2006) sein. Hier dem Nachwuchs Einstiegsmöglichkeiten und Perspektiven in allen Feldern zu bieten, ist anspruchsvoll, erscheint aber den großen Anforderungen des Feldes angemessen.

3.6 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

„Nicht jede/r in einem QPL-Projekt Arbeitende ist automatisch hochschuldidaktischer Nachwuchs. Wer ist also und wen betrachten – oder akzeptieren? – wir (die dghd) als hochschuldidaktischen Nachwuchs?“

„Es sollte stärker herausgestellt werden, was die Haltung der dghd ist. Was soll Promovierenden geboten werden, was sind Mindeststandards für ihre Betreuung? Was sollen die Hochschulen tun, um neue, gute Leute für den *third space* zu gewinnen? Was möchte die dghd selbst anbieten, was muss von anderen kommen?“

¹⁰ So kann die Qualifizierung von Nachwuchs einerseits als Befristungsgrund gelten, bspw. auch bei der Beschäftigung von wissenschaftlichem Nachwuchs in den Disziplinen. Welche Rolle die Hochschuldidaktik dabei übernehmen kann, ist weiter zu diskutieren. Mit dem weiteren Ausbau der Professionalisierung der Lehre und damit der Qualifizierungswege für den wissenschaftlichen Nachwuchs, kann die Hochschuldidaktik Einfluss auf das Wissenschaftssystem nehmen und sollte sich ihrer Verantwortung, Gestaltungsspielräume und Grenzen dabei bewusst sein. Für den hochschuldidaktischen Nachwuchs stellt sich die Frage der Verbindung von Qualifizierung und Befristung auch im Zusammenhang mit dem Rollenverständnis und der Professionalisierung innerhalb der Hochschuldidaktik (vgl. Kap 4.). Hier soll auf Anregung der dghd-Mitglieder eine ethisch vertretbare und für die Hochschulentwicklung förderliche Position erarbeitet werden.

„Eine Analyse der Situation des Nachwuchses auf der Folie des hochschuldidaktischen Gegenstandsbereiches und der Herausforderungen durch Veränderungen im politisch-akademischen Feld der Hochschulen wäre sinnvoll, um konkreten Ideen für ein Nachwuchsförderungsprogramm (Coaching/Mentoring-Programm, strukturierte Promotionsprogramme mit Forschungsschwerpunkte, Nachwuchsforschergruppen etc.) abzuleiten.“

„Es wäre wünschenswert, wenn die dghd perspektivisch mögliche Qualifizierungswege (wie Coaching-/Beratungs-/Trainerausbildung, MA Hochschuldidaktik, Wissenschaftsmanagement, Erwachsenenbildung o.Ä....) und ggf. Erfahrungen damit sammeln und zur Verfügung stellen könnte, um Nachwuchs-Hochschuldidaktiker/-innen eine Entscheidungshilfe zu geben, wie sie sich besser für ihre Arbeit qualifizieren und damit auch langfristig legitimieren können.“

„Eine simple Lösung zur Qualifizierung des Nachwuchses und Konsolidierung des Arbeitsfeldes wäre die Einrichtung hochschuldidaktischer Professuren, welche den hochschuldidaktischen Nachwuchs betreuen.“

„Welchen persönlichen Mehrwert bringt die wissenschaftliche Qualifizierung in Form der Promotion, wenn keine bzw. wenig berufliche Perspektiven im *third space* nach 2020 sichtbar sind? Post-Doc- oder andere Forschungsstellen in der Hochschuldidaktik sind rar und professionelle, hochschuldidaktische Beratung/Weiterbildung etc. kann auch mit einer hochschuldidaktischen Qualifizierung (wie dem *Master of Higher Education*, MoHE) oder einer Beratungsausbildung gut erfolgen. Es bräuchte im Grunde ein Bekenntnis (oder Erkenntnis) von (bildungs-)politischer Seite, dass Hochschuldidaktik eine eigenständige Disziplin ist, damit der strukturelle Aufbau dieser im System der Hochschulen stattfinden kann.“

Quellen

- Brahm, T., Jenert, T. & Eulert, D. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flehsig, K.-H. (1973). Die Entwicklung von Studiengängen. *Hochschuldidaktische Stichworte*, Vol. 6. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg.
- Heuchemer, S., Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2012). Qualitätsmanagement in Studium und Lehre mit der Academic Balanced Scorecard. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried, (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Griffmarke E 2.7). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Huber, L. (2013). Ludwig Huber zur Hochschuldidaktik – ein Gespräch mit Gabi Reinmann (am 17.01.2013) In: G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 235-240). Online unter: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> [18.11.2015].
- Jahnke, I. & Wildt, J. (Hrsg.) (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jorzik, B. (Hrsg.). (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online unter: <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> [04.05.2016].
- Kröber, E. & Szczyrba, B. (2011). Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität – auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In: I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 69-79). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Merkt, M. (unveröffentlicht). *Professionalisierte Hochschuldidaktik in Landesnetzwerken – eine Analyse*.

- Rüdel, M., Spöth, S. & Szczyrba, B. (i. E.). Dynamisches Qualitätsmanagement: Kulturveränderung durch Lehrentwicklungsprojekte an der TH Köln. *Publikation zur 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen „Change (or) Management“*.
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. S. 27-36. Online unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/JF_2_Salden_almanach1.pdf [30.07.2016].
- Scholkmann, A, Sommer, A. & Persen, K. (2014). Hochschuldidaktische Begleitung von Lehrinnovationen: „Nice to have“ oder unentbehrlich? In: D. Lenzen & S. Rupp (Hrsg.), *Das Lehrlabor. Förderung von Lehrinnovationen in der Studieneingangsphase. Projektstand nach zwei Jahren*. Universitäts-Kolleg Schriften. Band 6. S. 40-48. Online unter: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-006.pdf> [23.10.2015].
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104-123. Online unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256> [30.10.2015].
- van Treeck, T., Schöler, S. & Kordts-Freudinger, R. (2015). Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik. In: B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt, Johannes, *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 2.12). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Wildt, J. (2006): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A 1.1). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Wildt, J. (2016). Die Verbindung von Forschung und Praxis in der Bildungspolitik. In: S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücker, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, Ch. Schramm, M. Schumann & T. van Treeck (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)*. Münster: Waxmann, S. 31-36.
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (Hrsg.) (2010). Zwischen Administration und Akademie - Neue Rollen in der Hochschule. Themenheft, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4). Online unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26> [30.07.2016].

4. Professionalisierung

Verantwortlich: Antonia Scholkmann

4.1 Hochschuldidaktik als professionelles Handlungsfeld

Durch die aktuell aufgrund von (bildungs-)politischen Diskussionen und neuen Strukturen neu wahrgenommene Bedeutung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags von Hochschulen und die damit verbundenen neuen Finanzierungsmodelle der Hochschuldidaktik im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gewinnt die Frage nach einer strukturierten Qualifizierung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen derzeit eine immer größere Relevanz (vgl. hierzu auch Kapitel 3 zum hochschuldidaktischen Nachwuchs). Die Entwicklung der Hochschuldidaktik als eigenständiges professionelles Handlungsfeld und akademische Disziplin greift einerseits Entwicklungslinien der Vergangenheit in der Geschichte der dghd bzw. ihrer Vorgängerorganisation, der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD), auf, knüpft aber auch an einen internationalen Diskurs an, in dem ähnliche Entwicklungen und damit verbundene wissenschaftliche Diskussionen ebenfalls zu beobachten sind. Das Thema Professionalisierung der Hochschuldidaktik geht damit über das der Nachwuchsförderung (vgl. Kap. 3) hinaus. Es betrifft, verankert an den Themen Institutionalisierung und Qualifizierung, im Kern die Diskussion um das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Profession.

4.2 Doppelte Professionalisierung: Institutionalisierung und Qualifizierung

Bereits seit dem Aufkommen der so genannten „Neueren Hochschuldidaktik“ (Wildt 2013, S. 32) wird die Frage nach einer Professionalisierung des Felds unter struktureller und personalentwickelnder Perspektive gleichermaßen thematisiert. Unter dem Schlagwort ‚Institutionalisierung‘ wurde dabei bereits seit den späten 1960er Jahren diskutiert, wie hochschuldidaktische Arbeitsstellen auf universitärer, landes- und bundesweiter Ebene institutionell verankert werden könnten (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 1969). Diese damals angelegten Impulse haben seitdem ihren Niederschlag in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Programmen und hochschulübergreifenden Kooperationen gefunden (als Beispiel vgl. den Kooperationsvertrag des Netzwerks Hochschuldidaktik NRW, Netzwerk Hochschuldidaktik NRW o. J.) oder die Ausführungen zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik im Wiki der Arbeitsgruppe Professionalisierung der Hochschuldidaktik (Blank, Fleischmann, Klinger, Müller & Wiemer, fortlaufend). Der aktuelle Ausbau langjährig bestehender Institutionen, wie das Hochschuldidaktische Zentrum der TU Dortmund (jetzt Zentrum für Hochschulbildung, zhb.), des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg (jetzt Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, HUL), oder das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen an der TU Braunschweig (früher: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik), kann ebenfalls als ein Erfolg dieser Bemühungen gesehen werden;¹¹ diese werden ergänzt durch die Schaffung neuer hochschuldidaktischer Arbeits- und Servicestellen (teilweise durch die neuen Mittel des Qualitätspakts). Diese Institutionalisierung trägt dazu bei, dass die Hochschuldidaktik und die von ihr bereitgestellten Angebote auf einer professionellen Basis und mittelfristig nachhaltig wirksam werden können, zumindest im Rahmen der aktuell zugesagten Finanzierungen.

¹¹ Zu nennen sind hier ebenso langjährig bestehende hochschuldidaktische Zentren wie das Didaktikzentrum der Bayerischen Fachhochschulen (DIZ), das Hochschuldidaktik-Zentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ) oder das Hochschuldidaktik-Netzwerk NRW der nordrhein-westfälischen Fachhochschulen.

Parallel zu den Institutionalisierungsbemühungen entwickelte sich die Bestrebung, hochschuldidaktisch tätige Personen (Mitarbeiter/-innen in Zentren, (freiberufliche) Trainer/-innen, Berater/-innen und Coaches, Personen mit Leitungsaufgaben usw.) für ihre Tätigkeitsübernahme gezielter formal zu qualifizieren. Hochschuldidaktisch tätige Personen weisen eine große Bandbreite an Vorläuferqualifikationen und beruflichen Entwicklungswegen auf.¹² Damit sind sie einerseits geeignet für die Übernahme einer Vielzahl hochschuldidaktischer Aufgaben, von der hochschuldidaktischen Lehr- und Trainingstätigkeit über individuelle(Lehr-)Beratung und Coaching, Netzwerkarbeit und andere mehr (vgl. Barrow & Grant 2011; Gibbs 2013; Scholkmann Sommer, & Petersen 2014). Gleichzeitig wünschen sich hochschuldidaktisch tätige Personen mehr strukturierte und formalisierte Qualifizierungsangebote, die sie auf die Spezifika der Aufgabenübernahme vorbereiten.

Als Antwort auf die Notwendigkeit einer Qualifizierung und Weiterbildung hochschuldidaktisch tätiger Personen wurden in der Vergangenheit bereits verschiedene Programme und Ansatzpunkte entwickelt, wie zum Beispiel die hochschuldidaktische Multiplikator/-innen-Ausbildung (vgl. Wildt, Encke & Blümcke 2003) sowie verschiedene und teilweise auf die spezifische Situation einzelner Institutionen zugeschnittene Angebote. Die Arbeitsgruppe Professionalisierung innerhalb der dghd hat zudem „typische Tätigkeitsfelder in der Hochschuldidaktik gesammelt, unser Verständnis von Professionalität in diesen Feldern beschrieben und Entwicklungswege skizziert, diese Professionalisierung zu erreichen“ (Blank et al. fortlaufend). Eine neu gegründete Arbeitsgruppe der dghd beschäftigt sich seit ca. 1,5 Jahren mit der Entwicklung von Empfehlungen, wie professionelle Kompetenzen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern systematisiert, entwickelt und dokumentiert werden können.

4.3 Hochschuldidaktik als Profession

Neben der konkreten Beschäftigung mit der Frage nach Beschreibungsdimensionen professioneller Tätigkeiten und Handlungen entwickelt sich auch in der deutschen Hochschuldidaktik die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Hochschuldidaktik als Profession gesehen werden kann. Ähnlich geführte Diskussionen aus anderen nationalen Kontexten zeigen, dass dies kein speziell deutsches Phänomen ist, sondern vielmehr aus der oben genannten Fragmentierung der Aufgaben, den heterogenen Tätigkeiten sowie den durch unterschiedliche Zugangswege geprägten disziplinären Blickweisen auf den Gegenstand, die Entwicklung der Lehre, begründet werden kann (vgl. z. B. Clegg 2009). Einen wichtigen Schritt zu einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dieser Frage stellen für den deutschsprachigen Hochschulraum mehrere Qualifikationsarbeiten dar, die sich derzeit in Bearbeitung befinden. Erste Erkenntnisse weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Hochschuldidaktik unter Umständen als eine Profession mit dem Fokus auf die Professionalisierung der in der Hochschule Lehrenden sowie des Systems Hochschule verstanden werden kann (vgl. Stolz & Scholkmann 2014).

¹² Auf der Basis der von der dghd in Auftrag gegebenen Befragung zum Stand und Bedarf der Weiterbildung hochschuldidaktisch tätiger Personen (vgl. Scholkmann & Stolz, in Vorbereitung) lässt sich bereits jetzt sagen, dass nur maximal die Hälfte der hochschuldidaktisch Tätigen aus lern- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen und Studiengängen im engeren Sinn (etwa Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie) kommen. Dies bestätigt den auch international vorliegenden Befund, dass hochschuldidaktische Tätigkeiten hinsichtlich ihrer Zugangswege heterogen sind und die Qualifizierung meistens innerhalb einer hochschuldidaktischen Tätigkeit, d. h. *on the job* erfolgt (vgl. Chism 2010; van Treeck, Schöler & Kordts-Freudinger 2015).

4.4 Position des dghd-Vorstands

Zur Sicherung und Weiterentwicklung der bisher angestoßenen Entwicklungen sieht die dghd im Bereich der Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätigkeiten Ansatzpunkte in vier Bereichen:

4.4.1 Strukturierte Weiterbildungsangeboten schaffen, ausbauen und verstetigen

Zur Professionalisierung hochschuldidaktischer Tätigkeiten ist die Weiterbildung sowohl der (neu) in das Feld einsteigenden als auch der bereits dort arbeitenden Personen gleichermaßen notwendig und sollte auf breiter Basis erfolgen. Es ist wünschenswert, dass bestehende Angebote verstetigt, verbreitert und, analog zur Anerkennung erworbener Lehrkompetenz-Qualifikation bei Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Angeboten, gegenseitig anerkannt werden (vgl. die Vorschläge von AHD, 2005; Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland, 2013).

4.4.2 Entwicklung eines Professional Development Framework

Für die Professionalisierung hochschuldidaktisch tätiger Personen ist es wünschenswert, diese nicht nur bedarfsbezogen zu konzipieren (vgl. Urban & Meister, 2010). Vielmehr ist es notwendig, die verschiedenen (durchaus optionalen) Angebote im Rahmen eines *Professional Development Framework* zu verorten (analog zu existierenden Modellen wie dem der groß-britannischen *Staff and Educational Development Association SEDA*; vgl. *Staff and Educational Development Association*, n.d.). Ein solches Rahmenmodell sollte dabei die Heterogenität der Zugangswege in die Hochschuldidaktik ebenso berücksichtigen wie die Vielfalt hochschuldidaktischer Aufgaben. Ebenso sollte in einem solchen Framework der Erwerb hochschuldidaktischer Handlungskompetenz als aufbauendes Konstrukt operationalisiert werden, in welchem die auf der Ebene der Lehrkompetenz erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in weiteren Modulen zu hochschuldidaktischer Trainer-, Forschungs- und Führungskompetenz verstetigt werden. Ein solches Rahmenmodell bedarf dabei sowohl der Orientierung an einheitlichen Qualifikationsstandards wie dem Deutschen Qualifikationsrahmen (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz KMK, 2015) als auch einer wissenschaftlichen Fundierung, welche in der Lage ist, die Vielfalt hochschuldidaktischer Qualifizierungswege und Tätigkeiten empirisch zu analysieren (vgl. hierzu auch Clegg, 2009).

4.4.3 Diskussion berufsethischer Standards

Auf dem Weg zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist es zudem notwendig, berufsethische Standards zu diskutieren, unter welchen Trainer/-innen, Programmentwickler/-innen, Forscher/-innen und andere hochschuldidaktisch tätige Personen ihre Aufgaben ausführen. Die Diskussion um solche Standards steckt derzeit noch in den Kinderschuhen – jedoch bieten die Anfänge der Hochschuldidaktik und die Schriften dieser Zeit einen rezipierenswerten Ansatzpunkt (vgl. z. B. Bundesassistentenkonferenz, 1970; Bülow & Klüver, 1973; Flechsig, 1973). Das hier angelegte emanzipatorische Selbstverständnis einer Hochschuldidaktik als im Sinne gesellschaftlicher Anliegen agierender Profession ist dabei nach wie vor als Leitprinzip hochschuldidaktischen Selbstverständnisses anzusehen. Auch neuere Arbeiten zur hochschuldidaktischen Identität bestätigen die Notwendigkeit ethischer Standards für hochschuldidaktisch tätige Personen (vgl. Kreber, 2013).

4.4.4 Hochschuldidaktische Profession mit Fokus auf Professionalisierung

Nicht zuletzt ist die Diskussion um das Selbstverständnis der Hochschuldidaktik als Profession (weiter) zu führen. Hierzu bedarf es der wissenschaftlichen Aufarbeitung, was die Profession Hochschuldidaktik ausmacht sowie einer systematischen Analyse von Konzepten der Aus- und

Weiterbildung. Die dghd plädiert daher für die Stärkung einer eigenständigen hochschuldidaktischen Professionsforschung im Rahmen eigenständiger Professuren und Promotionsprogramme.

4.5 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

„Zur Professionalisierung gehören zwei Dinge: 1. Schaffung einer Akademie o.ä. für Lehren und Lernen; 2. Ausbau der Weiterbildungsangebote zum *Master of Higher Education*, insbesondere zum *Master of Engineering Education*; ohne 1. und 2. gibt es keine Professionalisierung, wie Anfragen an mich beweisen, die von Landeszentren kommen, die wissen wollen, was denn nun unter guter Lehre zu verstehen sei. Das erinnert mich an eine Antwort auf die gleiche Frage auf einer Tagung zur Wissenschaftsförderung 2008, die von einem US-Experten kam: ‚*Last time I heard this question it was 15 years ago*‘.“

„Ich kenne die Diskussion um ethische Standards aus dem Coaching-Bereich, kann mir aber gerade nicht konkret vorstellen, welche ethischen Fragen in der hochschuldidaktischen Arbeit brisant werden könnten (...). Ein oder zwei Beispiele wären aber sicher auch für andere hilfreich, um diesen Punkt verständlicher zu machen.“

„Ich finde dieses Kapitel sehr überzeugend und schlüssig. Vielleicht wäre es aber gut, wenn es eine klarere inhaltliche Abgrenzung zwischen Kapitel 3 (Nachwuchs) und 4 (Professionalisierung) geben könnte, da es im Moment Überschneidungen gibt.“

„ (...) Berufsethische Diskussionen sollten m.E. nicht nur im Kontext der Professionalisierung relevant sein, den Merkmalsansatz, dem dieses Professionsverständnis anscheinend folgt, gilt in der Professionssoziologie keine so große Aufmerksamkeit mehr. Das Berufsethos ist aus meiner Sicht vor dem Hintergrund der Bedeutung und Auswirkung hochschuldidaktischer Praxis und Forschung auf Individuum und Gesellschaft relevant.“

Quellen

- Barrow, M. & Grant, B. (2011). The “truth” of academic development: how did it get to be about “teaching and learning”? *Higher Education Research & Development*, 31(4), 465–477. <http://doi.org/10.1080/07294360.2011.602393>
- Blank, T., Fleischmann, A., Klinger, M., Müller, K. A. & Wiemer, M. (fortlaufend). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. *Wiki der Arbeitsgruppe “Professionalisierung der Hochschuldidaktik.”*
- Bülow, M. & Klüver, J. (1973). Theorie und Praxis in Hochschulcurricula. *Hochschuldidaktische Stichworte*, Bd. 5. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg.
- Bundesassistentenkonferenz (Hg.). (1970). *Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz KMK (Hrsg.). (2015). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. online unter: [ww.dqr.de](http://www.dqr.de). [05.08.2016].
- Chism, N. V. N. (2010). *Ready or not? An international study of the preparation of educational developers*. Indiana University School of Education.
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416. <http://doi.org/10.1080/03075070902771937>
- Flechsig, K.-H. (1973). Die Entwicklung von Studiengängen. *Hochschuldidaktische Stichworte*, Bd. 6. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International*

- Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: the transformative potential of the scholarship of teaching*. London, New York: Routledge.
- Netzwerk Hochschuldidaktik NRW. (o. J.). *Kooperationsvertrag*. Online unter: www.hdnrw.de/fileadmin/user/downloads/Kooperationsvertrag.pdf. [05.08.2016].
- Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland. (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Online unter: <http://www.dghd.de/download.php?f=fcf8607424f82148e0649c5623e3e5df>. [05.08.2016].
- Scholkmann, A., Sommer, A. & Petersen, K. (2014). Hochschuldidaktische Begleitung von Lehrinnovationen: „Nice to have“ oder unentbehrlich? In D. Lenzen & S. Rupp (Hrsg.), *Das Lehrlabor Förderung von Lehrinnovationen in der Studieneingangsphase Projektstand nach zwei Jahren*. B. 6 (S. 40–48). Hamburg: Universität Hamburg.
- Staff and Educational Development Association. (n.d.). *SEDA Professional Development Framework (SEDA-PDF)*. Online unter: <http://www.seda.ac.uk/pdf> [05.08.2016]
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (1969, 1973). *Bestrebungen der KMK und der WRK zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik*. Bundesarchiv. Online unter: <https://invenio.bundesarchiv.de/basys2-invenio/direktlink/c1570a10-1d88-4166-81ed-5221e2a7c86c/> [05.08.2016].
- Stolz, K. & Scholkmann, A. (2014). Professionalization of Academic Development in Germany: Evidence from an Interactionist Theoretical Perspective. Paper presented at the European Conference on Educational Reserach (ECER), Porto, 1.-5. September 2014.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategies of Professionalization of Academic Development & Pathways of Academic Developers. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Van Treek, T., Schöler, S. & Kordts-Freudinger, R. (2015). Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L2.12). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wildt, J., Encke, B. & Blümcke, K. (Hrsg.). (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik: ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

5. Entwicklung hochschuldidaktischer Strukturen

Verantwortlich: Tobina Brinker

5.1 Verortung von Hochschuldidaktischen Professuren

5.1.1 Aktuelle Situation

Die hochschuldidaktische Arbeit in den Hochschulen ist im bundesweiten Vergleich an ganz unterschiedlichen Stellen verortet und mit sehr verschiedenen konzeptionellen Rahmenbedingungen versehen (Bock & Hense 2015). Die Hochschuldidaktik ist sehr oft in Arbeitsstellen, Zentren für Hochschullehre und Hochschuldidaktik, Projekten zur Qualität der Hochschullehre u.ä. zu finden. Diese sind meistens service- und dienstleistungsorientiert ausgerichtet und können Forschung nur in ganz geringem Umfang betreiben. Professuren für Hochschuldidaktik sind eher selten anzutreffen und weisen oft neben einer hochschuldidaktischen Denomination auch eine zweite oder dritte Ausrichtung (Fachdisziplin oder benachbarte Disziplin) auf wie z.B. Professur für Professionalisierung und Hochschulentwicklung (Uni Magdeburg), Professur für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (HS Magdeburg-Stendal) oder vereinen eine Kombination aus Hochschul- und Hochschulfachdidaktik (HS Ostwestfalen-Lippe) (BMBF 2015).

5.1.2 Problemstellung und Ansatzpunkte

Da die hochschuldidaktisch ausgerichteten Professuren oft mit Mitteln des Qualitätspakts Lehre finanziert werden, sind sie zeitlich befristet und deshalb auch im Aufbau von Netzwerken, im Aufbau der Forschung und des Forschungsmanagements sowie einer langfristigen Planung von Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten eingeschränkt. Tatsächlich sind etliche von diesen QpL-Professuren 2017 auch nicht verlängert worden. Im Übrigen hindert die Befristung vor allem auch am Aufbau einer längerfristigen Nachwuchsförderung (Promotionen). Auch das Wirken auf die Qualität der Hochschullehre in der eigenen Hochschule und/oder hochschuldidaktischen Netzwerken ist durch die projektartigen Strukturen nicht nachhaltig möglich. So fließen Forschungsergebnisse durch Tagungen und Kongresse in die Hochschuldidaktische Community ein, ein gezielter Aufbau von Forschungsverbänden etc. ist schwer möglich.

Zur Zeit werden Dissertationen und weitere Forschungsstudien auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik in der Forschungskommission der dghd und dem Promovierenden-Netzwerk zusammengeführt, diskutiert und analysiert, soweit sie dort bekannt sind (s. dazu Punkt 4). Die bis 2020 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre in Projekten und Studien erreichten Forschungsergebnisse, laufenden Studien, Zwischenergebnisse u. ä. müssen gesichert werden und Anschluss an weiterführende Forschungen finden. Hierzu ist ein System für ein umfassendes Wissensmanagement erforderlich.

5.2 Verortung der hochschuldidaktischen Arbeitsstellen, Zentren und Netzwerke

5.2.1 Aktuelle Situation

In Deutschland gibt es ganz unterschiedliche Strukturen der Hochschuldidaktik: Es reicht von zeitlich begrenzten Forschungs- und Praxisprojekten (besonders die von 2011 bis 2016 bzw. 2020 finanzierten Projekte aus dem Qualitätspakt Lehre, BMBF 2015) über die Anbindung der Hochschuldidaktik an das Präsidium als Stabsstelle – also mehr beratende Tätigkeit –, die Hochschuldidaktik als zentrale wissenschaftlichen Einrichtung (also eher akademisch) oder auch die Anbindung an die Verwaltung einer Hochschule (also eher administrativ) (vgl. Urban & Meister 2010, S. 107). Fast jede Universität bzw. Hochschule hat eine hochschuldidaktische Einrichtung und/oder kooperiert

mit landesweiten Organisationen bezüglich hochschuldidaktischer Fragestellungen usw. In einigen Bundesländern existieren Netzwerke, die oft an einer Mitgliedshochschule angesiedelt sind, aber für sämtliche Hochschulen eines Hochschultyps (HAW oder Universitäten usw.) zuständig sind (NRW, Bayern, Baden-Württemberg) oder für alle Hochschultypen eines Bundeslandes (Sachsen) (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015). Die Organisation und Finanzierung dieser Netzwerke ist verschieden und reicht von Projekten bis zu gemeinsamen wissenschaftlichen Einrichtungen, deren Finanzierung zumeist befristet ist (vgl. Merkt 2015).

Hochschuldidaktische Arbeitsstellen (z.B. Universitäten in Baden-Württemberg, Hessen; vgl. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015) sind zumeist an einer Universität oder Hochschule angesiedelt und für diese zuständig. Das Personal ist an dieser Hochschule eingestellt und die Weiterbildungsangebote werden für diese Hochschule konzipiert und finanziert. Durch die direkte Ansiedlung an einer Hochschule haben die Arbeitsstellen vielfältige Möglichkeiten auf allen Ebenen der Qualität von Studium und Lehre in dieser Hochschule einzugreifen und mitzugestalten von der Studieneingangsphase bis zur Curriculumentwicklung sowie der gemeinsamen Formulierung von Leitsätzen für die Lehre.

Hochschuldidaktische Zentren (z.B. einige Universitäten in Nordrhein-Westfalen, Hamburg; vgl. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015) sind ebenfalls an einer Universität oder Hochschule angesiedelt und für die Hochschuldidaktik in dieser Hochschule zuständig. Meistens sind diese Zentren aber auch noch für andere Bereiche tätig, beispielsweise für Hochschulforschung und -entwicklung. Die Aufgaben können aber auch weitere sein, wie wissenschaftliche Weiterbildung oder Betreuung und Beratung der Studierenden, Evaluation und Qualitätsentwicklung, Zentren für das Lehren und Lernen allgemein usw. Auch hier ist das Wirken in die eigene Hochschule hinein der zentrale Aufgabenbereich und bietet die Chance der Zusammenarbeit mit dem Personaldezernat für eine umfassende akademische Personalentwicklung.

Eine weitere Form der Zentren für Hochschullehre, die sich von der ersten Form stark unterscheidet, ist die gemeinsame Gründung eines Zentrums für ein Bundesland (z.B. Berliner Zentrum für Hochschullehre, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen; vgl. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015) und für alle Hochschultypen. Diese Zentren sind nur organisatorisch an einer sogenannten Wirtshochschule angegliedert, die die Personal- und Mittelverwaltung für das Zentrum übernimmt. Ziel dieser Zentren ist allen Mitgliedshochschulen ein breites und vielfältiges hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot zur Verfügung zu stellen; vereinzelt promovieren auch dort tätige Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter im Bereich Hochschuldidaktik oder in Nachbarwissenschaften.

Hochschuldidaktische Netzwerke bzw. Weiterbildungs-Netzwerke, in denen auch hochschuldidaktische Weiterbildung angeboten wird (z.B. AGWW Hessen) weisen sehr gravierende Unterschiede auf: Sie können von verschiedenen hochschuldidaktischen Arbeitsstellen eines oder mehrerer Bundesländer gegründet sein, damit ein vielfältigeres Angebot an hochschuldidaktischen Workshops sowie ein gemeinsames Zertifikatsprogramm ermöglicht wird (z.B. Universitäten Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen). Sie können aber auch von den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bzw. Fachhochschulen von Beginn an als Netzwerk gegründet sein, um für alle Mitgliedshochschulen ein breites hochschuldidaktisches Angebot für ein Bundesland zu schaffen (z.B. DiZ Bayern, Netzwerk hdw nrw für Nordrhein-Westfalen, Geschäftsstelle Hochschuldidaktik für Baden-Württemberg). Diese Einrichtungen werden ganz oder teilweise von den Mitgliedshochschulen finanziert, sind an einer Mitgliedshochschule angegliedert und werden von

dieser auch nach außen vertreten, sind aber gegenüber den eigenen Mitgliedshochschulen selbstständig (DiZ Bayern HS Ingolstadt, hdw nrw FH Bielefeld, Geschäftsstelle Hochschuldidaktik HS Karlsruhe). Auch hier liegt der Schwerpunkt auf einem breiten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot, als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung an der aktuellen Forschung orientiert. Forschung ist zwar erwünscht, wird aber ungern finanziert.

5.2.2 Problemstellung und Ansatzpunkte

Im Qualitätspakt Lehre wurden in der ersten Phase 186 und in der zweiten Phase 156 Hochschulen gefördert (BMBF 2015). Davon abhängig sind viele hochschuldidaktische Einrichtungen, deren Laufzeit spätestens 2020 endet. Durch Mittel des Qualitätspakts Lehre sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Hochschuldidaktischer Einrichtungen und Projekte ganz oder teilweise finanziert, d.h. ein gewisser Teil des Teams wird spätestens 2020 nicht weiter finanziert werden können. Das bedeutet, dass Angebote zur Qualifizierung der Lehrenden bzw. Betreuung der Studierenden gekürzt oder ganz wegfallen werden, auch wenn sie gute Erfolge und eine Verbesserung von Studium und Lehre bewirkt haben.

Die sogenannten hochschuldidaktischen Arbeitsstellen oder Zentren für Hochschullehre, Hochschuldidaktik u.Ä. sind momentan hauptsächlich Dienstleistungseinrichtungen, die sich an der aktuellen Forschung orientieren, evtl. sogar als wissenschaftliche Einrichtungen bezeichnet werden (z.B. Netzwerk hdw nrw¹³), aber selten eigenständige Forschungsstudien durchführen können. Zitat aus dem aktuellen Gutachten zur Re-Akkreditierung des Netzwerks hdw nrw (akko & ZeVA 2016, S. 12): „Gemäß Lenkungsrat soll das Netzwerk aber eher einen Dienstleistungscharakter aufweisen. Die Gutachtergruppe sieht eine Forschungstätigkeit im Bereich der Hochschuldidaktik (im angemessenen Umfang) aber als sehr förderlich an, um als Netzwerk effizient und effektiv zu werden.“

Je nach Einbettung in eine Hochschule bzw. Zuständigkeit für eine Anzahl von Mitgliedshochschulen sind die Möglichkeiten der hochschuldidaktischen Einrichtungen bezüglich der eigenen Forschungsaktivitäten und des Wirkens in die Hochschulen hinein eingeschränkt. Bei Einrichtungen für eine spezielle Hochschule ist das Wirken in dieser auf vielen Ebenen möglich (von der Beratung und Betreuung der Studierenden bis zur aktiven Studiengangentwicklung), durch die Personal- und Mittelausstattung aber begrenzt. Für die Einrichtungen, die für viele Hochschulen zuständig sind, kann das Weiterbildungsangebot speziell für einen Hochschultyp (z.B. HAW) ausgerichtet werden, aber ein Hineinwirken in die Hochschulen ist nur begrenzt möglich: Die Moderation von Klausurtagungen oder auch die Begleitung von Curriculumentwicklung ist möglich, aber nicht mehr. Schon bei der Zusammenarbeit im Bereich der akademischen Personalentwicklung gibt es allein Grenzen aus der Verschiedenheit und dem Hoheitsrecht der Mitgliedshochschulen.

5.3 Position des dghd-Vorstands

5.3.1 Schaffung von Lehrstühlen/Professuren, Instituten und Forschungszentren

Für eine längerfristige Perspektive zum Auf- und Ausbau der hochschuldidaktischen Forschung und der Forschung zur fachbezogenen Hochschuldidaktik sowie einer darauf bezogenen Forschung sind Lehrstühle/Professuren, Institute und Forschungszentren für Hochschuldidaktik und Hochschullehre notwendig, die unabhängig von Projektförderungen und Befristungen – mit entsprechender Ausstattung in Personal und Finanzen – ihre Arbeit aufnehmen und verfolgen, die entsprechende Forschungsnetzwerke und Forschungsverbünde initiieren und pflegen sowie Ko-

¹³ vgl. www.hdw-nrw.de.

operationen mit internationalen Einrichtungen langfristig eingehen und weiter gestalten können. Besonders wichtig ist diese Forschung, weil bisher im Bereich Lernen Studierender und Lehren an Hochschulen viel zu wenig Erkenntnisse vorhanden sind, so dass in der Praxis ineffektiv gelehrt wird.

5.3.2 Eigenständige Forschung als Basis aller hochschuldidaktischer Tätigkeiten

Für eine Erhöhung und Wertigkeit der Hochschuldidaktik, der hochschuldidaktischen Weiterbildung und besonders der Forschung sind Einrichtungen notwendig, die sich nicht nur an aktueller Forschung orientieren, sondern selbst forschen und gemeinsam in der jeweiligen Hochschule und mit allen Beteiligten auf der Mikroebene Lehre gestalten, auf der Mesoebene Fachbereiche und Fakultäten bei der Curriculumentwicklung, Personalentwicklung und Lehr-/Lernorganisation beraten und gemeinsam gestalten und auf der Makroebene Hochschulen und Hochschulverbände reformieren bzw. Reformprozesse initiieren im Sinne einer Hochschule als lernender Organisation begleiten. Ausgangspunkt für eine eigenständige Forschung im Bereich der Hochschuldidaktik sind zentrale wissenschaftliche Einrichtungen und Zentren, die in eigener Verantwortung Forschungsanträge stellen können. Dazu ist die Schaffung langfristiger Perspektiven ebenso notwendig wie die Kontinuität und Planungssicherheit bei der Personal- und Finanzausstattung, nicht nur zum Aus- und Aufbau geeigneter Vernetzung und Kooperationen. Die Aus- und Weiterbildung bzw. Professionalisierung des hochschuldidaktischen Personals in allen Bereichen von der Führungskompetenz für Leiter/innen von Einrichtungen über die Trainer- und Coachingkompetenzen, Beratung und Begleitung der Lehrenden im Sinne einer akademischen Personalentwicklung usw. sind wichtige Voraussetzungen (s. dazu Punkt 3; vgl. Fleischmann et al. 2016).

Durch den Qualitätspakt Lehre und weitere Projekte zur Förderung der Qualität von Studium und Lehre hat die Hochschuldidaktik gezeigt, welche Möglichkeiten in Forschung, Begleitung und Beratung von Studierenden, Lehrenden und Hochschulen, gemeinsamen Projekten, der Professionalisierung der Lehre sowie Identitätsbildung als Lehrenden und deren Kompetenzentfaltung eröffnet werden. Hochschuldidaktische Einrichtungen in einer Hochschule sind durch die bessere Verzahnung in der Lage, hochschulinterne Veränderungen zu initiieren und zu begleiten, hochschulübergreifende Einrichtungen können ein vielfältiges Angebot an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und Zertifikatsprogrammen entwickeln. Grundlage für beides ist eine umfassende hochschuldidaktische Forschung, an der die Angebote und Weiterentwicklungen ausgerichtet sein müssen. Das Phänomen gelegentlich ausgetragener Konkurrenzsituationen zwischen Stabsstellen, zentralen Hochschuldidaktik-Abteilungen in den Hochschulen, Hochschuldidaktik-Projekten (z.B. QPL), bildungswissenschaftlichen Professuren und hochschulübergreifenden Hochschuldidaktik-Einrichtungen sollte allerdings vermieden werden, weil es dem allgemeinen Anliegen der Hochschuldidaktik schadet.

5.4 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

„Wie sieht die Position der dghd zur Vielfalt der Modelle aus? Sind hochschuldidaktische Einrichtungen an jeder Hochschule empfehlenswert oder besser landesweite Einrichtungen? Gibt es Modelle, die nicht gut funktionieren? Regionale Forschungs-Netzwerke wären hilfreiche und würden die hochschuldidaktische Arbeit unterstützen. Die Gesellschaft für Hochschulforschung sollte mit betrachtet werden.“

Quellen

- Akko & ZEvA (2016). *Gutachten zur Re-Akkreditierung des Netzwerks Hochschuldidaktische Weiterbildung der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen hdw nrw*. Dortmund: unveröffentlicht.
- BMBF (2015). *Qualitätspakt Lehre*. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [18.11.2015].
- Bock, S. & Hense, J. (2015). *Zur Verortung der Hochschuldidaktik*. Disqspace auf der 44. Jahrestagung der dghd an der Universität Paderborn.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2015). *Hochschuldidaktische Institutionen*. Online unter: <http://www.dghd.de/hochschuldidaktische-institutionen.html> [18.11.2015],
- Fleischmann, A., Heiner, M. & Wiemer, M. (2016). Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz, & C. Terkowsky (Hrsg.). *Was ist gute Lehre? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 129 (S. 99-111). Bielefeld: W.-Bertelsmann.
- Merkt, M. (2015). *Auswertung der Befragung von hochschuldidaktischen Landesnetzwerken*. Magdeburg: unveröffentlicht.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104-123.

6 Hochschuldidaktik in Medien und Öffentlichkeit

Verantwortlich: Timo van Treeck

6.1 Politische Wahrnehmung

Hochschuldidaktik wird in politischen Debatten immer noch nicht in dem Maße wahrgenommen, wie es dem Aufgabengebiet, dem Selbstverständnis und den von der Politik gestellten Anforderungen an die Hochschulen entsprechen würde (vgl. z. B. Wildt 2013). Auch Förderausschreibungen und politische Statements beziehen sich derzeit (immer noch) selten auf den Begriff der ‚Hochschuldidaktik‘. Eine Ausnahme stellen die Ausführungen des Vorsitzenden des Wissenschaftsrates 2015 dar: „Ein solches Schwerpunktthema [Anm: die Qualität der Prüfungen] für einen begrenzten Zeitraum würde (überschaubare) Ressourcen und Anreize beanspruchen; vor allem müssten die „Supportsysteme“ (Hochschuldidaktik, Fortbildung, Qualitätssicherung) entsprechend aktiviert werden“ (Prenzel 2015).¹⁴

Zu beobachten ist weiterhin, dass auch prominente Akteure im Hochschulsystem zwar hochschuldidaktische Hintergründe haben (z.B. hochschuldidaktische Qualifikation, Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Diskursen in Veröffentlichungen, Forschung, Lehre, Mitgliedschaft in der dghd, etc.), diese aber mitunter nicht als solche ausweisen. Gründe hierfür mögen darin liegen, dass die Identifikation mit der Hochschuldidaktik nicht vorgenommen wird, weil z.B.

- in den Aktivitäten der Hochschuldidaktik ein Versuch zur ‚Entmündigung des Wissenschafts-systems‘ gesehen wird (vgl. vor allem Mittelstraß 1996),
- Lehrende die Entwertung ihrer Fachexpertise und ihrer Inhalte befürchten (vgl. Reis 2011, S. 101),
- hochschuldidaktische Forschung eher mit Bezug zu den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wahrgenommen wird, denn als eigenständige Forschungsrichtung.

6.2 Vernetzung der Akteure

Die vielfältigen Aktivitäten innerhalb der dghd und mit Bezug zur dghd (wie bspw. in den zahlreichen Arbeitsgruppen und Netzwerken deutlich wird, die sich unter dem Dach der dghd gefunden haben¹⁵) bringen einerseits wichtige (Teil)Themen der Hochschuldidaktik voran. Sie bieten aber andererseits auch gute Verknüpfungen und Verbindungen in benachbarte Felder, da Netzwerke und AGs auch offen sind für verschiedene Akteure aus dem Feld (die nicht zwingend Mitglied der dghd sein müssen). Ebenfalls Aktivitäten aus dem Feld bündelt der Newsletter, indem Berichte, Rezensionen, Tagungshinweise etc. aller am Feld interessierten Akteure gesammelt und verbreitet werden.

Unter anderem durch die hierdurch unterstützt entstehende und wachsende Community wird die überregionale Resonanz für die Hochschuldidaktik, d.h. eine Präsenz in Medien, Foren, Tagungen und politischen Diskussionen (vgl. Wildt 2013, S. 49), gestärkt, um auch die lokale Akzeptanz der Hochschuldidaktik zu unterstützen. Die dghd kann mit ihren Mitgliedern hierdurch wichtiger Ansprechpartner für Politik, Medien, Öffentlichkeit und Hochschulakteure sein.

¹⁴ Dies meint nicht, dass Themen, die von hochschuldidaktischen Akteuren als Themen der Hochschuldidaktik verstanden werden nicht aufgegriffen werden. Ein Kommentar der dghd-Mitglieder betont, dass dies durchaus erfolgt. Die Frage ist vielmehr, inwiefern diese Themen in Presse und Medien sowie Förderprogrammen explizit auch als hochschuldidaktische Themen angeführt werden, vgl. für Beispiele auch 6.3.2.

¹⁵ vgl. www.dghd.de.

6.3 Position des dghd-Vorstands

6.3.1 *Kommunikation über Hochschuldidaktik als allparteilicher Partner*

Die erbrachten Leistungen, aber auch die noch zu bearbeitenden Anforderungen an eine gute Lehre lassen sich besonders dann gut gemeinsam thematisieren und vorantreiben, wenn sie auch jeweils anschlussfähig an alle Akteure im Feld kommuniziert wird. Wir unterstützen deshalb die Kommunikation über Hochschuldidaktik als Professions-, Forschungs- und Praxis-Feld, wobei uns bewusst ist, dass es Anschlüsse an und Überschneidungen mit anderen Tätigkeitsfeldern gibt. Diese Anschlüsse und Überschneidungen wertzuschätzen und wahrzunehmen gehört zum Selbstverständnis der Hochschuldidaktik und drückt sich u.a. in der Veranstaltung von Tagungen mit anderen Fachgesellschaften wie bspw. dem Jungen Forum für Medien und Hochschulentwicklung (gemeinsam mit der GMW, der DGfE Sektion Medienpädagogik, der Gesellschaft für Informatik, Fachgruppe) oder bspw. der Netzwerkinitiative (gemeinsam mit der Gesellschaft für Hochschulforschung, der Deutschen Gesellschaft für Evaluation und der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, unterstützt vom Stiftverband für die deutsche Wissenschaft) aus.

Als allparteilicher Partner für die Entwicklung von Studium und Lehre ist es Ziel der Hochschuldidaktik, einen (weiteren) Reflexionsraum anzubieten und hiermit als ein Akteur Expertise für die Gestaltung von Wissenschaft, Forschung und Lehre bereitzustellen und zu entwickeln. Die Fachexpertise der Lehrenden wird aus hochschuldidaktischer Sicht als zwingend notwendige Grundlage für Lehrentwicklung gesehen, die ohne das Commitment der Lehrenden sowie die Einführung der hochschuldidaktischen Akteure in die jeweiligen fachlichen Herausforderungen der Lehrenden nicht gelingt bzw. möglich ist.

6.3.2 *Diskussionen in den Medien aufgreifen*

Die dghd strebt an, das aktive Agenda-Setting und die Reaktion auf aktuelle Themen in der medialen Öffentlichkeit weiter auszubauen. Sie kann dabei die Expertise unter ihrem Dach nutzen und u.a. die Netzwerke und Arbeitsgruppen stärker sichtbar machen, deren Arbeit auf organisatorischer Ebene unterstützen und Diskussionen aus den Gruppen aufgreifen, um diese mit einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit zu erörtern. Wichtig sind hierfür auch

- schnelle Absprachen in kleinen Communities oder
- Positionspapiere und Stellungnahmen aus dem Vorstand,

um auf aktuelle Diskussionen zu reagieren und somit die Hochschuldidaktik als Expertise-Geberin in den Hochschulen auch für die Allgemeinheit stärker sichtbar zu machen. Beispiele für entsprechende Ansatzpunkte, in denen in den letzten Jahren eine breitere Erörterung hochschuldidaktischer Themen stattfand, sind:

- die Diskussionen über die Aufgabe der Intellektuellen an Hochschulen (vgl. Hartung 2015)
- Zeitungsartikel zur Bedeutung von Leitbildern an Hochschulen und deren vermeintliches Nichtvorhandensein für die Lehre (vgl. Schmidt 2014);
- Zeitungsartikel zur Exzellenzinitiative (vgl. Rüska 2016);
- Diskussionen zur Veräußerbarkeit von Bildung im Rahmen von TTIP (vgl. HRK 2015).

Uns ist bewusst, dass dies auch eine Gratwanderung hinsichtlich des Anspruches an eine seriöse Wissenschaftskommunikation einerseits und eine öffentlichkeitswirksame Medienberichterstattung über hochschuldidaktische Themen andererseits sein kann; entsprechende Gratwanderun-

gen sollten allerdings gewagt werden, um die Hochschuldidaktik auch außerhalb der üblichen Kreise bekannter zu machen.

6.4 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

Zu diesem Kapitel sind keine ergänzenden Kommentare mehr eingegangen.

Quellen

- Hartung, M. J. (2015). Was tut ihr, Hochschulen? *DIE ZEIT* 39/2015, 24. September 2015. Online unter <http://www.zeit.de/2015/39/hochschule-intellektuelle-professoren-schweigen> [05.09.2016].
- Hochschulrektorenkonferenz HRK (2015). *Freihandelsverträge CETA und TTIP: Weiter offene Fragen zur Hochschulbildung*. Pressemitteilung vom 12. November 2015. Online unter: <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/freihandelsvertraege-ceta-und-ttip-weiter-offene-fragen-zur-hochschulbildung-3838/> [05.09.2016].
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.): *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59-76). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Prenzel, M. (2015). *Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel. Bericht des Vorsitzenden zur aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem*. Bielefeld 16.10 2015. Herbstsitzungen des Wissenschaftsrates. Online verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Okt_2015.pdf [06.11.2015].
- Reis, O. (2011). Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten“ denken. In: Patrick Becker (Hg.), *Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme* (=Theologie und Hochschuldidaktik. Bd.2, S. 98-117). Münster
- Rüskamp, W. (2016). Ohne gute Lehre keine exzellenten Universitäten. *Badische Zeitung*, 03. Februar 2016. Online unter: <http://www.badische-zeitung.de/kommentare-1/ohne-gute-lehre-keine-exzellenten-universitaeten--116990855.html> [05.09.2016].
- Schmidt, M. (2014). Studienabbrecher. Lasst sie nicht fallen! *DIE ZEIT* Nr. 53/2014, 23. Dezember 2014. Online unter: <http://www.zeit.de/2014/53/studienabbrecher-studium-hochschule-hochschulpakt> [05.09.2016].
- Schneider, R. & Szczyrba, B. (2011). Einleitung. In: R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefüchert - vernetzte Hochschulbildung* (S. 11-14). Münster: Lit-Verlag.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: W. Bertelsmann.

7 Internationalisierung der Hochschuldidaktik

Verantwortlich: Antonia Scholkmann

7.1 Hochschuldidaktik – über den nationalen Tellerrand hinaus

Die dghd wagt seit langem den Blick über den nationalen Tellerrand hinaus: Ob durch die Mitgliedschaft im *International Consortium of Educational Development (ICED)*, durch internationale Keynotes auf der dghd Jahrestagung oder durch spezielle Initiativen wie die Beteiligung am Deutsch-Chinesischen Hochschulforum (DCHF) – viele ihrer Aktivitäten und Entwicklungen waren und sind auch durch den internationalen Austausch inspiriert und haben auf Forschung und Praxis vieler dghd-Mitglieder rückgewirkt.

7.2 Felder internationaler hochschuldidaktischer Aktivitäten

Derzeit bestehen in vielerlei Hinsicht erfolversprechende Möglichkeiten, hochschuldidaktisch international in Erscheinung zu treten: mehrere große wissenschaftliche Konferenzen bieten die Möglichkeit, eigenen Arbeiten zu präsentieren; daneben besteht die Möglichkeit, strukturierte Förderprogramme in Anspruch zu nehmen, um beispielsweise einen eigenen Studienaufenthalt im Ausland möglich zu machen oder Kolleg/-innen aus der Hochschuldidaktik nach Deutschland einzuladen. Auch die Rezeption internationaler hochschuldidaktischer Veröffentlichungen ist durch Web-Auftritte der Journals sowie durch elektronische Zeitschriften-Abonnements und Dokumentenlieferdienste der Universitätsbibliotheken mittlerweile problemlos möglich.

7.2.1 Internationale Konferenzen

Unter den Konferenzen, die sich zur Platzierung hochschuldidaktischer Themen eignen, ist an erster Stelle die im zweijährigen Turnus stattfindende **Konferenz der ICED** (siehe oben) zu nennen. Hier besteht, an weltweit wechselnden Orten, die Möglichkeit, sowohl Forschung als auch Praxisforschung zur Hochschuldidaktik mit Kolleg/-innen zu diskutieren. Die ICED und ihre jährliche Konferenz sind dabei das Äquivalent zur dghd und ihrer Jahrestagung. Mit dem *International Journal for Academic Development (IJAD)* hält die ICED zudem ein internationales Publikationsorgan für hochschuldidaktische Forschung vor.

Ebenso bietet die jährlich stattfindende **European Conference on Educational Research (ECER)** der European Educational Research Association (EERA, als Dachorganisation das Äquivalent zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) einen eigenen Track zu hochschulischen und hochschuldidaktischen Forschungsthemen. Im so genannten Network 22 treffen sich hochschuldidaktisch Tätige und Forschende und diskutieren, mit einem starken Schwerpunkt auf methodischem und disziplinären Pluralismus, rund um das Thema hochschulische Lehre.

Als dritte Konferenz mit potenziellen Platzierungsmöglichkeiten für hochschuldidaktische Forschungsbeiträge kann schließlich die zweijährlich stattfindende **Konferenz der European Association for Learning and Instruction (EARLI)** genannt werden. Auf der EARLI bietet sich die Möglichkeit, Beiträge insbesondere im Vortragstrack der Special Interest Group 3 /Higher Education zu

platzieren, wobei der Fokus für Auswahl und Diskussion hier stärker im Kontext der Empirischen Bildungsforschung gesehen werden kann.¹⁶

Neben diesen bieten weitere spezialisierte Konferenzen (z.B. mit Schwerpunkten in *eLearning*, Problembasiertem Lernen usw.) oder auch fachlich spezialisierte Tagungen (z.B. im ingenieurwissenschaftlichen Bereich oder hinsichtlich der Internationalisierung¹⁷) gute Möglichkeiten, sich mit Kolleg/-innen über hochschuldidaktische Themen zu verständigen.

7.2.2 Förderung des internationalen Austauschs

Internationaler Austausch wird durch verschiedene Förderer unterstützt. Individuelle Forschungsaufenthalte werden unter anderem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt. Für nicht-wissenschaftliches Personal bieten zudem Förderlinien im Rahmen der Erasmus-Partnerschaften zwischen Hochschulen und Europäischer Union die Möglichkeit, im Rahmen des so genannten *staff exchange* an einem Aufenthalt im Ausland teilzunehmen (in der Regel über die eigene Hochschule vergeben). DAAD sowie Stiftungen mit Fokus auf internationalem (Lehr-)Austausch und/oder Hochschuldidaktik (beispielsweise die Robert-Bosch-Stiftung, die Mercator-Stiftung oder die Töpfer-Stiftung) können Ansprechpartner für eine Förderung zum Einladen internationaler Gastwissenschaftler/-innen sein. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass Förderer und Arbeitgeber bisher nicht in einem wünschenswerten Maß offen für die Internationalisierungsanliegen hochschuldidaktischer Mitarbeiter/-innen sind und daher im Einzelfall nach wie vor jeweils intensive individuelle Überzeugungsarbeit geleistet werden muss.

7.3 Internationale hochschuldidaktische Zertifikate

Ein spezieller Aspekt hochschuldidaktischer Internationalisierung ist, über die internationale Sichtbarkeit und Vernetzung hinaus, die formale und inhaltliche Vergleichbarmachung deutscher Lehrkompetenz-Nachweise der Lehrkompetenz (Zertifikate und Masterabschlüsse). In vielen Bewerbungsverfahren an europäischen Universitäten wird mittlerweile ein Nachweis erworbener Lehrkompetenz gefordert, und ist nicht selten formalisiert mit Aufstiegsmöglichkeiten verbunden.¹⁸

7.4 Position des dghd-Vorstands

7.4.1 Internationalisierung als unerlässlicher Bestandteil des hochschuldidaktischen Felds begreifen

Die dghd hält die Rezeption und Reflexion internationaler Entwicklungen sowie den Austausch mit internationalen Kolleg/-innen für einen unentbehrlichen Baustein einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik. In einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt ist Internationalität eine unentbehrliche Dimension, um den Herausforderungen durch diverse Studierendengruppen, innovative curriculare Innovationen und organisationale Restrukturierungen kompetent und vielfältig zu begegnen. Daher kann an hochschuldidaktisch tätige Personen die Forderung abgeleitet

¹⁶ Eine weitere internationale Konferenz mit *tracks* zum hochschulischen Lehren und Lernen (wenn auch nicht durchgängig zur Hochschuldidaktik/zum Academic Development) ist unter anderem die Jahreskonferenz der *American Educational Research Association* (AERA, www.aera.org). Hochschuldidaktik im engeren Sinn verortet sich beispielsweise auch auf der Konferenz der *Higher Education Research and Development Society of Australasia* (HERDSA, herdsa.org.au).

¹⁷ Beispielsweise auf der Jahrestagung der *European Association for International Education*, www.eaie.org.

¹⁸ vgl. z. B. <http://www.uu.nl/en/education/teaching-qualifications>

werden, sich auch international zu präsentieren und den Austausch mit Kolleg/-innen unterschiedlichster Nationalitäten zu suchen. Dies beinhaltet beispielsweise:

- Teilnahme an internationalen Konferenzen,
- englischsprachige Publikationen und
- Einladung internationaler Keynotes auch auf kleinere Veranstaltungen jenseits der Jahrestagung.

7.4.2 Verknüpfung nationaler hochschuldidaktischer Zertifikate mit internationalen Zertifizierungen

Als weiteren Schritt zur Internationalisierung befürwortet die dghd die **Verknüpfung nationaler hochschuldidaktischer Zertifikate mit internationalen Zertifizierungen**, die es Lehrenden ermöglichen, entsprechende Nachweise auch im Ausland als anerkannt vorzulegen. Eine Operationalisierung und (teilweise) Angleichung der in deutschen hochschuldidaktischen Programmen erworbenen Kompetenzen an internationale Standards ist hier in höchsten Maße wünschenswert und sollte entsprechend vorangetrieben werden.

7.4.3 Notwendige Schritte: Internationalisierung (weiter) möglich machen

Damit Hochschuldidaktiker/-innen international sichtbar auftreten und Zugang zum internationalen Austausch haben, ist es unabdingbar, dass entsprechende Aktivitäten nicht nur gefordert, sondern auch gefördert werden. Dies bedeutet nicht selten schlicht die Bereitstellung finanzieller Ressourcen, um die Teilnahme an teilweise kostspieligen Konferenzen usw. möglich zu machen. Daher unterstützt die dghd nachdrücklich:

- Die Schaffung bzw. den weiteren Ausbau von Förderprogrammen für Auslandsaufenthalte und Konferenzteilnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs (insbesondere durch den DAAD).
- Die Ausweitung entsprechender Programme bzw. die Schaffung von Alternativen für hochschuldidaktisch tätige Personen des *third space*, d. h. an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung Tätige, beispielsweise im Rahmen eines *staff exchange* außerdeutsche Hochschuldidaktik-Einrichtungen zu besuchen.

Auf Hochschulleitungs-Seite ist es unerlässlich, dass Hochschuldidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin anerkannt wird, für welche internationaler Austausch ein unerlässlicher Bestandteil ihrer anspruchsvollen Tätigkeiten ist. Gleiches gilt für Geldgeber/-innen, insbesondere der öffentlichen Hand (z.B. das BMBF). Hier ist es unerlässlich, dass diese Internationalisierungsanliegen (z.B. Dienstreisen) von institutioneller und Förderseite grundsätzlich positiv gegenüberstehen und diese durch entsprechend verausgabbare Mittel fördern.

7.5 Ergänzende Kommentare der dghd-Mitglieder

„Eventuell könnte man darüber nachdenken, auch konkrete Maßnahmen wie Lesekreise oder grundsätzlich den Einbezug von internationaler Literatur in hochschuldidaktische deutschsprachige Publikationen als Empfehlung zu geben.“

8. Weitere Kommentare der dghd-Mitglieder

8.1 Allgemeine Kommentare der dghd-Mitglieder

„Natürlich ist wichtig festzustellen, dass die Situation unbefriedigend ist. Ich würde mir aber wünschen, dass eine Forderung der dghd formuliert wird. Es geht darum, dass ganz konkret ein finanzielles Programm aufgelegt wird, das die Didaktik / Lehrqualität gemäß dem Stand der Technik verbessern soll. Aus meiner Sicht ist es aber nicht damit getan, wieder in die unselige Projektförderung einzusteigen, bei der mühsam aufgebaute tolle Dinge nach den Jahren der Förderung wieder „gestorben werden“. Vielmehr handelt es sich dabei m.E. um eine Daueraufgabe der Universitäten und Hochschulen, für die auch dauerhaft Geld da sein muss (Grundfinanzierung). Dabei muss dezidiert auch formuliert werden, dass es nicht damit getan sein kann, Fördermaßnahmen für Studierende außerhalb der Lehrveranstaltungen (Tutorien, Verlängerung der Grundstudien etc) einzuführen, sondern dass die Lehre der insbesondere hauptamtlichen Lehrenden (= Professor/-innen) unter die Lupe genommen wird und deren Effizienz (oder Effektivität? weiß ich nie) auf wissenschafts- und evidenzbasierte Art und Weise gesteigert wird. Dazu gehört auch, die Finanzierung der Universitäten und Hochschulen mittelfristig nicht mehr anhand der Studienanfängerzahlen zu bemessen, sondern anhand der Anzahl der im z. B. vierten Semester oder gar bei Studienabschluss vorhandenen Studierenden. Das würde den Ehrgeiz erheblich fördern, die Qualität der Lehre auf ein anderes Niveau als bisher zu heben.“

„Große Zustimmung zum vorangegangenen Kommentar. Auch im späteren Abschnitt Position der dghd sind die issues Langfristigkeit, Verlässlichkeit, Nachhaltigkeit der Förderung m.E. nicht entschieden genug herausgestellt.“

„Der Handlungsspielraum der Hochschuldidaktik ist nicht indirekt (wie es hier heißt), sondern unmittelbar durch die Setzung der politischen Rahmenbedingungen betroffen. Dessen sind sich die Hochschuldidaktiker/innen aber viel zu wenig bewusst, wovon auch der Entwurf [des Kapitels 1] zeugt. Sein Fokus ist mir viel zu eng. Die DGHD sollte als Interessenvertreterin der Hochschuldidaktik versuchen, stärker Einfluss auf wegweisende politische Entscheidungen zu nehmen, und das gehört auch in dieses Positionspapier. Beispiele: Was ist mit der Verstetigung des Qualitätspakts? Wo ist eine Aussage zur Verstetigung der Hochschulpaktmittel, zur Anwendung des GG 91b für lehrbezogene Zwecke z.B. in Reaktion auf die Forderung der Imboden-Kommission, ein Gesamtkonzept für die Zukunft der Hochschulen in Deutschland vorzulegen? Möglicher HSP IV: Auch für den HSP III sind politische Ziele zur Verwendung der Mittel definiert worden, die unmittelbare Folgen für viele, wenn nicht alle Hochschuldidaktiker haben. Ich plädiere für einen erheblichen Um- und Ausbau [des Kapitels 1]. Vielleicht macht es Sinn, in der DGHD eine AG Hochschulpolitik zu gründen? [...]“

8.2 Stellungnahme des HDZ Baden-Württemberg

Das HDZ begrüßt ausdrücklich das Positionspapier, sieht jedoch in einigen Punkten noch die Möglichkeit der Nachbesserung bzw. Konkretisierung. Dazu sind uns folgende Punkte aufgefallen:

- Die Fokussierung auf die hochschuldidaktische Forschung sehen wir sehr kritisch, da dies unter anderem an der Realität vieler Arbeitsstellen vorbeigeht. Unter 5.1 wird im Text auch gut beschrieben, dass die Servicestellen nachhaltig Strukturen verändern können und damit die Qualität der Lehre verbessern.
- In der Praxis der baden-württembergischen Universitäten fällt auf, dass eine weitgehende Trennung von Service- und Kompetenz-Einrichtungen einerseits und Forschungseinrichtungen andererseits besteht. Beide haben ihre Berechtigung und sehr unterschiedliche Aufgaben – Unterstützung in der Praxis vs. Erkenntnisgewinn. Das Papier würde aus unserer Sicht gewinnen, wenn es die Unterschiedlichkeiten stärker differenzieren würde.

- Hochschuldidaktische Forschung ist u.a. deshalb extrem schwierig, weil wir es ständig mit unterschiedlichen Situationen und Rahmenbedingungen zu tun haben. Insofern sind allgemeingültige Aussagen nur schwer möglich. Hochschuldidaktik lebt von der Praxis, vom Erfahrungsaustausch, vom "Erlebbar"-machen und von der Reflexion, was, wann und wie funktioniert.
- Forschung kann gewinnbringend sein, wenn sie die Komplexität der Lehr-Lern-Situation als soziale Wirklichkeit angemessen berücksichtigt (qualitative UND quantitative Studien!), um der Praxis gerecht werden zu können (vgl. Bildungswissenschaften). Sofern die Forschung methodologisch kontrolliert stattfindet, sind aus unserer Sicht verallgemeinerbare Aussagen möglich (in begrenztem Rahmen).
- Hochschuldidaktische Forschung finden wir wichtig als Argumentationshilfe gegenüber unserer wissenschaftlichen Zielgruppe und zur Qualitätsverbesserung, aber wir sehen es nicht als zentrales Ziel der Verstetigungsbemühungen an, die hochschuldidaktische Forschung an hochschuldidaktischen Arbeitsstellen (womöglich auf Kosten der Weiterbildungsangebote) stark voranzutreiben. Die primäre Aufgabe dieser hochschuldidaktischen Einrichtungen sehen wir in der Weiterbildung und Beratung (also dem Service) für unsere Zielgruppe der Lehrenden.
- "Als allparteilicher Partner für die Entwicklung von Studium und Lehre ist es Ziel der Hochschuldidaktik einen (weiteren) Reflexionsraum anzubieten und dezidiert nicht die Entmündigung des Wissenschaftssystems zu betreiben" (Seite 6). Auch hier stellt sich uns die Frage, da dies wissenschaftlich schwer zu erfassen ist, ob die Hochschuldidaktik eine Wissenschaft werden/sein muss, um professionell zu sein?
- Für schwierig halten wir auch die auf Seite 4 genannten "Berufsethische Standards": Standardisierung kann ein Qualitätsmerkmal sein, kann aber auch eine Unterschiedlichkeit verhindern, die wiederum förderlich ist für das Weiterkommen. Ebenso können unterschiedliche "Typen" auch unterschiedliche Zielgruppen bedienen. Ein Eingehen auf Zielgruppen ist in der Hochschuldidaktik zentral.
- Es wird der Vorteil der dezentralen Organisation der Hochschuldidaktik (an jeder Uni/Hochschule) sehr hervorgehoben (bedarfsgerechte Angebote). Ergänzend sollten die Vorteile der z.B. landesweiten Vernetzung à la HDZ herausgestellt werden, um die offensichtlichen Nachteile (begrenzt Angebotsspektrum, Nichtzustandekommen von Spezialthemen) auszugleichen. Weitere Vorteile (effektiver Ressourceneinsatz, Synergien nutzen, Netzwerkbildung, Erfahrungsaustausch) könnten in diesem Zusammenhang auch erwähnt werden.
- Uns fehlt im Papier eine Diskussion zu „(Schaffung einer) Lehrkultur“.
- Gut finden wir den Ansatzpunkt "Unis werden gesellschaftlich als Ausbildungsinstitution gesehen". Daraus erwächst ein Auftrag an die Unis eine hohe Lehrqualität und gute Studierbarkeit in allen Disziplinen zu sichern. Dies geschieht in erster Linie durch die Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals und der Studiengangsverantwortlichen. Diesen Punkt sehen wir als ausbaufähig, vielleicht sogar als Hauptargument, dass der Bereich Hochschuldidaktik weiterhin gefördert und ausgebaut wird.

Die Gleichsetzung aller Hochschularten finden wir problematisch, da die Universitäten andere Aufträge haben als die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, teilweise in Bezug auf Lehrreformen aber in der Lehre auch vor anderen Herausforderungen stehen.