



Transformative Hochschullehre durch transformierte Hochschuldidaktik

Der Curriculumentwicklungsprozess der Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) als Praxisbeispiel

ANITA SEKYRA, THOMAS GLOY & CLAUDIA BADE

Zusammenfassung

Die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) hat in einem partizipativen Curriculumentwicklungsprozess zentrale Transformationspotenziale identifiziert und überarbeitet grundlegend das Sächsische Hochschuldidaktik-Zertifikat. Der Prozess bezieht Lehrende, Studierende, Hochschuldidaktiker:innen und weitere Stakeholder aktiv ein, um Perspektiven, Bedarfe und Expertise systematisch zu integrieren. Im Zentrum steht eine stärkere Ausrichtung an wissenschaftlicher Fundierung, gesellschaftlicher Verantwortung und der Förderung von Reflexions- und Diskussionskompetenzen. Ein zentrales Ergebnis ist die systematische Formulierung kompetenzorientierter Lernziele für das Gesamtzertifikat und seiner Bestandteile. Exemplarisch zeigt sich dies im reformierten Basiskurs, der die Entwicklung einer „scholarly attitude“ curricular verankert und auf kollaborative Lernprozesse setzt. Das zugrunde liegende Flipped-Classroom-Modell schafft Flexibilität und ermöglicht die unmittelbare Verknüpfung mit der eigenen Lehrpraxis. Formate wie Micro Teaching, kollegiale Hospitation, digitale Selbstlernphasen und ein begleitendes Lernportfolio fördern eine reflexive, praxisnahe und transformative Lehrentwicklung. Der Beitrag skizziert theoretische Grundlagen, konkrete Umsetzungsschritte sowie zukünftige Entwicklungsperspektiven.

Schlüsselwörter: Transformative Hochschuldidaktik; Curriculumentwicklung; Partizipation; scholarly attitude; gesellschaftliche Verantwortung

Transformative Higher Education via Enhanced Academic Development

A Case Study on the Curriculum Development Process at the Centre for Teaching and Learning in Higher Education Saxony (HDS)

Abstract

Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) has seen essential transformation potentials and restructured the certificate program through a collaborative curriculum development approach. The approach engages lecturers, students, academic developers and other stakeholders to systematically include varied viewpoints, needs, and skills. The reform emphasises a robust alignment with scientific principles, social accountability, and the enhancement of reflective and discursive skills. A primary result is the methodical development of competence-based learning outcomes for the comprehensive certifi-

cate and its specific modules. The new basic course illustrates the integration of a "scholarly attitude" into the curriculum, highlighting the importance of collaborative learning processes. The foundational flipped-classroom approach guarantees adaptability and facilitates direct incorporation into participants' instructional methods. Formats including micro teaching, peer observation, digital self-directed learning phases, and a reflective learning portfolio facilitate a practice-oriented, reflective, and transformative methodology for teacher development. The essay delineates theoretical basis, implementation methodologies, and potential for future development.

Keywords: Academic development; Curriculum development; Participation; scholarly attitude; Transformative teaching; social responsibility

1 Einleitung

Um hochschuldidaktische Weiterbildung sowie studiengangs- und organisationsbezogene Lehrentwicklung landesweit koordiniert und im Austausch durchzuführen, gründeten die sächsischen Hochschulen 2009 die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) als erste gemeinsame zentrale Einrichtung. Die Geschäftsstelle der HDS versteht sich als Kompetenzzentrum und Serviceeinrichtung für alle sächsischen Hochschulen. Ziel ist es, gutes Lehren und erfolgreiches Lernen zu ermöglichen – bedarfsorientiert auf Basis eingehender Anfragen ebenso wie durch die Einbindung bundesweiter und internationaler Trends.

Mit den sich wandelnden Anforderungen an Lehre und Studium wurde jedoch eine kritische Überprüfung der bisherigen Programme notwendig. Daraus entwickelte die HDS einen umfassenden Reformprozess, der im Zentrum dieses Beitrags steht.

Kapitel 2 skizziert die Ausgangslage und zeigt, warum eine Neuausrichtung erforderlich war. Kapitel 3 beschreibt den partizipativen Curriculumentwicklungsprozess als strategische Intervention. Neben theoretischen Grundlagen werden Formate, Beteiligungsstrukturen und Entscheidungswege vorgestellt. Kapitel 4 präsentiert zentrale Ergebnisse – insbesondere die überarbeiteten Lernziele (4.1) und die Neukonzeption des Basiskurses (4.2). Die Beispiele verdeutlichen, wie methodisch-didaktische Gestaltung Reflexions- und Diskussionskompetenz fördert – als Kernelemente transformativer Hochschuldidaktik. Kapitel 5 gibt abschließend einen Ausblick auf die nächsten Schritte.

2 Ausgangslage

2.1 Warum wir eine transformierte Hochschuldidaktik brauchen

In einer zunehmend komplexen, globalisierten Welt stehen Hochschulen vor der Aufgabe, nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern aktiv zur Entwicklung einer demokratischen und verantwortungsvollen Gesellschaft beizutragen. Das Hochschulnetzwerk **Bildung durch Verantwortung e. V.** (2021) bringt diesen Anspruch auf den Punkt: „Hochschulen tragen wesentlich zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft bei.“ (S. 3) Dazu braucht es mehr als traditionelle Lehre – gefragt ist eine transformative Hochschuldidaktik, die gezielt Schlüsselkompetenzen fördert. Diese sind laut EU-Empfehlungen zentral für persönliches Wachstum, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Teilhabe, nachhaltige Lebensweise und aktive Bürgerschaft (Council of the European Union, 2018):

„Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, employability, social inclusion, sustainable lifestyle, successful life in peaceful societies, health-conscious life management and active citizenship. The key competences are all considered equally important.“

Transformative Hochschuldidaktik schafft strukturelle Bedingungen, um solche Fähigkeiten systematisch zu fördern. Sie positioniert sich als Schnittstelle zwischen Bildung und gesellschaftlicher

Verantwortung. Ziel ist es, Lehrende wie Studierende zu befähigen, kritisch zu reflektieren, konstruktiv zu diskutieren und Verantwortung zu übernehmen. Im Fokus dieses Artikels stehen zwei zentrale Basiskompetenzen:

- Reflexionskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Erfahrungen, Überzeugungen und Handlungen kritisch zu hinterfragen – sowohl individuell als auch im gesellschaftlichen, ethischen oder wissenschaftlichen Kontext (Schön, 1983; Mezirow, 1991). Ziel ist es, informierte Entscheidungen zu treffen und kontinuierlich aus Erfahrungen zu lernen.
- Diskussionskompetenz meint die Fähigkeit, sich sachlich begründet, argumentativ überzeugend und respektvoll an Diskussionen zu beteiligen (Mercer, 2000; Wegerif, 2007). Dazu gehören das Verstehen komplexer Argumente, aktives Zuhören, Perspektivwechsel und konstruktive Kritik.

Beide Kompetenzen bilden das Fundament für weiterführende Schlüsselqualifikationen. Die Hochschuldidaktik ist gefordert, sie systematisch in Lehrentwicklung zu integrieren – als Basis für eine Lehre, die transformativ wirkt und gesellschaftlichen Wandel mitgestaltet. Auch die Orientierung an internationalen Bezugsrahmen wie den Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) weist dabei auf neue Entwicklungsperspektiven hin.

2.2 Transformative Entwicklungspotenziale im Zertifikatsprogramm der HDS – eine Bestandsaufnahme

Um die Qualität hochschuldidaktischer Angebote langfristig zu sichern, müssen Programme regelmäßig auf ihre Passung zu aktuellen Herausforderungen und Zielgruppenbedarfe überprüft werden. Die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) hat diese Aufgabe aufgegriffen und zentrale Transformationspotenziale identifiziert, die eine grundlegende Überarbeitung des Curriculums notwendig machten. Dieses Kapitel beschreibt die Ausgangslage und die Beweggründe für den im Jahr 2022 gestarteten umfassenden Curriculumsentwicklungsprozess, der zugleich mit einer weitergehenden Organisationsentwicklung verknüpft ist.

Bisher folgte das Zertifikatsprogramm der Logik der DGHD-Standards (2013), die für Qualitätssicherung und Anerkennung unerlässlich sind. Doch gesellschaftlicher Wandel, digitale Transformation und Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemie machten eine kritische Bestandsaufnahme erforderlich: **Ist unser Programm noch zeitgemäß? Was braucht es, um Lehrende auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten?**

Eine Analyse zeigte zentrale Handlungsfelder:

- **Zeitgemäßes Lehren:** Programme müssen kritisch auf ihre Anschlussfähigkeit an das Zeitalter der Digitalität geprüft werden (Stalder, 2016).
- **Schlüsselkompetenzen:** Diese sind bisher systematisch integriert.
- **Kompetenzorientierte Zielsetzung:** Es fehlten klar definierte, abgestimmte Lernziele.
- **Kohärenz:** Einzelne Bestandteile des Programms waren nur schwach aufeinander abgestimmt.
- **Wissenschaftsbasiertheit:** Curriculumsstruktur und Inhalte bedürfen stärkerer theoretischer Fundierung.
- **Zielgruppenansprache:** HAWs sowie Kunst- und Musikhochschulen waren unterrepräsentiert.
- **Zertifizierungsprozess:** Die durchschnittliche Dauer von drei Jahren und vier Monaten ist angesichts befristeter Arbeitsverhältnisse zu lang.

Die Handlungsfelder basieren auf einer systematischen Auswertung von Teilnahmedaten, Rückmeldungen und Erfahrungswerten aus den Jahren 2018 bis 2022, angelehnt an die theoretischen Perspektiven von Becher und Trowler (2008). Ziel war es, Strukturen und Dynamiken des bisherigen Programms zu verstehen, Ansatzpunkte für vertiefende Analysen der Beteiligungshürden zu identifizieren und konkrete Ansatzpunkte für die Neuausrichtung zu entwickeln.

Einige exemplarische Ergebnisse:

- **Hochschulzugehörigkeit:** Universitätslehrende waren überrepräsentiert – Perspektiven anderer Hochschultypen müssen stärker berücksichtigt werden.
- **Beschäftigungsverhältnis:** Der wissenschaftliche Mittelbau dominierte, Professor:innen und LfBA waren seltener vertreten – hier braucht es gezieltere Ansprache.
- **Lehrerfahrung:** Lehrende mit ein bis fünf Semestern Erfahrung stellten keine Mehrheit dar – das Programm sollte stärker auf unterschiedliche Erfahrungsstände reagieren.

Die Analyse zeigte deutlich: Eine strategische und inhaltliche Neuausrichtung des Programms ist notwendig, um auch künftig wirksam und anschlussfähig zu bleiben.

3 Intervention: Partizipativer Curriculumentwicklungsprozess

Zur gezielten Bearbeitung der identifizierten Transformationspotenziale hat die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) einen partizipativen Curriculumentwicklungsprozess als zentrale strategische Intervention initiiert. Die HDS beschreibt diesen Ansatz als:

„... ein kollaborativer, iterativer Prozess, bei dem verschiedene Akteure aktiv in die Gestaltung und Weiterentwicklung von Angebotslinien einbezogen werden“.

Statt Inhalte und Strukturen „top-down“ zu entwickeln, setzt die HDS auf kooperative Prozesse, in denen Lehrende, Hochschulleitungen, Hochschuldidaktiker:innen, Zertifikatsteilnehmende und weitere Stakeholder ihre Perspektiven einbringen. Ziel ist ein praxisnahes, bedarfsgerechtes und wissenschaftlich fundiertes Curriculum, das aktuelle Herausforderungen der Hochschullehre adressiert.

3.1 Theoretische Verankerung

Die Entscheidung für einen partizipativen Ansatz ist theoretisch breit gestützt. Studien belegen, dass solche Prozesse zu höherer Akzeptanz, besseren Ergebnissen und nachhaltiger Veränderung führen:

- **Bovill (2020)** hebt hervor, dass Co-Creation das Engagement von Lehrenden und Lernenden und die Qualität der Ergebnisse verbessert.
- **Cousin (2008)** zeigt mit dem Konzept der *Threshold Concepts*, dass tiefes Lernen voraussetzt, Lernprozesse auch aus Sicht der Beteiligten zu gestalten.
- **Healey, Flint & Harrington (2014)** betonen die Wirksamkeit von *Partnerships*, in denen Studierende gleichberechtigt in Lehrentwicklungen eingebunden sind.
- **Reynolds & Trehan (2000)** verweisen auf die Bedeutung partizipativer Reflexion für nachhaltige Veränderung innerhalb akademischer Strukturen.

Die HDS nutzt diese belegten Effekte gezielt, um heterogene Bedarfe zu adressieren, Identifikation mit dem Curriculum zu fördern und dessen Weiterentwicklung an wandelnde Bedingungen anzupassen. Gerade vor dem Hintergrund aktueller Veränderungen in der Hochschullehre bietet dieser Ansatz eine tragfähige Grundlage für eine zukunftsorientierte Hochschuldidaktik.

3.2 Ziele und Formate des partizipativen Curriculumentwicklungsprozesses

Durch diese Intervention konnte ein Entwicklungsprozess angestoßen werden, der nicht nur auf eine einmalige Überarbeitung abzielt, sondern eine kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht. Der partizipative Ansatz der HDS verfolgte zentrale Ziele: Lehrende, Studierende, Hochschuldidaktiker:innen und Hochschulleitungen aktiv einzubeziehen, Identifikation mit den Angebotslinien zu stärken, Akzeptanz von Anfang an zu sichern und vorhandenes Wissen sowie Erfahrungen optimal zu nutzen.

Zur Umsetzung setzte die HDS auf eine Kombination aus strategischen Maßnahmen und praxisorientierten Formaten: Inhouse-Arbeitsgruppen in Geschäftsstelle und Gremien erhoben Bedarfe, Werkstattformate und Pilotierungen ermöglichten dialogisches Feedback, Persona-Arbeit mit Studierenden förderte ein bedarfsorientiertes Design, multiperspektivische Datenanalysen schufen eine empirische Basis, Critical Friend Meetings brachten externe Expertise ein, und transparente Kommunikation stärkte Nachvollziehbarkeit und Identifikation.

Angelehnt an Modelle von Gabriel-Schärer und Lechner (2016) sowie Lüttringhaus (2000, 2003) setzte die HDS auf abgestufte Partizipation:

- **Information:** rechtzeitige Kommunikation zu Zielen, Zeitplan und Rollen.
- **Konsultation:** Einbindung durch Werkstätten, Interviews und Arbeitsgruppen, deren Ideen systematisch aufgegriffen wurden.
- **Mitentscheidung:** Arbeitsgruppen (z. B. zu Digitalität oder Programmkoordination) übernahmen Verantwortung für konsensual abgestimmte Vorlagen, etwa zur Modulstruktur oder zur Überarbeitung des Grundlagenmoduls.
- **Mitverantwortung:** In Pilotierungen übernahmen hochschuldidaktische Kolleg*innen durch Team Teaching konzeptionelle Verantwortung; ihre Rückmeldungen flossen direkt in die Weiterentwicklung ein und wurden im Zertifikat angerechnet.

Diese abgestufte Herangehensweise ermöglichte differenzierte Beteiligung, hohe Akzeptanz und nachhaltige Wirkung.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Zu Beginn des Überarbeitungsprozesses bestand das Sächsische Hochschuldidaktik-Zertifikat aus drei Modulen: einem verpflichtenden Grundlagenmodul, einem Erweiterungsmodul mit Workshops in sieben hochschuldidaktischen Handlungsfeldern und einem Spezialisierungsmodul mit Praxisforschungs- oder innovativen Lehr-Lern-Projekten. Das Grundlagenmodul wurde inzwischen durch den Basiskurs ersetzt (vgl. Kap. 4.2). Die Grundstruktur von drei Modulen bleibt vorerst bestehen, ist jedoch Gegenstand künftiger Revisionen (siehe Kap. 5).

4.1 Überarbeitung der Ziele

Ein zentrales Defizit des bisherigen Zertifikats lag in der fehlenden Systematisierung von Lernzielen. Für das Gesamtprogramm existierten keine übergeordneten Ziele, auf Modulebene waren Zielstellungen teils unsystematisch oder gar nicht vorhanden; das Erweiterungsmodul war lediglich über Schlagworte beschrieben. Im partizipativen Curriculumentwicklungsprozess wurde dies gezielt aufgegriffen. In Werkstattarbeit mit Mitarbeitenden der HDS wurden erstmals konsistente, operationalisierbare Lernziele für Gesamtzertifikat, Basiskurs und Spezialisierungsmodul formuliert – mit Fokus auf ganzheitliche und abgestimmte Konzeption. Ein Beispiel:

- **Gesamtzertifikat:** Die Teilnehmenden entwickeln ihr persönliches Lehrprofil unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus Hochschul- und Fachdidaktik weiter, indem sie ihre Lehre authentisch wissenschaftlich beforschen und begleiten, um Bildungsprobleme selbstständig zu lösen.
- **Basiskurs:** Die Teilnehmenden sind in der Lage, Ergebnisse aus hochschuldidaktischer Forschung zu interpretieren, um eine wissenschaftliche Haltung zu ihrer Lehre zu entwickeln.

Diese neuen Lernziele markieren einen wesentlichen Schritt zur Verbesserung von Inhalt und Struktur des Zertifikatsprogramms. Im folgenden Abschnitt wird anhand des reformierten Basis-kurses illustriert, wie diese strategischen Ziele in konkrete didaktische Konzepte umgesetzt wurden.

4.2 Basiskurs

Im reformierten Basiskurs der HDS steht die Entwicklung einer *scholarly attitude* – einer wissenschaftlich fundierten Haltung zur eigenen Lehre – im Zentrum. Sie wird als Vorstufe zum *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) verstanden und fördert insbesondere Reflexions- und Diskussionskompetenz. Während SoTL die systematische Erforschung und Veröffentlichung von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick nimmt (Arnold, Vöing & Reisas, 2023), zielt die *scholarly attitude* auf eine reflektierte, forschungsnahe Perspektive im Lehralltag. Sie bildet damit keine optionale Zusatzkompetenz, sondern die Grundlage professionellen hochschuldidaktischen Handelns. Wer Lehre systematisch beforscht, öffnet sie für Veränderung – und schafft die Basis für Transformation. Mit ihrer curricularen Verankerung macht die HDS deutlich: Gute Lehre lebt von Reflexion, Wissenschaftlichkeit und der Bereitschaft zur Weiterentwicklung.

Im Abschlussworkshop präsentieren die Teilnehmenden ihre Lernprozesse in einem Gallery Walk. Dieser fördert Austausch, wechselseitige Wahrnehmung und vertiefende Diskussionen. Dafür gestalten sie Poster mithilfe eines digitalen Selbstlernbausteins in OPAL. Ausgangspunkt ist eine Beobachtung aus der kollegialen Hospitation, die im Dialog mit Peers zu einer Fragestellung weiterentwickelt wird. Mit Journals und Datenbanken wird passende Fachliteratur recherchiert, die zur Beantwortung beiträgt. Abschließend reflektieren die Lehrenden ihre Haltung zur *scholarly attitude* vor dem Hintergrund ihrer Disziplin und Forschungspraxis. Die Ergebnisse werden strukturiert und visuell umgesetzt.

Aufbauend darauf wurde Kollaboration als didaktisches Prinzip verankert. Ziel ist, Lehrende nicht nur individuell zu qualifizieren, sondern sie in kollegiale, reflexive und transformative Lernkontexte einzubinden. *Denn wenn Lehrende sich vernetzen, beginnt Lehre sich zu bewegen.*

Kollaboration zeigt sich in verschiedenen Formaten des Basiskurses:

- Policy zur Zusammenarbeit: zu Beginn erarbeitet, fördert gemeinsame Werte und expliziert verbindliche Regeln; viele übertragen dies in ihre eigene Lehre;
- Gruppendynamische Übungen: unterstützen Reflexion über Gruppenphasen und fördern ein lernförderliches Veranstaltungsdesign;
- Micro Teaching: Lehrproben mit Feedback, vorbereitet durch Selbstlernphasen zu Planung, Methodenwahl und Feedbackgestaltung; Selbstlernphasen schaffen gemeinsames Referenzwissen.

Der Basiskurs verbindet methodische Vielfalt mit struktureller Flexibilität. Das Flipped-Classroom-Modell erlaubt asynchrones Selbstlernen (Schmid, 2016) – individuell anschlussfähig an die eigene Lehre – und nutzt Präsenzzeit für vertiefte Reflexion, Diskussion und Anwendung. Lehrende erleben so den Wert von Präsenz neu: Sie wird bedeutsam, wenn sie in einem klaren methodisch-didaktischen Rahmen verankert ist. Das Modell entlastet und fokussiert Präsenzzeit, sodass Austausch inhaltlich fundiert und gemeinschaftlich getragen wird.

Kollegiale Hospitation, Auftakt- und Feedbackgespräche sowie ein begleitendes Lernportfolio runden das Programm ab und machen den Basiskurs zu einem Raum transformativer Hochschullehre.

QUIZ-ANWENDUNGEN IN DER LEHRE

Leitfrage

WELCHE VOR- UND NACHTEILE HABEN QUIZ-ANWENDUNGEN?
WIE KANN ICH EIN LERNQUIZ FÜR MEINE LEHRE NUTZEN?

Learnings aus dem Peer-Austausch

Durch welche Beobachtung/
welches Phänomen sind
Sie auf die Leitfrage
gekommen?

In einem anderen Seminar
habe ich gesehen, dass...

Welchen konkreten Effekt
erhoffen Sie sich von der
Beantwortung der Leitfrage?

Als konkreten Effekt erhoffe
ich mir, dass die Studierenden
dadurch...

Warum ist die Beantwortung
der Leitfrage für Sie relevant?

Ich möchte herausfinden, ob
die Quiz-Anwendung für meine
Lehre sinnvoll einsetzbar ist.
Außerdem...

Welche Relevanz hat
die Leitfrage und ihre
Beantwortung für die Lehrpraxis
Ihrer Kolleg*innen? Welchen
Mehrwert stiftet sie?

Die Beantwortung der Leitfrage
soll Kolleg*innen einen
Überblick bieten, wie und wann
der Einsatz eines Quizzes in der
eigenen Lehre sinnvoll ist. Des
Weiteren...

Welche Anpassungen ergeben
sich aus dem Gespräch
womöglich für Ihre Leitfrage?

Im Peer-Austausch habe ich
festgestellt, dass...

Die zwei bis drei wichtigsten Erkenntnisse aus Ihrer Recherche, evtl. Fragen und Unklarheiten

Erkenntnis 1...



Erkenntnis 2...



Erkenntnis 3...



Transfer auf die eigene Lehrpraxis

In Bezug auf meine eigene Lehre
habe ich festgestellt, dass...

Persönliche Positionierung zu den Themen Scholarly Attitude und SoTL

Auf einer Skala von 0 (gar nicht sinnvoll) bis 10 (sehr sinnvoll):
Wie bewerten Sie die Einnahme einer forschenden Haltung
für Ihre Lehrentwicklung? Begründen Sie kurz.

Begründung: Ich sehe einige Vorteile, wie z.B. ...
aber andererseits sehe ich folgende Hürden in Bezug
auf meine Lehre...

Skala mit Wert bei 7



Wie leicht oder schwer ist es Ihnen gefallen, Ihre eigene Lehre mit einem forschenden
Blick zu betrachten? Nutzen Sie hierfür ebenso eine Skala von 0 (sehr schwer) bis 10
(sehr leicht) und begründen Sie kurz Ihre Zuordnung.

Begründung: Es fiel mir schwerer als
ursprünglich gedacht, da...

Skala mit Wert bei 5



Wie groß sind die Unterschiede im Vergleich zu Ihrer Ursprungsdisziplin?
Nutzen Sie hierfür wieder eine Skala von 0 (genau gleich) bis 10 (völlig
anders) und begründen Sie kurz Ihre Zuordnung.

Begründung: Da ich in einem naturwissenschaftlichen
Bereich arbeite, empfand ich die Herangehensweise als
ungewohnt, weil...

Skala mit Wert bei 8



Verwendete Literatur

Quelle 1: ...



Quelle 2: ...



Quelle 3: ...



Diese Maßnahme wird mitfinanziert
durch Steuermittel auf der
Grundlage des vom
Sächsischen Landtages
beschlossenen Haushaltes.



Abbildung 1: Prototyp eines Posters im HDS-Basiskurs

5 Ausblick: Die nächsten Schritte

Wie eingangs skizziert, hat die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) in einem Analyse- und Entwicklungsprozess zentrale Handlungsfelder identifiziert, die für die nachhaltige Weiterentwicklung ihres Zertifikatsprogramms maßgeblich sind. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Hochschuldidaktik heute weit mehr leisten muss als die Erfüllung formaler Qualitätskriterien: Sie steht in der Verantwortung, gesellschaftliche Entwicklungen aktiv aufzugreifen, Schlüsselkompetenzen systematisch zu fördern und reflexive Räume für Lehrende zu schaffen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hat die HDS konkrete nächste Schritte entlang dreier Handlungsfelder formuliert.

Handlungsfeld Kohärenz

- Entwicklung von Standards für Selbstlernkurse, um Qualität und Vergleichbarkeit sachsenweit zu sichern.
- Überarbeitung des Spezialisierungsmoduls (Modul 3), enger verzahnt mit dem reformierten Basiskurs.
- Auflösung des Themenfelds „Schlüsselkompetenzen“ zugunsten eines neuen Felds „Netzwerken, Austausch und Lehrkultur“. Schlüsselkompetenzen werden künftig als Querschnittsthema integriert.

Handlungsfeld Zertifizierungsprozess

- Revision der Zertifikatsordnung für klare, transparente und wissenschaftlich fundierte Regelungen.
- Kritische Reflexion des Zertifikatsbegriffs unter Berücksichtigung internationaler Standards.
- Einführung beschleunigter, zugleich qualitätsgesicherter Zertifizierungswege – vor allem im Kontext volatiler Beschäftigungsverhältnisse im Hochschulbereich.

Handlungsfeld Differenzierte Zielgruppenansprache

- Sachsenweite Bedarfserhebung mit Fokus auf internationale Lehrende, um deren Perspektiven gezielt zu berücksichtigen.

Die HDS greift ein Innovationsverständnis im Sinne Luhmanns (1997) auf, nach dem Neuerungen aus gesellschaftlichen Veränderungen hervorgehen. Sie versteht dies jedoch nicht nur als reaktive Anpassung, sondern als aktiven Gestaltungsauftrag: Die entwickelten Maßnahmen sind wissenschaftlich fundiert und partizipativ angelegt, um Hochschuldidaktik als transformatives Feld zu stärken. So entsteht eine Hochschuldidaktik, die gesellschaftliche wie institutionelle Dynamiken nicht nur aufnimmt, sondern produktiv nutzt, um Lehre und Studium zukunftsorientiert weiterzuentwickeln.

Literatur

- Arnold, M., Vöing, N. & Reisas, S. (2023). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als Motor für eine inter- und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft (S. 393–409). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839461808-022>
- Becher, T. & Trowler, P. (2008). Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines (2. ed., repr). Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. Higher Education, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Council of the European Union (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, C 189, 1–13.

- Cousin, G. (2010). Threshold concepts and research partnerships. In R. Land, J. H. F. Meyer & C. Baillie (Hrsg.), *Threshold concepts and transformational learning* (S. 257–270). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460911477_020
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2013). Qualitätsstandards für die Hochschuldidaktik. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>
- Gabriel-Schärer, P. & Lechner, K. (2016). Der partizipative Prozess im Praxistest: Entwicklung eines neuen Curriculums für den Bachelor in Sozialer Arbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher>
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüttringhaus, M. (2000). Stadtentwicklung und Partizipation (Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 17). Stiftung Mitarbeit.
- Lüttringhaus, M. (2003). Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer: Grundvoraussetzungen für Aktivierung und Partizipation. In M. Lüttringhaus & H. Richers (Hrsg.), *Handbuch aktivierende Befragung: Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis*. Stiftung Mitarbeit.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Netzwerk Bildung durch Verantwortung e. V. (2021). Memorandum: Gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen stärken. <https://netzwerk-bdv.de/wp-content/uploads/2023/08/2021-11-29-Memorandum-MV-aktuell.pdf>
- Reynolds, M. & Trehan, K. (2000). Assessment: A critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 267–278. <https://doi.org/10.1080/03075070050193406>
- Schmid, U. (2016). Flipped Classroom – Zeitgemäßer Unterricht für eine digitale Gesellschaft? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/wb/2016-flipped-classroom-01.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Autorinnen und Autor

Anita Sekyra. Hochschuldidaktik Sachsen (HDS), Leipzig, Germany; Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7590-8732> ; E-Mail: anita.sekyra@hd-sachsen.de

Dr. Thomas Gloy. Hochschuldidaktik Sachsen (HDS). Leipzig, Germany;
E-Mail: thomay.gloy@hd-sachsen.de

Dr. Claudia Bade. Hochschuldidaktik Sachsen (HDS). Leipzig, Germany;
E-Mail: claudia.bade@hd-sachsen.de



Zitiervorschlag: Sekyra, A., Gloy, T. & Bade, C. (2025). Transformative Hochschullehre durch transformierte Hochschuldidaktik. Der Curriculumsentwicklungsprozess der Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) als Praxisbeispiel. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2565W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!