

Kooperative Kompetenz als Ressource für hochschuldidaktische Praktiker*innen

KRISTINE BALDAUF-BERGMANN, SILKE BOCK, INES LANGEMEYER, ANKE TIMMANN

Abstract

Hochschuldidaktische Einrichtungen oder Netzwerke stehen mit ihrer Arbeit in einem großen Spannungsfeld: Auf der einen Seite werden sie häufig auf die Rolle von Dienstleistenden für Lehrende reduziert und sind oftmals im Rahmen des Qualitätsmanagements angesiedelt. Auf der anderen Seite agieren sie mit ihren Leistungen in komplexen, sich stetig verändernden Feldern von Lehre, Wissenschaft und Politik (Egger 2016; Merkt, 2016). Mitarbeitende hochschuldidaktischer Einrichtungen, die in diesem Spannungsfeld nachhaltige hochschuldidaktische Angebote für langfristige Qualitätsentwicklungen der Lehre im Kontext von Hochschulentwicklung realisieren wollen, stehen damit vor besonderen Herausforderungen. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Akteur*innen der Hochschuldidaktik ihre Arbeit auf einer hochschulübergreifenden Netzwerk-Ebene kollegial reflektieren, theoretisch fundieren und systematisch entwickeln können. Dazu werden verschiedene sozialwissenschaftliche Modelle (Communities of Practice, Scholarship of Academic Development, action research, Entwickelnde Arbeitsforschung, Kooperative Kompetenzentwicklung) herangezogen und ausgewertet. Ziel ist es, Optionen für eine nachhaltige, zukunftsfähige Hochschuldidaktik herauszuarbeiten, die die Komplexität und Dynamik der jeweils spezifischen Hochschulkontexte berücksichtigen.

Gliederung

1	Strategien der Hochschuldidaktik als Anlass kooperativer Kompetenzentwicklung	146
2	Theoretische Einordnung der eigenen Kooperationserfahrung in unserem Netzwerk	147
3	Kooperative Kompetenzentwicklung und Entwickelnde Arbeitsforschung	152
4	Mehrwert für die hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung	155
5	Fazit und Ausblick	156
	Literatur	157
	Autorinnen	161

1 Strategien der Hochschuldidaktik als Anlass kooperativer Kompetenzentwicklung

Eine nachhaltige Hochschuldidaktik¹, die langfristig Qualitätsentwicklungen der Lehre bewirkt, sollte in den Strukturen von Lehre und Studium verankert sein und die verschiedenen beteiligten Akteur*innen einbeziehen. Um als hochschuldidaktische Praktiker*innen in diesem Selbstverständnis handlungsfähig zu werden und um dieses Handeln professionell zu entwickeln, braucht es in der Hochschuldidaktik einen kontinuierlichen Ausbau von Strategien² (vgl. Ellinger et al., 2020), deren Umsetzung in der Praxis und deren kontinuierliche, systematische Reflexion. Wie aber kann dies aus der eigenen alltäglichen Praxis heraus gelingen?

Eher selten finden Hochschuldidaktiker*innen an ihren eigenen Hochschulen und in ihrem direkten Arbeitsumfeld Verbündete, die aus ihren meist anders gelagerten Rollen heraus den Bedarf haben bzw. die Notwendigkeit sehen, ein solches hochschuldidaktisches Selbst- und Handlungsverständnis zu teilen, langfristige Entwicklungsperspektiven abzuleiten und neues Wissen zu generieren. Vor diesem Hintergrund haben die Autor*innen dieses Beitrags ihre hochschulübergreifende, kooperative Zusammenarbeit mit anderen Hochschuldidaktiker*innen als besonderes Potenzial und Ressource erfahren, um die eigene Praxis einer nachhaltigen Hochschuldidaktik zu reflektieren und gemeinsam zu entwickeln. So fanden sich im Frühjahr 2016 Akteur*innen aus fünf hochschuldidaktischen Einrichtungen³ informell zusammen, die strukturell ganz unterschiedlich in der Hochschullandschaft eingebunden sind, um die eigenen Handlungsräume, Kooperationspartner*innen und Strategien zur nachhaltigen Entwicklung der Lehre im kollegialen Austausch miteinander zu diskutieren und für das eigene hochschuldidaktische Handeln zu entwickeln. Durch gemeinsame Beiträge auf Tagungen⁴ und über kooperative Artikel hat sich mittlerweile ein kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk⁵ gefestigt. Diese gemeinsame Kompetenzentwicklung stärkte die beteiligten Hochschuldidaktiker*innen in ihrem jeweiligen Handeln vor Ort.

Die positive Erfahrung führte die Beteiligten zu der Fragestellung, worin eigentlich die Potenziale der vernetzten, kooperativen Arbeitsweise bestehen, insbesondere, wenn man bedenkt, dass es sich mit der Nachhaltigkeit um einen komplexen

1 Mit dem Begriff „nachhaltige Hochschuldidaktik“ wird Bezug genommen auf Euler (2013). Er vertritt die These, dass mit der Umsetzung der Bologna-Reformen neben der konkreten Lehrveranstaltung mehrere Handlungsfelder von Lehre und Studium in ihrem Zusammenhang berücksichtigt, verändert und integrativ gestaltet werden müssen (z. B. Studienstrukturen, Studienprogramme, Veränderung von Lernkulturen etc.). Für diese Aufgabe sollte die hochschuldidaktische Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrenden mit Prozessen organisationaler Hochschulentwicklung verbunden werden (vgl. Eulers Ansatz der „pädagogischen Hochschulentwicklung“, ebd., S. 367).

2 Bezogen auf die eigene professionelle Weiterentwicklung, die konzeptionelle und die institutionelle bzw. strukturelle Einbettung der HD vor Ort und die Mitwirkung im Fachdiskurs bzw. in vernetzten Kooperationskontexten und auf HD bezogenen Entwicklungsprozessen (dazu gehört auch der hochschulpolitische Raum).

3 Wir danken Dr. Dorothea Ellinger als weitere Netzwerkpartnerin für wertvolle Anregungen bei der Verschriftlichung des Beitrags.

4 Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) 2016, Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) Jahrestagungen 2016, 2017, 2018

5 Mit Netzwerk meinen wir an dieser Stelle einen informellen, kollegialen und selbstorganisierten Arbeitszusammenhang (zum Netzwerkbegriff vgl. Ellinger et al., 2020).

Gegenstand handelt, der aus einer Einzelperspektive weder herzustellen noch zu bearbeiten ist.

Leitfragen waren: Was hat uns in unserer kollegialen, vernetzten Arbeitsweise vorangebracht, was waren förderliche Voraussetzungen, wodurch entstanden Synergien und besondere Potenziale (Erkenntnisse, Strategien, Selbstvergewisserung)? Wie funktioniert kollegiale, kooperative Kompetenzentwicklung⁶ und was macht sie produktiv in Bezug auf komplexe hochschuldidaktische Gegenstände? Und mit Blick auf die Hochschuldidaktik: Wie können wir unsere kollegiale Arbeitsweise systematisch weiterentwickeln und damit unsere hochschuldidaktische Professionalisierung (vgl. Urban & Meister 2010, S. 108 f.)⁷ voranbringen?

Wir wenden uns im Folgenden verschiedenen theoretischen Ansätzen zu, um die gemeinsam praktizierte Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischen Handelns in unserem hochschulübergreifenden, informellen Netzwerk im Sinne einer „intersubjektiven, sozialen Selbstverständigung“ (Holzkamp 1996, S. 95 ff., Baldauf-Bergmann, 2009, Weis, 2005) in ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten tiefer zu verstehen und daraus Ansätze für die systematische Weiterentwicklung und somit für die eigene ebenso wie für die kollegiale Professionalisierung abzuleiten.

2 Theoretische Einordnung der eigenen Kooperationserfahrung in unserem Netzwerk

Um allgemeine Voraussetzungen unserer gemeinsamen produktiven Praxis als kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk aus theoretischer Sicht näher zu beleuchten, haben wir zunächst den Ansatz der Community of Practice (CoP) (vgl. Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991) herangezogen (vgl. Kap. 2.1). Mit den Konzepten Reflective Practitioner (vgl. Schön, 1983) bzw. dem Ansatz des Scholarship of Academic Development (SoAD) (Eggins, H. & Macdonald, R., 2003) lassen sich verschiedene Arbeitsweisen zur Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischer Arbeit als Bewegung zwischen Praxis und Theorie beschreiben und einordnen (vgl. Kap. 2.2). In einem weiterführenden Schritt arbeiten wir die besonderen Potenziale kooperativer Kompetenzentwicklung in Verbindung mit Praxisforschung heraus (Kap. 3), und zwar aus der Praxisperspektive von Hochschuldidaktiker*innen (Kap. 3.1) und aus der Forschungsperspektive einer Lehr-/Lernforscherin, die auf die hochschuldidaktische Praxis und deren Entwicklung blickt (Kap. 3.2). Hier wird Bezug genommen auf Praxisforschungsansätze, also action research nach Lewin (1946), Entwickelnde Arbeitsforschung nach Engeström (2005) sowie Kooperative Kompetenzentwicklung

6 Der Begriff kooperative Kompetenzentwicklung beschreibt an dieser Stelle erst einmal umgangssprachlich die gemeinsame, produktive Zusammenarbeit zu hochschuldidaktischen Fragen der Positionierung und Strategiebildung. In Kap. 3 wird der Begriff im theoretischen Kontext der *Entwickelnden Arbeitsforschung* konkretisiert.

7 Neben den häufig zu dem Stichwort „Professionalisierung“ genannten Aspekten wie Akademisierung, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung halten wir – mit Blick auf eine nachhaltige Hochschuldidaktik – die Aspekte der rekonstruktiven Untersuchung des eigenen (pädagogischen) Handelns und der Herausbildung einer besonderen berufsspezifischen Handlungskompetenz für besonders relevant.

nach Langemeyer (2015), da sie Prozesse der Erkenntnisgewinnung und der Veränderung von Praxis systematisch miteinander verbinden und in diesem Zusammenhang die Entwicklung kooperativer Kompetenzen in komplexen Arbeitsprozessen zum Thema machen.

Anschließend beleuchten wir, welche Erkenntnisse diese Einordnungen für unsere hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung bringen (Kap 4). Zum Abschluss wird skizziert, welche Denk-, Handlungs- und Entwicklungsräume kollegiale Netzwerke von Hochschuldidaktiker*innen benötigen, um nachhaltige Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis zu positionieren und fundiert zu entwickeln.

2.1 Selbstverständnis als Community of Practice (CoP)

In Communities of Practice (CoP's), wie Wenger sie betrachtet, wird das Verbindende bzw. das „Gemeinschaftliche“ von den Mitgliedern der Community selbst hervorgebracht, weshalb diese von formalen Abteilungen, Projektgruppen oder Netzwerken abzugrenzen sind (vgl. Wenger; McDermott & Snyder 2002, S. 44). Wenger beschreibt drei wesentliche Dimensionen, welche die soziale kooperative Praxis einer CoP charakterisieren. Über ein gemeinsames Vorhaben/Unternehmen ((1) joint enterprise), an dem die Mitglieder teilhaben, über das sie sich verständigen und dessen Verständnis sie immer wieder untereinander aushandeln, bildet sich die Basis für ein Engagement unter den Mitgliedern ((2) mutual engagement) heraus. Dieses stärkt die kooperative Arbeitspraxis („social practice“). In Bezug auf das gemeinsame Vorhaben bilden die Mitglieder geteilte Repertoires ((3) shared repertoire) heraus (z. B. eine gemeinsame Sprache, Werkzeuge, Dokumente, spezifische Handlungsstile) (vgl. Wenger 1998, S. 47), die zugleich wichtige Ressourcen für eine gemeinsame Kompetenzentwicklung sind. In diesem relationalen Modell begründet die sich herausbildende „social practice“ die jeweilige Community of Practice und die Teilhabe daran ermöglicht die kooperative Kompetenzentwicklung (vgl. Wenger, McDermott & Snyder 2002, S. 38).

Bezogen auf unsere kollegiale Netzwerkarbeit besteht das gemeinsame Vorhaben (joint enterprise) darin, die jeweils eigenen hochschuldidaktischen Arbeitsweisen und -ergebnisse im Rahmen des Netzwerks kritisch zur reflektieren, von den anderen Mitgliedern zu lernen, Arbeitsweise und -ergebnisse gegenseitig zugänglich zu machen, zu nutzen und gemeinsam wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Hodapp & Nittel 2018, S. 89; Langemeyer, 2015). Dabei müssen wir in unserer gemeinsamen Arbeit neben unterschiedlicher fachlicher Herkunft und unterschiedlichen biografischen Berufswegen sowie praktischer Erfahrungen auch unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen vor Ort in den Hochschulen sowie verschiedenartige Rollen und Strukturen berücksichtigen. Die Basis unseres geteilten Engagements (mutual engagement) hat sich über den Dialog zum Verständnis von Hochschuldidaktik hergestellt: Wir betrachten Hochschuldidaktik aus einer systemischen Perspektive heraus (vgl. Flechsig, 1975; Wildt, 2002) als eine Aufgabe, die über das eigene Rollen- und Selbstverständnis, eine gelungene, ganzheitlich angelegte Strategie, eine daraus abgeleitete Vernetzung

und die entsprechende Kommunikation einen substanziellen Beitrag zur Organisations- und Hochschulentwicklung leisten kann (vgl. Ellinger et al., 2020)⁸. Es ist wesentlicher Bestandteil unserer Zusammenarbeit, die im kollegialen Netzwerk gewonnenen Erkenntnisse und die damit verbundenen Erfahrungen als Wissen (shared repertoire) herauszuarbeiten, dieses öffentlich in der Fachgesellschaft und für die Fachcommunity sichtbar zu machen und es, soweit Interesse besteht, gemeinsam mit anderen⁹ weiterzuentwickeln.

2.2 Arbeitsweise des Netzwerks im Rahmen des Konzepts Reflective Practitioner bzw. des Scholarship of Academic Development (SoAD)

Um unsere Arbeitsweisen zur Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischer Arbeit im hochschulübergreifenden Netzwerk anhand theoretischer Modelle näher zu ergründen und zu beschreiben, greifen wir auf das Konzept des Reflective Practitioner¹⁰ und den Ansatz des Scholarship of Academic Development (vgl. Eggins & Macdonald, 2003) zurück.

Im Kontext des Konzepts des Reflective Practitioner (vgl. Schön, 1983) betrachtet, bietet unsere gemeinsame hochschulübergreifende Netzwerkarbeit den Rahmen, „Reflexion als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5) und als „Facette hochschuldidaktischer Professionalität“ (Stolz & Bücken 2018, S. 97) zu praktizieren. Im gegenseitigen Austausch kann dabei eine reflexive Selbstverständigung erfolgen, die unter einer subjektwissenschaftlichen Bildungsperspektive Lernen in der beruflichen Praxis ermöglicht (Weis, 2005)¹¹. Kennzeichnend für kompetentes, professionelles Handeln sind nach Schön (1983) „systematisches, vornehmlich wissenschaftliches Wissen und seine Anwendung auf konkrete Situationen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5). Für unseren Kontext der Reflexion der gemeinsamen Netzwerkarbeit bedeutet dies, die eigene Praxis zunächst auf einer wissenschaftlich-theoretischen Ebene zu betrachten und darüber das Potenzial sowohl für die eigene Weiterentwicklung als auch für andere Kooperationszusammenhänge zu skizzieren. Im Sinne Schöns wird dabei, so Pachner (s. ebd.), die Fähigkeit zur „reflection-in-action“ zur wichtigen Bedingung für professionelles Handeln, gerade in offenen, unsicheren Situationen, weil sie jenseits von Forschung und Wissenschaft neues „knowing-in-action“ hervorbringt (Schön 1987, S. 40). „Um nun mit komplexen, offenen Situationen erfolgreich und kompetent umgehen zu können, ist es erforderlich, über dieses knowing-in-action zu reflektieren und zu versuchen, es dadurch zu explizieren und beschreibbar zu machen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5). Im besten Fall trägt

8 Im kollegialen Austausch auf Tagungen (u. a. dghd2017 in Köln) wurde diese Annahme vielfach geteilt. Auch in den Rollen- und Kompetenzprofilen der Weiterbildungskommission der dghd ist die Rolle des bzw. der Organisationsentwickler*in enthalten (Timmann et al., 2018).

9 Dem Netzwerk gehörten je nach Interesse unterschiedliche Partner*innen an. Aus unserer Sicht zeigt dies, dass auch ein temporärer Reflexionsraum zur Professionalisierung hilfreich sein kann.

10 Während zur hochschuldidaktischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden bereits mit dem Konzept des *Reflective Practitioner* gearbeitet wird, wird das Konzept bisher noch kaum auf die hochschuldidaktische Praxis selbst angewendet.

11 Weis bezieht sich auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Konzeption des Lernens als Denkperspektive, bei der das denkende und handelnde Subjekt im Mittelpunkt steht (vgl. Holzkamp, 1993).

die so vorgenommene Reflexion und das dabei entstandene Wissen zu einer „kollektiven Professionalisierung“ (Hodapp & Nittel 2018, S. 70) der Hochschuldidaktik bei.

Der Ansatz des Scholarship of Academic Development (vgl. Eggins & Macdonald, 2003) ermutigt dazu, die eigene praktische Tätigkeit im Third Space¹² zu beschreiben, theoriegeleitet zu analysieren und sie nach wissenschaftlichen Standards zu kommunizieren. Mit ihrer Toolbox for Scholarship of Academic Development schlagen Daele und Joos (2016, S. 4) einen konsistenten Orientierungsrahmen für Entwicklungsphasen im Sinne des Scholarship of Academic Development vor (s. Tab. 1, Spalte 1, McKinney, 2007). Abgeleitet von den drei Phasen in SoTL benennen sie drei Phasen bezogen auf die Expertise von Academic Developers. Die unterschiedlichen Phasen charakterisieren sie durch unterschiedliche Haltungen zur Entwicklung reflexiver Handlungspraxis (s. Tab. 1, Spalte 2, Donnay & Charlier, 2006) und unterschiedliche Zielsetzungen der Wissensentwicklung (s. Tab. 1, Spalte 2, Ashwin & Trigwell, 2004). Daele & Ricciardi Joos (2016, S. 2) betrachten Academic Development und Educational Development als synonym. Wir benutzen im Folgenden den Ausdruck Academic Development. Nach unserem Selbstverständnis geht unsere Tätigkeit im Sinne einer nachhaltigen Hochschuldidaktik weit über die individuelle Entwicklung von Lehrenden hinaus. Vielmehr nehmen wir mit unserer Tätigkeit auch die Entwicklung der Gesamtorganisation in den Blick (vgl. Euler, 2013).

In Spalte 3 haben wir unsere Tätigkeiten (einzeln und innerhalb unseres Netzwerkes) beschrieben und den einzelnen Phasen zugeordnet. Wenn wir die Unterscheidungen nach Ashwin & Trigwell (2004) darauf anwenden, bewegt sich unser kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk mit seinen Arbeitsweisen derzeit zwischen den Phasen Scholarly Academic Development und Scholarship of Academic Development (s. Tab. 1). Es muss nicht zwangsläufig die Phase Scholarship of Academic Development erreicht werden, die Forschen und Publizieren beinhaltet. Manche Rahmenbedingungen erlauben diese Tätigkeiten nicht oder nur zeitweise. Vielmehr sehen Ashwin und Trigwell (2004) eine „fragende/untersuchende“ Haltung gegenüber der eigenen beruflichen Praxis als wesentlichen Bestandteil professionellen Handelns.

Über die theoretische Einordnung unserer Netzwerkarbeit konnten wir, wie gezeigt, ein tieferes analytisches Verständnis über deren Voraussetzungen, ihre spezifische Produktivität und deren Bedeutung für die eigene sowie für die kooperative Kompetenzentwicklung und Professionalisierung gewinnen. Darüber hinaus haben uns aber insbesondere wissenschaftliche Ansätze interessiert, wie solch eine kollegiale Netzwerkarbeit systematisch entwickelt werden kann, um individuelle und kooperative Kompetenzen für neue, sich verändernde Herausforderungen zu entwickeln und diese sowohl in die eigene Hochschule als auch in den hochschuldidaktischen Diskurs einzubringen. Dies erscheint uns gerade im Hinblick auf die komplexen, sich in Hochschule und Gesellschaft vollziehenden Veränderungen und deren Bedeutung für die hochschuldidaktischen Handlungsfelder notwendig.

¹² Wir verorten unsere Tätigkeit – wie viele Kolleg*innen aus der hochschuldidaktischen Community – im sogenannten *Third Space* (vgl. Whitchurch, 2008; Salden, 2013; Thielsch, 2013). Zur weiteren Betrachtung der *Third Space*-Diskussion zwischen *individueller Perspektive* und *organisationaler Sicht* s. Zellweger et al., 2010.

Tabelle 1: Vorschlag eines Orientierungsrahmens für den Prozess des Scholarship of Academic Development (Übersetzt und angelehnt an: Daele & Ricciardi Joos 2016, S. 4)

Entwicklungsphasen des Scholarship of Academic Development (SoAD) (McKinney, 2007)	Haltungen [Mindsets] (Donnay & Charlier, 2006, nach Schön 1983) Zielsetzungen der Wissensentwicklung (Ashwin & Trigwell, 2004)	Einordnung eigener hochschuldidaktischer Tätigkeiten im Netzwerk
Good Educational Development In dieser Phase beschreiben Academic Developer die eigene Praxis und versuchen, sie in ihrem Handlungskontext für sich selbst zu verstehen	<i>Reflexive Practitioner</i> Persönliches Wissen auf individueller Ebene entwickeln	Phänomene und eigene Erfahrungen reflektieren und daraus (eigene) Fragestellungen entwickeln Eigenes Wissen und Fähigkeiten reflektieren und im Kontext der Organisation verorten Ein eigenes Professionalisierungs-/ Professionsverständnis herausbilden Eigene strategische Ziele kennen in Bezug auf Hochschul-, Organisations- und Lehrentwicklung
Scholarly Academic Development In dieser Phase analysieren und verstehen Academic Developer die eigene Praxis, um sie mit anderen zu vergleichen und sie den Kolleg*innen zu kommunizieren	<i>Reflective Practitioner</i> Lokales Wissen auf Team- oder institutioneller Ebene entwickeln	Übersicht über Aufgaben & Angebote erstellen Im Rahmen des Netzwerkes und von Tagungen reflektieren und sich austauschen, Praxisbeschreibung der hochschuldidaktischen Arbeit
Scholarship of Academic Development In dieser Phase beobachten Academic Developer die eigene Praxis systematisch und analysieren sie, um sie in einer standardisierten Wissenschaftssprache breiter zu kommunizieren	<i>Practitioner-Researcher</i> Öffentliches Wissen auf wissenschaftlicher Ebene oder auf der Ebene der Academic Developers innerhalb von Bildungseinrichtungen entwickeln	Die eigene Praxis analysieren und evaluieren Sich mit Kolleg*innen systematisch über hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung verständigen Die Reflexionen & Ergebnisse auf einer Tagung vorstellen und im Anschluss publizieren

Wegweisende Anregungen für eine systematische Entwicklung kollegialer Netzwerkarbeit haben wir im Ansatz der kooperativen Kompetenzentwicklung im Rahmen der Entwickelnden Arbeitsforschung gefunden, die der Praxisforschung zuzuordnen ist (vgl. Engeström, 2005; Langemeyer, 2015). In diesem Ansatz wird kooperative Arbeit und Kompetenzentwicklung mit (Praxis-)Forschung verbunden. Das macht ihn für uns interessant, um den Aspekt der kooperativen Kompetenzentwicklung im Kontext von Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis weiterzuverfolgen. Dies setzt einen Akzent, den es in der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion um Selbstverständnis und Professionalisierung in dieser Form unserer Einschätzung nach so noch nicht gibt.

3 Kooperative Kompetenzentwicklung und Entwickelnde Arbeitsforschung

Die Entwickelnde Arbeitsforschung ist ein Forschungsansatz, der auf der tätigkeits-theoretisch fundierten Theorie expansiven Lernens (vgl. Engeström, 1999) beruht. Der Ansatz ist analytischer Bezugsrahmen und Interventionsstrategie, „um expansiven Wandel in der Arbeit und in Organisationen zu unterstützen“ (Engeström 2008, S. 11). In der methodischen Umsetzung bilden Akteur*innen, die von Veränderungen in Tätigkeitsprozessen betroffen sind, mit Forscher*innen partizipative Arbeitsgruppen, in denen solche Veränderungen reflektiert werden, um Lösungsoptionen herauszuarbeiten und um die dafür nötigen kollektiven Kompetenzen zu identifizieren und zu entwickeln. Über den Dialog zwischen Forschungs- und Praxisperspektive wird ein produktiver Erkenntnisgewinn erzielt und es werden praktische Veränderungen in Gang gesetzt.

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden.“ (Langemeyer, 2005, S. 13)

3.1 Potenziale aus der Perspektive kollegialer hochschuldidaktischer Netzwerkarbeit

Langemeyer (2015) baut in ihrem Band „Das Wissen der Achtsamkeit“ auf den mittlerweile von Engeström und seinen Kolleg*innen ausdifferenzierten Ansätzen der Entwickelnden Arbeitsforschung (engl.: developmental work research) auf und hat Prozesse kooperativer Kompetenzentwicklung in modernen, komplexen Arbeitsprozessen untersucht. Wesentliche Bezüge, die hieraus für die Entwicklungsarbeit im Sinne einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Hochschuldidaktik auf die Praxis kollegialer Netzwerkarbeit übertragen werden können, werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Kooperative Kompetenz definiert Langemeyer, als „Achtsamkeit hergestellt durch konzentrierte Kommunikation und durch die konzentrierte Handlung eines Teams“ (Langemeyer 2015, S. 152). Teams entwickeln ihr Handeln aber, wie sie fortführt, nicht nur dadurch weiter, dass sie bestimmte Routinen immer sicherer ausüben können. In „eher unbekannten und unplanbaren Zusammenhängen“ werde zusätzlich „flexibles und intelligentes Handeln“ erforderlich, das „durch Rückgriff auf ein **gemeinsam geteiltes Professionswissen**“ hervorgebracht wird, so z. B. durch den Bezug auf „wissenschaftliche Expertisen, Erfahrungen mit Fehlern, Problemlösungen und Handlungsweisen, (...)“ (ebd., S. 153). Von der „Entwicklung kooperativer Kompetenz“ (ebd., S. 157) spricht Langemeyer, wenn dieses Professionswissen „durch Entwicklung und Beforschung der eigenen Praxis (...) in Teams und Kooperationszusammenhängen weiterentwickelt und als ein Wissen-in-Praxis lebendig gemacht“ (ebd., S. 153/154) wird.

Einen zentralen Stellenwert nehmen Fehler im Zusammenhang mit der Achtsamkeit ein. Sie können in der entwickelnden Arbeitsforschung wichtige Indikatoren für die forschende Ergründung und systematische Veränderung von Arbeitsprozessen sein. Es geht darum, Fehler nicht als „Zeichen für Inkompetenz“ stehen zu lassen, sondern sie „ganzheitlich und übergreifend“ zu betrachten und „in einen Gesamtzusammenhang“ einzuordnen (Langemeyer 2015, S. 132), um daraus weiteres Handeln und neue Impulse für die Praxis abzuleiten. Hier wird eine wichtige Grundlage im Hinblick auf das individuelle und kooperative Lernen in Organisationen (vgl. Argyris & Schön, 1978) und den Zusammenhang von Lernen, Entwickeln und Handeln hergestellt (vgl. Langemeyer 2015, S. 141 ff.).

Die beschriebene Veränderung von Arbeitsprozessen trifft auch und im Besonderen auf eine nachhaltige Hochschuldidaktik zu, die es von uns als Akteurin in ihrer spezifischen (und vielfach noch unklaren) Rolle zu erkennen und zu gestalten gilt. Dabei handelt es sich im Kontext der Entwickelnden Arbeitsforschung um Prozesse und Veränderungen, die mehrere Handlungsfelder und -ebenen umfassen, die langfristig greifen und deren Gestaltung daher über längere Zeiträume hinweg in Organisationen (wie z. B. Hochschulen) erfolgen. Die gemeinsam betriebene, reflexive Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1996, Weis 2005) ist eine wesentliche Grundlage, um das individuelle und kooperative Handeln analysieren und Gestaltungsoptionen erschließen zu können.

Bezogen auf die mit der kooperativen Kompetenzentwicklung verbundene Verwissenschaftlichung stellt Langemeyer fest, „dass wissenschaftliche Begriffe allein ohne kulturelle Praktiken des Forschens, aber auch ohne Bildungsprozesse und ohne Lernen, ohne das praktische Verändern und Bewahren nichts nützen und im Grunde auch nicht existieren können“ (Langemeyer 2015, S. 233).

3.2 Einordnung aus der Perspektive einer forschenden Wissenschaftlerin

Im Prozess unserer Selbstverständigung haben wir für diesen Abschnitt als Mitautorin die Forscherin und Wissenschaftlerin Ines Langemeyer zum Dialog eingeladen. Vor dem Hintergrund, dass sie sich in ihrer Forschung zur kooperativen Kompetenzentwicklung auf den Ansatz der Entwickelnden Arbeitsforschung bezieht, ordnet sie im Folgenden die Bedeutung dieses Ansatzes für eine systematische Kompetenzentwicklung und Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis aus ihrer Perspektive als Wissenschaftlerin ein.

Als Donald Schön (1983) die Reflective Practitioner erforschte, bemerkte er, dass er damit eine eigene Erkenntnistheorie hervorbrachte, eine „neue Epistemologie der Praxis“ (Schön 1987, xi). Sie zeigte das, was man philosophisch die Einheit von Erkennen und Verändern nennt. Denn Handlungsfähigkeit ist mit Denkfähigkeit aufs Engste verbunden. Die Arbeitsgrundlage für beides ist der Dialog (vgl. Schön, 1987, xii; Langemeyer, 2015, Kap. 3). Genau dies sind auch die Grundpfeiler der Praxisforschung bzw. von action research (Lewin, 1946; s. Langemeyer, in diesem Band), Scholarship of Teaching and Learning (Huber, 2018) oder der Entwickelnden Arbeitsforschung (Engeström, 2005). Diese Ansätze betreiben Forschung nicht nur als Erkenntnisproduktion, sondern zugleich als Veränderung der Praxis, als Lösung

schwieriger Probleme im Alltag, wovon beide Seiten, Wissenschaft und Praxis, profitieren (Langemeyer, 2011). Wo liegen aber genau die Momente, die eine Entwicklung voranbringen? Da sie aus dem gemeinsamen Handeln und dem Dialog entspringen, lässt sich das Entwickeln im Sinne der Entwickelnden Arbeitsforschung als kooperative Kompetenz genauer beschreiben (vgl. Langemeyer, 2015).

Professionelles Handeln erhält durch die Wissenschaft niemals eindeutige und keineswegs vorgefertigte Lösungen. Denn Forschungserkenntnisse sind Allgemeinaussagen mit mehr oder weniger großer Reichweite. Aber sie sind nicht von vorneherein normativ. Bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis müssen Urteile entlang verschiedener Fragen gefällt werden (Was ist wichtig? Wer kommt warum zu seiner Bewertung? Was soll geschehen? Unter welchen Bedingungen kann dies realisiert werden? Was muss ich dazu können? Etc.). All diese Fragen sind nicht generell, sondern fallbezogen zu klären.

Wissenschaft hilft dabei, die Zusammenhänge zu erkennen, sinnvolle Problemdefinitionen zu finden oder Diagnosen zu einer Handlungssituation möglichst präzise und differenziert zu stellen. Diese praxisrelevante Erkenntnis erwächst aus Reflexionen, die in kooperativen Zusammenhängen vor allem dialogisch hervorgebracht werden können. Dabei ist der Dialog einem gemeinsamen Erkenntnisziel zu unterstellen. Man kann sich dies so vor Augen führen:

Angesichts einer problematischen Situation, von der man ein mehr oder weniger scharfes Bild hat, reflektieren mehrere Beteiligte, was der Fall ist bzw. worin genau das Problem liegt. Die erste Wirkung eines erkenntnissuchenden Dialogs (im Sinne der kooperativen Kompetenz) besteht darin, dass die Beteiligten Urteile, die ihnen nicht vollständig bewusst sind, ins Bewusstsein zu rücken versuchen, indem sie sie versprachlichen. Das kooperative Zusammenwirken auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens ist bei einer Klärung solcher Fragen die Grundlage dafür, dass sich die Beteiligten für einen weiteren konstruktiven und produktiven Prozess öffnen, in dem wissenschaftlich-forschend vorgegangen wird. Die Entscheidung, welche Aspekte welche Bedeutung in dem jeweiligen Zusammenhang haben, kann mithilfe der Kenntnis der Logik und der wissenschaftlichen Methodik von allen Beteiligten bewusster getroffen werden. Einzuschätzen, was die eine und was die andere Sichtweise stützt, ist mitunter eine fachliche und datenbezogene Aufgabe (Habe ich für eine Behauptung belastbares Datenmaterial? Wie sehen Beweis/Gegenbeweis genau aus? Welches ist somit das triftigere Argument? Wenn andere argumentieren, sind ihre Prämissen und Konklusionen wahr/gültig/stichhaltig oder nicht?).

Wächst durch diese Praxis der Anspruch an das eigene Handeln als ein wissenschaftlich begründetes Vorgehen, verbindet sich damit eine besondere Form der Erfahrung. Das eigene Handeln wird nicht mehr nur als Grundlage der persönlichen Erfahrung, sondern als gesellschaftlicher Zusammenhang reflektiert und wissenschaftlich durchdrungen.

Der partielle Standpunkt, in dem ich mich als Einzelne*r nur als Vereinzelte*r sehe, wird überschritten und ein verallgemeinerbarer Standpunkt gesucht. Von den

mir begegneten Anforderungen, Zwängen, Problemen und Zusammenhängen, die nicht bloß zufällig und rein persönlich sind, wird ein Bewusstsein geschaffen. Das Produkt der Kooperation ist somit ein kritisch erarbeitetes Verständnis von allgemeineren Bedingungen und Zusammenhängen, die auch andere betreffen oder betreffen könnten.

Auf diese Weise entstehen Momente, in denen die Kooperation bzw. der Dialog auch Veränderungen des Selbst und des eigenen Handelns anstößt: Diese betreffen die Selbstvergewisserung, die Selbstreflexion (Wo stehe ich?), die Anregungen für Lösungen oder sogar von Lösungsansätzen (Was kann ich tun?), die Vertiefung des Problembewusstseins (Was ist passiert? Welche Handlungsanforderung/en liegt/liegen vor?) und die ethischen Klärungen (Was sollte ich warum tun? Mit welchen Maßstäben gehe ich an die Problemlösung heran? Woher kommen diese?). Alle Momente der Reflexion verbinden sich in der Kooperation miteinander. Sie treten mit dem bewussten Vorsatz, in der eigenen Arbeit auf die eine oder andere Weise professionell zu handeln, in den Vordergrund. Im Sinne einer Verfeinerung von eigenen Denk- und Handlungsweisen entsteht so ein Prozess der eigenen Professionalisierung, der nicht mit einer einzigen Antwort abschließend bewertet wird. Vielmehr wird er mit jeder erneuten Durchdringung von problematischen Handlungssituationen neu angestoßen.

Kooperative Kompetenz ist in diesem Sinne keine statische, in sich abgeschlossene Fähigkeit, sondern eine entwicklungsorientierte Form des Selbstbewusstseins. Sie ist eine immer wieder neu zu konkretisierende Arbeitsweise, bei der die Akteur*innen auch ihre Probleme und Fragen nicht als bloß gegeben annehmen, sondern sie interpretieren, hinterfragen und dabei neu denken. Kooperative Kompetenz meint ein Wissen und Können im Werden. Sie ist wissenschaftsbezogenes professionelles Handeln, weshalb Ansätze wie action research oder Entwickelnde Arbeitsforschung als Formen der Praxisforschung für sie maßgeblich sind.

4 Mehrwert für die hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung

Durch die theoretischen Einordnungen wird kollegiale hochschuldidaktische Netzwerkarbeit als individuelle ebenso wie als kooperative Kompetenz sichtbar. Sie bedeutet, auf unterschiedlichen Ebenen (Stolz & Bückner 2018, S.109) mit Veränderungen umzugehen und neue Strategien und Handlungsoptionen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik hervorzubringen (vgl. Ellinger et al., 2020). So können unter dem Professionalisierungsanspruch entwickelte Positionen auf den unterschiedlichen Handlungsebenen zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik beitragen:

- Auf der individuellen Ebene der Netzwerker*innen wird das eigene Selbstverständnis geschärft und expliziert sowie wissenschaftlich hinterfragt. Zugleich werden die Handlungsmöglichkeiten vor Ort durch den kollegialen und syste-

matisch geführten Austausch erweitert um die Perspektiven und Erfahrungen der Netzwerkpartner*innen. Dabei entwickeln und erproben die hochschuldidaktischen Netzwerkpartner*innen Transferkompetenz für die Gestaltung ihrer eigenen Tätigkeit vor Ort, gilt es doch, die möglichen Lösungen jeweils auf den spezifischen Kontext der eigenen Hochschule anzupassen bzw. entsprechend neue Lösungen zu kreieren.

- Auf der Ebene der Hochschulen – in unserem Verständnis von Hochschuldidaktik als aktiver Beitrag zur Hochschulentwicklung – entsteht so ein Mehrwert durch Integration sowohl wissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. der wissenschaftsgeleiteten Ausarbeitung des jeweils eigenen Selbst- und Rollenverständnisses in der Hochschuldidaktik als auch der Praxiserfahrungen und Ergebnisse des kollegialen Austauschs – mitunter auch kollegialer Beratung. Dies ermöglicht eine entsprechende Erweiterung des Handlungsspektrums der Hochschuldidaktik vor Ort, von dem die Hochschule profitiert.
- Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses, wie er etwa im Rahmen der jährlich stattfindenden dghd-Jahrestagungen geführt wird, kommen die Entwicklungsarbeiten sowohl hinsichtlich der Praxis als auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über das Netzwerk in die Fachgesellschaft, sodass hier weitere Anknüpfungs- und Reflexionsgelegenheiten genutzt werden können, um erneut die Weiterentwicklung sowohl der kleineren Entwickler*innengruppe als auch anderer Interessierter anzuregen und den Transfer in die jeweils eigenen Handlungskontexte vorzunehmen.
- Auf der Ebene des Umgangs mit den gegenwärtigen, komplexen, sich in Hochschule und Gesellschaft vollziehenden Veränderungen und der Herausforderung, Wissen und Kompetenzen für die sich wandelnden hochschuldidaktischen Handlungsfelder neu zu generieren, bietet der Ansatz der Entwickelnden Arbeitsforschung/Praxisforschung einen konzeptuellen Rahmen, hochschuldidaktische, kollegiale Netzwerkarbeit systematisch als kooperative Kompetenzentwicklung zu betreiben. Die Erfahrung, die wir bisher gemacht haben, führen uns zu dem Vorschlag – analog zur Praxis in verwandten Beratungskontexten, in denen Formate wie Super- und Intervision, kollegiale Fallberatung typisch sind – einen Entwicklungs-/Diskurs/Reflexions- und Produktionsraum zu schaffen, den es in den Hochschulen bisher so nicht gibt.

5 Fazit und Ausblick

Kollegiale hochschuldidaktische Netzwerkarbeit, die derart über verschiedene Handlungsebenen wirksam wird, stellt unserer Einschätzung nach eine praktizierte kooperative Kompetenz dar, die nicht nur für das praktische Handeln vor Ort relevant ist, sondern auf die komplexen Verschränkungen zwischen Individuum, institutionellen Arbeitszusammenhängen und Hochschule als Gestaltungs- und Entwicklungsraum, Fachgesellschaft bzw. Wissenschaftsperspektive und Hochschulpolitik

als Gestaltungsrahmen, einzugehen vermag. In einem größeren Rahmen schließen diese Überlegungen an die Professionalisierungs-¹³ und Institutionalisierungsdebatten der Hochschuldidaktik (u. a. vgl. Reinmann, 2017) an sowie an die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion über eine mehr forschungsbasierte Hochschuldidaktik (vgl. Langemeyer in diesem Band).

Für die Perspektive der gemeinsamen Vernetzungsarbeit wird aus den Ausführungen im Beitrag ein eigener, zwischen Forschung, Politik, Praxis und kollegialem Austausch angesiedelter Handlungsraum erkennbar, den wir in einer ersten Annäherung als einen Fourth Space bezeichnen würden, da er – anders als im sogenannten Third Space – weniger auf die Gestaltung der Praxis vor Ort in der Hochschule ausgerichtet ist, sondern vielmehr den Entwicklungs- und Forschungsrahmen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik in diesem Handlungskontext hervorhebt. Für uns stellt sich die Frage, ob dies nicht ein zusätzlich zu vielfältig angelegten Evaluationen und hochschuldidaktischen Strukturen sinnvolles und weiter ausbaufähiges Format der Professionalisierung von Fachexpert*innen im Sinne des lebenslangen Lernens ist (vgl. Dreyfuss & Dreyfuss, 1986). Möglicherweise hilft die so beschriebene, zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelte Forschungs- und Entwicklungsperspektive ein für die Hochschuldidaktik auf lange Sicht angelegtes, komplementäres Selbstverständnis im Handlungsfeld Hochschulentwicklung zu erarbeiten und zu explizieren. Dies kann neue Handlungsoptionen eröffnen, nachhaltige Strukturentwicklungen ermöglichen und dazu beitragen, den Diskurs mit den unterschiedlichen Akteur*innen rund um die Qualitätsentwicklung von Lehre und Lernen im Hochschulkontext auf interdisziplinärer Grundlage zu führen.

Literatur

- Argyris, C.; Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. – Reading/Mass.
- Ashwin, P.; Trigwell, K. (2004). *Investigating staff and educational development*. In: P. Kahn; D. Baume (Hrsg.), *Enhancing staff & educational development* (S. 117–131). London; New York: Routledge.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009). *Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens*. Reihe International Culture-historical Human Sciences (ICHS) Bd. 31. Berlin: Lehmann Verlag.

¹³ Für eine aktuelle Übersicht zur Qualifizierung und Weiterbildung von hochschuldidaktisch Tätigen im Sinne einer „gekonnten Beruflichkeit“ (Nittel 2000, 15) s. Scholkmann et al., 2018; Urban & Meister, 2010; Stolz & Bücker 2018; Hodapp & Nittel, 2018.

- Daele, A.; Ricciardi Joos, P. (2016). Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development SoAD. Actes de la Conférence de l'ICED "Ethics, Care and Quality in Educational Development", 22–25 November 2016 Cap, Afrique du Sud. Abgerufen von <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/scholarship-of-academic-development> (Zuletzt geprüft am 28.03.2019).
- Donnay, J., Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur: PUN-Editions du CRP.
- Dreyfuss, H.; Dreyfuss, S. (1986). Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.
- Egger, R. (2016). Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung: Über den Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen und die Steigerung der Lehrqualität. In: R. Egger; M. Merkt (Hrsg.) Teaching Skills Assessments: Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre (S. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Eggs, H.; Macdonald, R. (Hg.) (2003): The Scholarship of Academic Development. London: Open University Press
- Ellinger, D.; Timmann, A.; Baldauf-Bergmann, K.; Bock, S. (2020): Strategien der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von institutionellen Rahmenvorgaben und dem (eigenen) professionellen Selbstverständnis. In: S. Heuchemer; B. Szczyrba; T. van Treeck (Hrsg.) Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 136) (S. 37–44). Bielefeld: wbv.
- Engeström, Y. (1999). Lernen durch Expansion. Marburg: BdWi-Verlag.
- Engeström, Y. (2005). Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin: Lehmanns Media.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013) 3, S. 360–373.
- Flehsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (3). In: ZIFF-Papiere, S. 1–14. Abgerufen von https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000204 (zuletzt geprüft am 11.10.2019).
- Hodapp, B., Nittel, D. (2018). Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In: Scholkmann, A.; Brendel, S.; Brinker, T.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134 (S. 59–96). Bielefeld: W. Bertelsmann, .
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1996). Manuskript zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“. Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie Bd. 36, S. 7–112.

- Huber, L. (2018): Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber; A. Pilniok; R. Sethe; B. Szczyrba; M. P. Vogel (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik*. 125. Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. 2. überb. Aufl. (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2011). Science and Social Practice: Action Research and Activity Theory as Socio-Critical Approaches, *Mind, Culture, and Activity*, 18:2, 148–160.
- Langemeyer, I. (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster: Waxmann.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- McKinney, K. (2007). *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: The challenges and joys of juggling*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merkt, M. (2016): Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement: Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In: R. Egger; M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments: Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (S. 7–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. Abgerufen von: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In: W.-D. Weblar H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Festschrift für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag* (S. 269–283).. Bielefeld: Weblar. Abgerufen von: <https://gabi-reinmann.de/.../Institutionalisierung-der-Hochschuldidaktik-andere-Zitation.pdf> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- 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. die hochschullehre 2013*. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/?dl_id=38 (zuletzt abgerufen am 08.12.2019).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. –New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Scholkmann, A.; Brendel, S.; Brinker, T.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.) (2018): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Stolz, K.; Bücken, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität — Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In: A. Scholkmann S. Brendel; T. Brinker; R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134 (S. 97–128). Bielefeld: W. Bertelsmann. Thielsch, A. (2013): Zwischen Wissenschaft und Service. Identitätsfindung im Dritten Raum. In A. Spiekermann (Hrsg.) (2013), Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 124 (S. 99–108). Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004342w
- Timmann, A.; Ellinger, D.; Brendel, S. (2018). Die Rolle Organisationsentwickler*in im Bereich Hochschuldidaktik. In Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.), Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 25–29). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Urban, D.; Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 5(4), S. 104–123. Online verfügbar unter: <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Internationale Hochschulschriften Band 449.
- Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. M. (2002): Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. Higher Education Quarterly, 62: 377–396. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt; H.-P. Voss, H.-P.; J. Wildt (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL) (fortlaufend), Griffmarke A 1.1. Bonn: Raabe-Verlag. Zellweger Moser, F.; Bachmann, G. (Hrsg.) (2010). Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE) Jg. 5/Nr.4 (Dez. 2010). Online verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Vorschlag eines Orientierungsrahmens für den Prozess des Scholarship of Academic Development	151
---------------	--	-----

Autorinnen

Dr.in phil. **Kristine Baldauf-Bergmann**, Geschäftsführung Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), Universität Potsdam,
kristine.baldauf-bergmann@faszination-lehre.de

Prof.in **Silke Bock**, Leitung ZekoLL – Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen; Fachbereich Management und Kommunikation, Technische Hochschule Mittelhessen,
silke.bock@zekoll.thm.de

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,
ines.langemeyer@kit.edu

Anke Timmann, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Wirkforschung Lehre und Hochschuldidaktik, Institut für Psychologie I, Universität zu Lübeck,
anke.timmann@uni-luebeck.de