die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre
Jahrgang 2, 2016
www.hochschullehre.org

Bettina Jansen-Schulz

Karriere durch Lehre (möglich). Hochschuldidaktik als karriereorientierte Personalentwicklung

Zusammenfassung

Im Lübecker hochschulddidaktischen Zertifikatsprogramm, 2014 akkreditiert durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), werden innovative Maßstäbe sowohl für die zukünftige Hochschuldidaktik als auch für die hochschulische Personalentwicklung gesetzt. In diesem Programm wird von einem „Kompetenzansatz" ausgegangen, der die vorhandenen (berufs-)biografisch erworbenen Lehrkompetenzen aufgreift und diese auf der Grundlage verschiedener Lehrkompetenzmodelle in sechs Lehrkompetenzbereiche differenziert. Die Lehrenden können reflexiv entscheiden, welche Kompetenzen sie weiterentwickeln wollen, sie wählen frei in einem offenen Bausteinangebot und können innerhalb von fünf Jahren verschiedene Lehrzertifikate erwerben. Das umfangreichste „Professionelle Lehrzertifikat III" ist dann zusammen mit weiteren Lehraufgaben und strukturellen Voraussetzungen Teil eines neuen in der Planung befindlichen universitären Karriereweges zur fest angestellten Lehrkraft.

Schlüsselwörter:
Hochschuldidaktikprogramm; Zertifikate; Lehr-Karriere

Summary

The higher education didactic program of the University of Lübeck, which was accredited by the dghd in 2014 developed innovative standards for the higher education program as well as for the internal education for the faculty. This program is founded on a competence concept of already present teaching competencies. On the basis of theoretical models of teaching competencies it is separated in six competence sectors. The teachers can decide which of the six competences they will encourage and will have a free choice of the courses. They will have time for five years to make one or all of the three teaching certificates. The "professional teaching certificate III" will be together with some other assignments in academia – so the plannings – a third space to become a permanent teaching-contract at the university.

Keywords:
higher-education program; certificates; teaching career

1. Wege der wissenschaftlichen Karrieren

Zunehmend wird im hochschulpolitischen Bereich nach einer Verbesserung von Karrierewegen gesucht und dazu geforscht, außerdem werden politische Forderungen formuliert: Pellert und Widmann 2008 untersuchen im deutschen Hochschulsystem Ansätze von Personalentwicklung, die 2006-2008 noch wenig ausgeprägt war; der Stifterverband und das Hochschulforschungsinstitut (HIS) entwerfen Vorschläge zur Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs (Stifterverband 2009; Stifterverband und HIS 2013); Kehm, Schomburg uns Teichler (2012) forschen u.a. im Rahmen der Hochschulforschung zu Stadien der wissenschaftlichen Karriere; die Hans-Boeckler-Stiftung veröffentlicht 2012 von ihr in Auftrag gegebene Studien zur Hochschulentwicklung und zu Karrierewegen in der Wissenschaft (Bloch & Burkhardt, 2012), um damit eine hochschulpolitische Diskussion anzustoßen; die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gibt 2014 eine Empfehlung als „Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur“ heraus; der Wissenschaftsrat veröffentlicht 2014 Empfehlungen zu Karrierezielen und –wegen an Universitäten und die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKof) mahnt dazu 2014 eine „Geschlechtergerechtigkeit auf dem wissenschaftlichen Karriereweg“ an. Allen Forschungsergebnissen und hochschulpolitischen Forderungen gemein ist erstens, dass die aus der Wirtschaft kommenden Modelle und Strategien von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (OE/PE) nicht auf das deutsche und auf das europäische Hochschulsystem passen; OE/PE in einer Hochschule respektive einer Universität müssen anders strukturiert sein als PE und OE in der Wirtschaft oder im öffentlichen Dienst. Zweitens machen die Forschungen deutlich, dass neben Entfristungen auch dem neuen Hochschulsystem angepasste strategische Personalentwicklung u.a. durch Weiterbildung und Organisationsentwicklung notwendig ist. In allen diesen OE/PE-Bereichen sollen zudem gender- und diversityorientierte Konzepte berücksichtigt werden, so die Forderungen von Pellert und Widmann (2008, S. 112, 140, 144), der BuKOF (2014) sowie Riegraf und Weber (2013, S. 235-256).

Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung einer Hochschule ist also neben Forschung, Lehre und Transfer zunehmend ein viertes wichtiges Organisations- und Handlungsfeld lebenslangen Lernens. Die Kompetenzerwartungen durch Weiterbildung liegen zumeist nur in der Forschungs- und Lehrkompetenz, gefordert ist jedoch auch eine umfassende Persönlichkeitskompetenzförderung durch Weiterbildung. Die Forschungskompetenz wird zunehmend strukturiert durch wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen gefördert – auch verpflichtend – insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die seit einigen Jahren sich entwickelnden Graduiertenschulen greifen diese Aufgaben auf und bieten strukturierte Weiterbildungsmaßnahmen zu den fachlichen und sozialen Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses an. Die Lehrkompetenz hingegen wird zwar häufig erwartet, bleibt jedoch nach wie vor den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern selbst überlassen und wird selten verbindlich als

Fortbildung gefordert. Daran hat auch der breit angelegte Qualitätspakt Lehre des BMBF[1] noch nicht wirklich etwas ändern können. Eine „Karriere durch Lehre" ist im deutschen – aber auch im angelsächsischen – Wissenschaftssystem kaum vorgesehen „teaching in higher education is an ugly duckling" stellen Sabel und Archer dazu fest (Sabel & Archer 2014).

Die Universität zu Lübeck geht in ihrer Personalentwicklung in der Hochschuldidaktik[2] darum innovative Wege der Karriereförderung in der Lehre bzw. durch die Lehre.

2. Rahmenbedingungen an der Universität zu Lübeck

Die Universität zu Lübeck ist eine kleine Universität mit derzeit etwa 4.000 Studierenden und 280 Beschäftigten aus dem technisch-administrativen Bereich, 970 wissenschaftlichen Beschäftigten (davon etwa 750 am Universitätsklinikum Schleswig-Holstein tätig) und 120 Professorinnen und Professoren. Sie befindet sich seit einigen Jahren in einem für ihre Größe starken Wachstum (2010 waren es noch 1000 Studierende weniger) und hat sich seit ihrer Gründung 1964 aus einer zweiten Medizinischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu einer Universität mit einem breiten Portfolio rund um die Medizin und die Life-Sciences gewandelt. Die Universität ist in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Gezielte Maßnahmen der Kommunikation und der Personal- und Organisationsentwicklung sind in diesem Prozess notwendig. Diese Situation des Umbruchs befördert neben den oben dargestellten bundesweit vor sich gehenden Entwicklungen seit etwa zwei Jahren das Bestreben der Hochschulleitung, konkrete Maßnahmen der Personalentwicklung und Karriereentwicklungsmöglichkeiten aufzubauen.

Die Universität zu Lübeck bietet seit 2012 Hochschuldidaktik[3] für alle Lehrenden und an Lehre Interessierten und fördert somit die Lehrkompetenzen. Seit 2014 wird auch Interne Weiterbildung für alles Statusgruppen angeboten[4]. Somit ist die Hochschuldidaktik auch Teil des neuen Konzeptes der Personalentwicklung der Universität zu Lübeck.

3. Bildungstheoretische Grundannahmen zu Lehrkompetenz

3.1 Der Kompetenzbegriff

Dem Kompetenzkonzept der Hochschuldidaktik liegt ein bildungstheoretisch konstruktivistischer Ansatz zugrunde – der Potenzial-Kompetenzansatz. Ausgehend von den beiden didaktischen Annahmen, dass Erwachsene erstens konstruktivistisch reflexiv, auf-

[1] www.qualitätspakt-lehre.de (Zugriff 25.10.2016)

[2] und auch Internen Weiterbildung

[3] Im Rahmen des vom BMBF finanzierten Projektes Qualitätspakt für Lehre (2012-2020)

[4] Auf diesen Weiterbildungsbereich wird hier nicht nähe eingegangen. Vergl. dazu Jansen-Schulz & Magens 2016

bauend auf altem Wissen handelnd neues Wissen übernehmen und in reflexiven Schleifen spiralförmig ihr Wissen, Handeln und ihre Kompetenzen überprüfen und gegebenenfalls auch verändern, und dass zweitens wissenschaftlich Tätige Lernprozesse eher in wissenschaftlichen Diskursen und Kontexten forschend lernend vollziehen, sind die hochschuldidaktischen Kurse sowohl forschungsbasiert als auch handlungsorientiert in Bezug auf die jeweilige individuelle Lehr- und Handlungsfeldpraxis didaktisch und methodisch ausgerichtet. Erweitert wird dieser Ansatz für die hochschuldidaktische Fortbildung noch um den Lehr-Kompetenz-Ansatz, der die Vielfalt der Lehrenden und Lernenden und die Heterogenität ihrer Kompetenzen (Viebahn, 2008; Siebert, 2005, 2008) berücksichtigt. Durch die selbstgewählte Reihenfolge der Belegung der Kurse wird eine individuelle Freiheit des Lernens und der persönlichen Entwicklung der Kompetenzbereiche je nach subjektivem Lernfortschritt, Lehrerfahrungshintergrund (biografisch erworbene Lehrkompetenz) und situativem Anwendbarkeitsaspekt ermöglicht. Insofern lehnt sich dieser offene hochschuldidaktische Potenzial-Kompetenzansatz an systemtheoretische Konzepte des Konstruktivismus und der konstruktivistischen Didaktik an (Reich, 1996; 2012; Reinmann-Rothemeier & Mandel, 1996; Reinmann, 2013; Hattie, 2009; Hattie, 2012).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind in erster Linie Fachexpertinnen und -experten. Sie sind nach wie vor sehr unterschiedlich auf hochschulische Lehre vorbereitet und haben sehr heterogen entwickelte Lehrkompetenzen und Kompetenzen für die Tätigkeiten und Rollen in der Wissenschaft entwickelt. Häufig erwerben sie Kompetenzen für Lehre und Wissenschaft durch Learning-by-Doing oder durch Nachahmen von selbsterfahrener Lehre. Hierbei richten sie sich zumeist nach der eigenen disziplinspezifischen Lehrkultur, die zwischen Medizin, MINT[5] und Geisteswissenschaften erheblich differiert. Es geht daher auch immer darum, die eigenen Lehrerfahrungen, Lehrkompetenzen und Lehrkulturen, die eigenen Educational-Beliefs zu reflektieren und zu hinterfragen und daraus neue Handlungskonzepte für die Lehre und letztlich „Haltung“ (Reinmann, 2013, S.228ff) zu entwickeln. Die Interdisziplinarität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kurse ermöglicht diese unterschiedliche Sichtweise auf fachliche Lehrkulturen.

3.2 Lehrkompetenzforschung

Die heutigen Anforderungen an die Lehrkompetenzen der Lehrenden sind komplex. Mit dem Begriff Kompetenzen werden hier sowohl individuelle Potenziale verstanden als auch Denk- und Handlungskonzepte, die durch die soziale Einbindung in gesellschaftliche Strukturen, in fachdidaktische Strukturen insbesondere durch soziale Lernerfahrungen entwickelt wurden und die „latent“ in einer Person, in einer Lernendengruppe vorhanden sind. Mit diesem aus der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung kommenden Kompetenzansatz wird auf ältere und aktuell wieder diskutierte sozialwissenschaftliche Bildungskonzepte des Sozialen Lernens von Becker-Schmidt und Knapp (1987), von Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule (1989) und auf bildungstheoretische Ansätze der „Pädago-

[5] MINT= Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik.

gik der Unterdrückten“ von Freire (1977, 1980; Faschingeder & Novy, 2007) zurückgegriffen, die von einem latent vorhandenen Wissen bei den Lernenden ausgehen, welches durch sensible Bildungsarbeit „gehoben“ und gefördert werden kann. Außerdem liegt dem Konzept im weitesten Sinne das Konzept des „Empowerment“ zugrunde, das von einer pädagogischen Defizitzuweisung abrückt zugunsten einer Kompetenzwahrnehmung und Kompetenzstärkung von – in diesem Falle – Lehrenden als Lernende. Darum wird hier auch nicht der Begriff „Novizen“ in der Lehre, (Dreyfus & Dreyfus, 1986) genutzt, welchen die Autoren als erste Stufe in ihrem fünfstufigen Modell nennen. Im hier beschriebenen Kompetenzkonzept geht es um Möglichkeiten der Bestätigung, Stärkung oder „Hebung“ der schon vorhandenen Kompetenzen der in der hochschulischen Lehre Tätigen und nicht um die im Zuge der Bolognareform diskutierten Schlüsselkompetenzen[6].

Lehrkompetenz wird in der jüngeren hochschuldidaktischen Forschung unterschiedlich definiert. Wie auch für „Exzellente Lehre“ gibt es nicht nur eine bestimmte Definition, sondern je nach wissenschaftlicher Perspektive werden unterschiedliche und vielfältige Dimensionen von Lehrkompetenz herausgearbeitet und zu – je nach Forschungsfragestellung – differenten Kompetenzmodellen zusammengeführt[7].

Im Folgenden wird auf einige aktuell diskutierten Lehrkompetenzforschungen näher eingegangen.

3.3 Neue Lehrkompetenzforschung

Einen Vergleich bisheriger neuerer hochschuldidaktischer Kompetenzmodelle liefern Al-Kabbani, Trautwein & Schaper (2012, S. 37ff) und kommen zum Schluss, dass alle von ihnen untersuchten Modelle eher strukturelle Modelle (Al-Kabbani et al., 2015, S. 45) sind.

[6] Es kann hier nicht auf die breite Diskussion zur Schlüsselkompetenzforschung in Studiengängen und in der Arbeitswelt eingegangen werden: siehe dazu u.a. Erpenbeck & Rosenstiehl, 2007; Block 2012.

[7] Es ist hier leider nicht genügend Platz, um auf die fünf Thesen zur Kritik am Lehr-Kompetenzbegriff von Hochschullehrenden von Reinmann (2013) einzugehen. Ich stimme mit Reinmann überein, dass viele der Kompetenzmodelle zu wenig oder gar keinen pädagogischen Hintergrund haben. Ich stimme auch mit ihr überein, dass es letztlich um die Fähigkeit geht „situativ“ in der Lehre zu reagieren und dass Lehrende dazu Handlungskompetenzen in verschiedenen didaktischen Aufgabenfeldern entwickeln müssen. Ich stimme jedoch nicht mit Reinmann überein, dass es in der hochschuldidaktischen Fortbildung um „Laienbildung“ geht, sondern es geht um die Stärkung und Weiterentwicklung *vorhandener* Kompetenzen – dazu zählt das Fachwissen und die Haltung zur Lehre - die aufgrund von Erfahrungswissen in eigener Studiensituation und/oder Lehrsituationen und in der je fachlichen Sozialisation erworben wurden. Letztlich – und da stimme ich Reinmann wieder zu – geht es in der hochschuldidaktischen Fortbildung um die Reflektion der je individuellen educational beliefs, die sich in der und durch die fachliche Verortung und die strukturelle, wissenschaftspolitische persönliche Haltung zur Lehre und zu den Studierenden als lernende Individuen ausdrückt.

Das trifft auch auf das Lübecker Modell zu, das sich auf der Basis der 2011 vorhanden Modelltheorien als ein Modell der strukturellen Lehrkompetenzen entwickelt hat.

Tremp (2012, S. 23) konstatiert, dass es z.Zt. nach wie vor kein allseits akzeptiertes Kompetenzmodell für die Hochschullehre und die Hochschuldidaktik gibt. Einige Hochschuldidaktik Forscherinnen und -forscher haben Kompetenzmodelle entwickelt, die die Lehraufgaben im engeren Sinne durch Personalentwicklung (Stahr, 2009; Webler, 2011) fokussieren oder stark normativ ethisch wertebasiert (Webler 2003, 2011) orientiert sind. So kommt Webler (2003, 2011) in seinen Aufzählungen zu über 200 Begriffen zur Lehrkompetenz, die er den verschiedenen Wissenschafts- und Lehraufgaben zuordnet. Webler (2003, S. 69) definiert Lehrkompetenz als eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Lehrkompetenz ist eine Haltung gegenüber den Lernenden, sie wird nach Weblers Verständnis durch einen hochschulischen Sozialisationsprozess entwickelt (Webler, 2011, S. 202ff) und ist nicht eine reine Stoffvermittlungskompetenz.

Brinker (2012, S. 252) nennt in einem Beitrag zu Schlüsselkompetenzen für Studierende in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse fünf Kompetenzen, die in der hochschuldidaktischen Diskussion in den letzten zehn Jahren von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) entwickelt und u.a. von Stahr (2009, S. 80) weiterentwickelt wurden: „Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Systemische Kompetenz, Hochschuldidaktische Fachkompetenz. Zur Erlangung der hochschuldidaktischen Fachkompetenz muss ein Lehrender folgenden Anforderungssituationen gerecht werden: Lehren und Lernen, Beraten und Betreuen von Studierenden, Prüfen, Evaluieren und Umsetzen innovativer Lehrkonzepte“ (Brinker, 2012, S. 252). Auch Brinker bezieht sich hier auf die Aufgabenbereiche im akademischen Betrieb.

Ging es in den o.g. Konzepten eher um die Benennung und Erfassung von Lehrkompetenzen, setzen die jüngeren Forschungen an Modellbildungen zur Erforschung der Entwicklung und Unterstützung individueller Lehrkompetenz an.

Auch Fiehn, Spieß, Ceylan, Harteis & Schworm (2012, S. 48) kommen durch die Befragung von Hochschullehrenden und hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten mittels eines mehrstufigen Delphi Verfahrens zu einer großen Begriffsvielfalt von Lehrkompetenz, die sie in ihrem Modell zu 30 Kompetenzbegriffen verdichten und auf die drei akademischen Aufgabenfelder: Lehre, Prüfung, akademische Selbstverwaltung aufteilen.

Die Lehrkompetenzforschung entwickelt diese zu einem „Diagnoseinstrument“ zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenzen (Fiehn et al., 2012, S. 49) oder erforscht die individuelle Entwicklung von Lehrkompetenzen durch die hochschulische Sozialisation (Heiner, 2012) bzw. fokussiert die individuellen Lehr-Lernüberzeugungen und deren Erfassung hinsichtlich von Lehrkompetenz (Trautwein & Merkt, 2012).

Das o.g. hochschuldidaktische „Diagnosemodell“ von Fiehn et al. (2012, S.49) weist auf kompetenzorientierte hochschuldidaktische Weiterbildungskonzepte hin, die spezifische bereits vorhandene Kompetenzen berücksichtigen (Fiehn et al., 2012, S. 61).

Das drei Ebenen umfassende Kompetenzmodell von Trautwein und Merkt (2012) geht aus von der individuellen Entwicklung von Educational Beliefs, lehr-lernphilosophischen Haltungen auf der Ebene von Fachwissen und Fachüberzeugungen. Die didaktischen

Handlungsstrategien liegen zusammen mit pädagogischen Modellen und Methoden auf der mittleren Ebene und das Kontextwissen zu und über Aufgabenfelder in der Hochschullehre liegen in der unteren Ebene. Die Forscherinnen gehen davon aus, dass Lehrkompetenz auch mit Fachwissen und den je disziplinspezifischen Fach- und Lehrkulturen geprägt wird. (Trautwein & Merkt, 2012, S. 91) „Die drei Ebenen sind interdependent, wodurch sich die individuelle Lehrkompetenz im komplexen Zusammenspiel der drei Ebenen ergibt" (Trautwein & Merkt, 2012, S. 94).

Noch einen Schritt weiter in der Entwicklung eines Lehrkompetenzmodells geht Mathias Heiner (2012, S. 167ff). Er entwickelt ein Modell aus konstruktivistischer theoretischer Perspektive und verknüpft dies mit neuen Kompetenzforschungsansätzen, da diese eine „Öffnung der Kompetenzkonstruktion von Lehrkompetenz" (Heiner, 2012, S. 171) ermöglicht. Heiner (2012, S. 172) sieht Lehrkompetenz als ein „sozialkulturelles Kompetenzkonstrukt", welches sich im Rahmen des Kompetenzmodell-Konstruktionsschema auf drei Ebenen bewegt (Heiner, 2012, S. 172):

- Ebene der Konzepte: Beliefs, Normen, Epistemologien, Theorien
- Ebene der Kompetenzdimension: Wissen, Können, Einstellungen
- Ebene der Kompetenzanforderungen: Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Innovieren – Professionsentwicklung: individuell, sozialkulturell, institutionell

Alle bisherigen Lehrkompetenzforschungsansätze verfolgen jedoch implizit einen Defizitansatz, und gehen somit von der Notwendigkeit einer „Entwicklung" und „Trainierbarkeit" von Lehrkompetenzen durch hochschuldidaktische Fortbildung aus.

Eine Ausnahme bildet Heiner (2012), der die Lehrkompetenzentwicklung als soziales Lernen, Lernen in sozialen Kontexten definiert und somit auch einen individualistischen reflexiven und konstruktivistischen Ansatz verfolgt.

Es wird für das Lübecker Hochschuldidaktikmodell neben dem kompetenztheoretischen Rahmen von Heiner (2012) und Trautwein & Merkt (2012) auch das hochschullehrerpsychologische Rahmenmodell von Viebahn (2004) zugrunde gelegt, welches als Mehrebenenmodell Bedingungen und Wirkungen des Hochschullehrerverhaltens darstellt und sowohl die individuellen, als auch die strukturellen und umweltlichen Faktoren in seinen Beziehungen zueinander aufnimmt (Viebahn, 2004, S. 24ff).

Keines der o.g. Forschungskonzepte hat die Erkenntnisse bisher in ein hochschuldidaktisches strukturelles Handlungs- und Fortbildungskonzept umgesetzt, das über die „Trainierbarkeit" von Kompetenzen hinausgeht und den Lehrenden eher Reflexion, Persönlichkeitsentwicklung und Haltung ermöglichen will. Dies wird im Lübecker Modell erprobt.

4. Das Potenzial-Kompetenz-Modell für Hochschuldidaktik

Das Potenzial-Kompetenzmodell wurde 2011/12 für das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm der Universität zu Lübeck entwickelt[8], das sich auf der theoretischen Grundlage der jüngeren hochschuldidaktischen Lehr-Kompetenz-Forschungen neben der allgemeinen Lehr- und Fachkompetenz in sechs strukturell orientierte Kompetenzbereiche aufteilt. Die Lehrkompetenz von Lehrenden, welche Fachkompetenz impliziert, wird in Didaktik-, Methoden-, Prüfungs-, Medien-, Leitungs- und Vielfaltskompetenz gestärkt und weiterentwickelt.

Diese Kompetenzbereiche richten sich einerseits an den notwendigen Lehraufgaben und andererseits an den weiteren vielfältigen Aufgaben der Lehrenden im Wissenschaftsbetrieb aus.

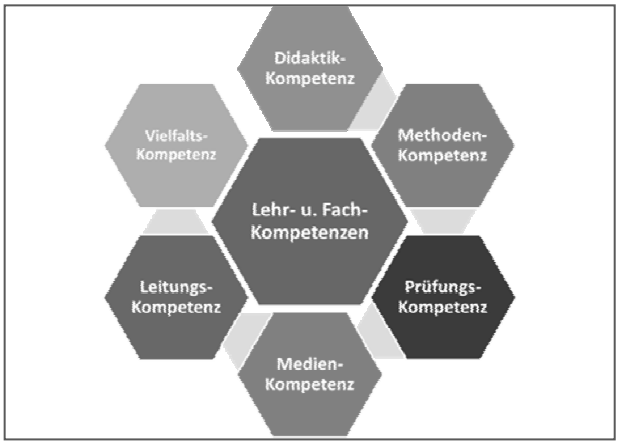

Abbildung 1 Lehrkompetenzmodell

Das Dozierenden-Service-Center (DSC) bietet seit 2012 hochschuldidaktische Fortbildung an. Es ist seitdem auch als Zentrale Einrichtung fest in die Strukturen der Universität eingebunden[9]. Das DSC geht mit seinem Ansatz innovative Wege der hochschuldidaktischen Fortbildung durch einen *offenen individualisierten* Lehrkompetenzansatz im Aufbau der Kurse. Das nach nationalem Standard der dghd und des MedizinDidaktikNetzes ausgerichtete Zertifikatsprogramm bietet didaktische Fortbildung in einem offenen Kurssystem von jährlich über 50 Kursen für alle in der Lehre Tätigen und den wissenschaftlichen Nachwuchs (Promovierende, Habilitierende) der gesamten Universität (Medizin und MINT-Fächer), der Fachhochschule Lübeck und der Forschungszentren des Wissenschaftscampus an. Die Strategie des Integrativen Genderings (Jansen-Schulz, 2005) und der Vielfalts-Lehr-Lern-Kultur wird sowohl in den hochschuldidaktischen Kursen selbst als auch in der Lehre verfolgt[10]. Weitere Maßnahmen sind neben der Möglichkeit des Erwerbs von gestuften Lehrzertifikaten auch individuelle Maßnahmen wie Coaching, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Hospitationen und Anreizsysteme wie LOM-Punkte und Lehrpreise. In der hochschuldidaktischen Weiterbildung können die Lehrenden in drei Zertifikaten die Entwicklung didaktischer Kompetenzen stärken (Jansen-Schulz, 2015). Entgegen den sonst üblichen hochschuldidaktischen stufenweisen Strukturierungen der

[8] und 2014 durch die dghd akkreditiert

[9] Das bedeutet auch, dass die Universität zu Lübeck sich verpflichtet hat, das hochschuldidaktische Angebot über die BMBF-Finanzierung hinaus weiter fortzuführen.

[10] Diese Strategie wurde 2015 als Modellbeispiel in den DFG-Instrumentenkasten aufgenommen.

Bausteine in Basis-, Erweiterungs- und Aufbaumodule werden hier in einem offenen System Bausteine angeboten, die auf das selbstorganisierte konstruktivistische Lernen und auf die individuellen Lehr-Kompetenzbereiche zielen. Die Lehrenden können nach eigener Kompetenzeinschätzung die Kompetenzbereiche stärken, die sie für sich persönlich wichtig finden. Innerhalb von fünf Jahren können sie auch alle Bausteine belegen und unterschiedliche Zertifikate erwerben und so interne Karrierewege in der Lehre anstreben.

Die Kurse sind den o.g. sechs verschiedenen Lehrkompetenzbereichen zugeordnet. Drei verschiedene Zertifikate werden vergeben, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer alle in diesem Programm definierten sechs Lehrkompetenzbereiche mit einem vierstündigen Microkurs oder mindestens pro Kompetenzbereich 2-4 Tageskursen durchlaufen und damit eine breite Lehrkompetenz entwickelt haben. Die Teilnahme ist freiwillig. *Diese Zertifikate, insbesondere das Zertifikat III, sollen in Lübeck karrierewirksam werden.* Weitere Zielgruppen sind die neu berufenen Professorinnen und Professoren, Neuhabilitierte und die im Wissenschaftsmanagement „Third Space" tätigen und leitenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Das offene Kursmodell sieht folgende hochschuldidaktische Zertifikate vor:

- Micro–Zertifikat I: 36 AE[11] = 6 Microbausteine
- Zertifikat II: 120 AE = 10 Hauptbausteine
- Profess. Zertif. III: 224 AE = 20 Hauptbausteine

Die Micro-Bausteine geben aus jedem Kompetenzbereich eine kurze Einführung und bieten insbesondere Habilitierenden einen über die zwingend in der Habilitationsordnung für Medizin festgelegten 12 AE's hinausgehenden breiteren hochschuldidaktischen Ansatz, den 60% der Habilitierenden auch nutzen und 20% bauen darauf auf für ihre nächsten Zertifikate. Special-Bausteine bieten weitere Persönlichkeitskompetenzentwicklungen an. Für Studentische Tutorinnen und Tutoren wird ein gestuftes Angebot mit lerntheoretischen Anteilen angeboten. Die Teilnahme wird auf die Zertifikatsstufen angerechnet.

Die Lehrenden kommen häufig zunächst in das Programm, weil sie bestimmte Bausteine interessieren, finden dann mehr Interesse am Programm, besuchen mehrere Kurse und entscheiden sich dann, eines oder auch alle der Zertifikate zu absolvieren. Nur wenige kommen ganz speziell, weil sie eines der Zertifikate anstreben. Bisher ist auch noch nicht über den Weg in eine unbefristete Lehrposition an der Hochschule breit informiert worden. Insofern kann außer einer intrinsischen Motivation zur Verbesserung der eigenen Lehre noch kaum eine extrinsische Motivation festgestellt werden, wie die bisher vier Jahresbefragungen immer wieder belegen:

> „Die Motivation zur Kursteilnahme speist sich nach wie vor v. a. aus dem Wunsch die eigene Lehre zu verbessern und neue Lehrmethoden und -konzepte kennen zu lernen. Materielle Anreize durch die Vergabe von LOM-Punkten spielen eine eher untergeordnete Rolle, ein Zertifikat hingegen wird von recht vielen Teilnehmenden angestrebt (s. Abb. 2)"

[11] AE = 1 Akademische Einheit = 45 Minuten.

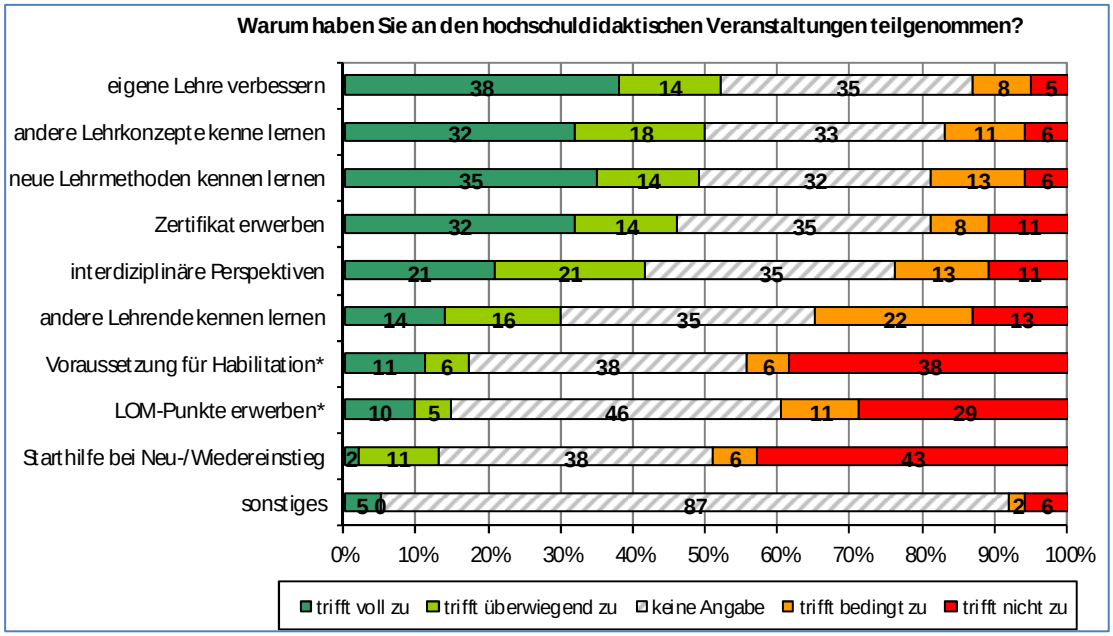

Abbildung 2: Motivation zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen (Angaben in Prozent)

*Anmerkung. * = gilt nur an der Sektion Medizin*

„Unter „sonstiges“ wurde angegeben, dass die Kurse auch geeignet seien, die wissenschaftliche und persönliche Entwicklung voranzubringen oder um das Studium zu ergänzen“. (Brüheim 2016: Jahresevaluation 2015)

5. Hochschuldidaktische Zertifikate für Karrierewege

Das hochschuldidaktische Zertifikat ist zunächst einmal als eine Zusatzqualifikation gedacht gewesen, die sowohl in der Wissenschaft als auch in Wirtschaft und Industrie hilfreich ist und zunehmend bei Einstellungen im hochschulischen Bereich und bei Berufungen nachgefragt wird. Somit wird das wissenschaftliche Personal der Universität zu Lübeck über den direkten Lehreinsatz hinaus auch für zukünftige Bildungsaufgaben in der Wirtschaft gefördert. Es soll demnächst jedoch auch direkt für universitäre Karrierewege wirksam sein.

Die Universität zu Lübeck entwickelt derzeit u.a. einen Karriereweg zur Lehre, der jedoch noch im Planungsstadium ist und auch bisher noch gar nicht innerhochschulisch ausführlich diskutiert wurde: die Wahrnehmung von Lehraufgaben in besonderem Umfang auf Basis spezifischer Weiterbildung und die Übernahme von Funktionsaufgaben des Wissenschaftsmanagements können/sollen zu einer entfristeten Stelle mit hohem Lehrdeputat und weniger Forschung führen. Damit wird ein innovativer Ansatz verfolgt, der den unterschiedlichen Stärken des wissenschaftlichen Personals Rechnung tragen soll und somit insbesondere guter Lehre eine Bedeutung zumessen soll, die sie in Deutschland bisher selten erreicht hat. Das im Rahmen des DSC kostenfreie maximal fünfjährige Qualifizierungsangebot bietet das o.g. „Professionelle Zertifikat III“ an, das Personen dazu qualifiziert, herausragende Lehre durchzuführen und hierfür eine besondere Verantwortung zu übernehmen. Nach erfolgter Qualifizierung durch die Lehrzertifikate, dem

Erwerb des Lehrzertifikats III und weiterer didaktischer Zusatzaufgaben wie z. B. Scolarship of Teaching and Learning bzw. Wirkforschung der eigenen Lehre ist *angedacht*, dass die Universität eine Dauerstelle vorsieht, die bis zu einer Vergütung nach TV/L E14/A14 führen kann. Mit der Übernahme dieser Aufgaben soll ein Lehrdeputat von 14 Semesterwochenstunden einhergehen. Bisher ist dies noch eher hochschulpolitische Planung, sie wird jedoch zunehmend konkreter. Somit hätte m.W. erstmalig ein hochschuldidaktisches Zertifikat direkten Einfluss auf universitäre Karrierewege. Das Zusammenwirken von Personalentwicklung als strategisches Instrument der Organisationsentwicklung einer Hochschule und die darin verankerte Interne Weiterbildung – hier v.a. am Beispiel der Hochschuldidaktik der Universität zu Lübeck dargestellt - machen die Innovationsfähigkeit einer kleinen Hochschule deutlich.

Die Möglichkeiten zur didaktischen Weiterbildung des Lehrpersonals konnte in den vergangenen Jahren – auch dank der Drittmittelförderung durch das BMBF im Rahmen des Qualitätspakt Lehre – stark ausgebaut werden. Bis Ende 2015 hat etwa 90% des Lehrpersonals in den letzten vier Jahren an wenigstens einem der angebotenen Kursen teilgenommen. Bis Oktober 2016 konnten 64 Lehrzertifikate vergeben werden. Davon wurde das Lehrzertifikat II an 15 Männer und 13 Frauen, das „Professionelle Lehrzertifikat III“ an sieben Männer und sieben Frauen vergeben. Das „Professionelle Zertifikat III“ wird immer interessanter für die Lehrenden, obwohl bis zur Jahresbefragung 2015 (fand Februar 2016 statt) noch unbekannt war, dass dieses auch karrierewirksam innerhalb der Hochschule sein kann. In der Jahresbefragung 2014 aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Hochschuldidaktik gaben 10% an, das Zertifikat III erreichen zu wollen, in der Jahresbefragung von 2015 waren es schon 21%, die das Zertifikat III erreichen wollen.

Z.Zt. (Stand Oktober 2016) wird für einige der bisher 14 Inhaberinnen und Inhaber des Professionellen Zertifikats über diesen Karriereweg in der Hochschulleitung, Personalentwicklung und in den betroffenen Instituten nachgedacht. Jedoch bedarf es noch einiger Abstimmungsprozesse in der Hochschule und in den zuständigen Gremien, bis tatsächlich die ersten Lehrenden so eine Stelle besetzen können. Nach ersten informellen Informationen und Gesprächen über diesen Weg in eine dauerhafte Hochschulkarriere kann festgehalten werden, dass ein starkes Interesse bei den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern besteht für so einen Weg und dies nicht nur, weil er planerische berufliche Sicherheit verspricht, sondern weil in so einer möglichen Position mehr Lehre als Forschung geleistet werden kann, auch das scheint für viele Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen sehr attraktiv zu sein. Einige von ihnen sehen sich in ihrer Hochschulkarriere perspektivisch ohnehin mehr in der Lehre als in der Forschung und somit wäre dieser Weg ein interessanter Karriereweg für diese Statusgruppe[12].

Dieser Weg ist auch eine gute Alternative für viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, wenn sie nicht nur die reine Forschung betreiben möchten und daher keine der wenigen Juniorprofessuren anstreben, wie in bisherigen Förder-

[12] Es muss für diese dann „neue“ Statusgruppe noch eine hochschulberufliche Bezeichnung gefunden werden

programmen und -planungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs (Hochschulrektorenkonferenz, 2014; Wissenschaftsrat, 2014) als möglicher Karriereweg vorgesehen.

5.1 Entwicklungen der Hochschuldidaktik zur Karriere durch Lehre

Der Vergleich der selbstberichteten Lehr-Kompetenzerwerbe in den vier bisherigen Jahresbefragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer weist auf deutliche Entwicklungen in fünf von sechs Kompetenzbereichen hin, insbesondere in den Bereichen Vielfalt, Prüfung und Medien. In 2013 und 2014 wurden die Befragten auch nach ihren Umsetzungsansätzen der Erkenntnisse aus den hochschuldidaktischen Kursen gefragt. Der hat sich in der Methoden- und Medienkompetenz gehalten, in der Didaktik-, Vielfalts- und Prüfungskompetenz gesteigert und in der Leitungskompetenz verringert, was jedoch auch mit den tatsächlichen Tätigkeiten der Befragten zusammenhängen kann. Zu Wirk-Effekten auf die spezifische individuelle Lehre durch den Kompetenzansatz in der Hochschuldidaktik wurden hier bisher Selbsteinschätzungen erhoben; einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die schon an mehreren Kursen teilgenommen haben, berichten, dass sie neue didaktische und methodische Ansätze in ihrer Lehre erproben, und dass sie explizit spezifische methodische Ansätze in ihrer Lehre erfolgreich erprobt und situativ modifiziert haben. In offenen Äußerungen in den Workshop-Evaluationen und mündlichen Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt es für den bisherigen Erfolg des DSC verschiedene Gründe: Die freie Kurswahl und individuelle Freiheit des Lernens und der Entwicklung der Kompetenzbereiche; die Kurse sind lehrpraxisorientiert; ein hohes Interesse der Lehrenden an der Verbesserung der Lehre; ein Klima an der Universität zu Lübeck und an der Fachhochschule Lübeck, das sehr studierenden- und lehrorientiert ist – insgesamt wird Lehre wertgeschätzt und von der Hochschulleitung unterstützt – wenngleich die strukturelle Akzeptanz von Lehre noch sehr zu wünschen übrig lässt; ein hohes Interesse der Lehrenden am gemeinsamen interdisziplinären Lernen (MINT und Medizin); insbesondere die unterschiedlichen Fach- und Lehrkulturen (Huber, 2011) in Medizin, MINT, Geisteswissenschaften[13] sind immer wieder Gegenstand von anregenden Diskussionen in den Kursen und fördern neben der Vernetzung v.a. auch neue Lernprozesse.

Der wissenschaftliche Nachwuchs ist sehr interessiert, ein qualitätsvolles Lehrzertifikat für die weitere wissenschaftliche und außerwissenschaftliche berufliche Karriere zu erwerben. Die Zunahme der angestrebten Zertifikate insbesondere des „Professionellen Zertifikats III“ um 50% innerhalb eines Jahres zeigt, wie wichtig dieses vom wissenschaftlichen Nachwuchs für die eigene (Lehr-)Karriere angesehen wird, ohne dass zum Befragungszeitpunkt (Anfang 2016) bisher öffentlich bekannt gemacht worden ist, dass die Universität zu Lübeck eine Lehrkarriere plant.

[13] Geisteswissenschaften sind an den beteiligten beiden Hochschulen nicht explizit vertreten, finden sich jedoch z.B. im relativ jungen Studiengang Psychologie in Ansätzen und im in Planung befindlichen Master Wissenschaftsphilosophie

6. Weitere Ziele der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Das Dozierenden-Service-Center ist neben dem Kompetenzansatz den beiden grundlegenden Forderungen neuer Hochschuldidaktik verpflichtet:

Erstens: dem "Shift from Teaching to Learning" (von der Unterweisung zur Lernbegleitung (Wildt, 2005)): Die Lehrenden werden dabei unterstützt, den Wandel der Rolle der Lehrenden von der Vermittlung der Inhalte zur Anregung und Anleitung zu vollziehen und ihrerseits die Studierenden darin zu unterstützen, Inhalte selbst zu entdecken und zu bearbeiten und ihre Kompetenz zu entdecken. Dazu gehören didaktische Ansätze wie z.B.: Forschendes Lernen, Inter- und Transdisziplinäres Lernen, Problemorientiertes Lernen, Transferorientiertes Lernen, und quer dazu jeweils Integratives Gendering – die Integration von Gender- und Diversity-Aspekten in die Lehre (Metz-Göckel, 2012).

Zweitens: dem „Shift from Theory to Experience" (Jansen-Schulz, 2010): Der Wandel besteht darin, zuerst Praxis- und Projekterfahrungen zu ermöglichen und diese erst später in Theoriebezüge einzubetten. Dieser hochschuldidaktische Wandel ist aufgrund der gestuften Studienstruktur zunehmend erforderlich und kommt lerntheoretisch dem konstruktivistischen Lernen der Studierenden entgegen. Der Erfahrungs- und Lebensweltbezug, der eingebunden wird in wissenschaftliche Reflexions- und Erklärungsansätze, unterstützt selbstorganisiertes und selbstverantwortetes problemorientiertes Lernen.

Es geht für die Lehrenden spätestens seit der Bolognareform um eigene neue Rollenfindungen, damit sie die Lernprozesse der Studierenden kompetenzorientiert fördern (Wissenschaftsrat, 2008). Diese bedingen andere Muster und Handlungskonzepte als die in der hochschulischen Sozialisation bisher erworbenen Habituskonzepte (Bourdieu, 2001). An diesen Handlungsmustern setzt das Konzept des DSC mit dem Ansatz der Lehrkompetenzen an. Weitere hochschuldidaktische Ansätze sind die Erweiterung der Lehrkompetenzen in der digitalen Didaktik und die eigene Lehrforschung (Scholarship of Teaching and Learning, SoTL (Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba & Vogel, 2014) und darüber hinausgehende Wirkforschungen. Darüber hinaus ist die Entwicklung der Gender-Diversity und interkulturellen Kompetenz für die Lehrtätigkeit ein wichtiges hochschuldidaktisches Ziel. Neben dem Integrativen Gendering (die strukturelle, didaktische und inhaltliche Berücksichtig von Gender-Diversityaspekten) in jedem Workshop werden im Rahmen eines spezifischen Workshops zusätzlich grundlegende Gender-Diversity-Theorien benannt und disziplinorientierte und interdisziplinäre Handlungskonzepte durch die Lehrenden selbst für die Lehre entwickelt. Ziel ist die Sensibilisierung zur Notwendigkeit der Berücksichtigung von Gender-Diversity-Ansätzen in der Lehre und in der Forschung. Dies wird durch weitere hochschulübergreifende Projekte und Angebote unterstützt. Der Ansatz des Integrativen Genderings wird in Lübeck auch konsequent in der Hochschuldidaktik nach dem Prinzip der Genderintegrierten Hochschuldidaktik (Jansen-Schulz, 2010, S. 251ff) umgesetzt. Dieses Prinzip wird sowohl auf der Ebene der Lehre mit der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in der/in die alltägliche Lehre als auch auf der Ebene der hochschuldidaktischen Fortbildung und dort auf die Integration von Gen-

der-Diversity-Aspekten in jedem Workshop verfolgt (Metz-Göckel, 2012). Der Kollege auf der neu geschaffenen Stelle eines Diversity-Beauftragten[14] trägt zudem dazu bei, dass Diversity-Ansätze integrativ in die Lehre einfließen. Dieser Ansatz hat sich auch als hilfreich erwiesen in der hochschuldidaktischen Fortbildung der Lehrenden, die im Rahmen eines Propädeutikums geflüchtete Menschen auf ein Studium vorbereiten[15].

7. Ausblick

Sollte es gelingen, eine karrierewirksame Lehrposition als Karriereoption in der Universität zu Lübeck zu verankern, die die o.g. Voraussetzungen eines „Professionellen Lehrzertifikates III", einer eigenen Lehrbeforschung (SoTL), gute Lehrevaluationsergebnisse und Gremienerfahrungen beinhaltet, so wäre dies die erste Hochschule, die ein Lehrzertifikat der hochschuldidaktischen Fortbildung karrierewirksam einsetzt. Dadurch können auf diese Positionen hochmotivierte und hochschuldidaktisch gut ausgebildete und reflektierte Lehrende eingesetzt werden, die das Ziel der Universität zu Lübeck, exzellente Lehre anzubieten, wirksam unterstützen und weiterentwickeln. Dazu gehört jedoch auch, dass Lehre insgesamt einen höheren Akzeptanz- und Stellenwert in der Wissenschaft erhält als es bisher der Fall ist. Möglicherweise ist dieser Weg ein weiterer „Third Space" und ein interessanter Weg für einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Karriere durch Lehre, neben dem Weg in eine Professur, wie sie die HRK und der Wissenschaftsrat vorsehen.

[14] seit Sommer 2016

[15] https://www.uni-luebeck.de/index.php?id=9449 (Zugriff 24.10.2016)

Literatur

Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In: B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklungen, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Berlin: LITVerlag, S. 29-50.

Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (1987). *Geschlechtertrennung - Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens*, Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.

Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1991). *Das andere Denken: Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau*. Frankfurt: Campus Verlag.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw Hill.

Bloch, R. & Burkhardt, A. (2012). Arbeitsplatz Hochschule und Forschung für wissenschaftliches Personal und Nachwuchskräfte. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratisches und Soziale Hochschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag, S. 401-478.

Block, M. (2012). *Kompetenzorientierte Hochschullehre in den Ingenieurwissenschaften am Beispiel der theorie- und forschungsbasierten Entwicklung, der Implementierung und der Wirksamkeitsanalyse des Lehr-Lernkonzeptes „Projektmentoring“.* Dissertation an der Fakultät für Nachhaltigkeit der Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg

Bourdieu, P. (2001). Kulturelles Kapital und kulturelle Praxis. In: P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA Verlag.

Brinker, T. (2012). Schlüsselkompetenzen aus der Perspektive der Fachhochschulen. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 243-262.

Brüheim, L. (2016): *Jahresevaluation 2015 von Hochschuldidaktik und Interner Weiterbildung der Universität zu Lübeck*, internes Manuskript.

Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (2014): *Geschlechtergerechtigkeit auf dem wissenschaftlichen Karriereweg*. Positionspapier der BuKoF-Kommission „Geschlechtergerechte Personalentwicklung an Hochschulen“, Lüneburg, Kiel.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015). *Instrumentenkasten zu den Forschungsorientierten Gleichstellungstandards.* Zugriff am 24.10.2016 unter: http://instrumentenkasten.dfg.de/

Dreyfus, S. & Dreyfus, H. (1986). *Five steps from novice to expert. Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the compute.* New York. Free Press. S. 16-51.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: SchäfferPoeschel-Verlag.

Faschingeder, G. & Novy, A. (2007). Paulo Freire heute – Einleitung. In: G. Faschingeder, & A. Novy (Hrsg.), Paulo Freire heute. *Journal für Entwicklungspolitik* (JEP) 2007/3, Mandelbaum edition Südwind S. 4-9.

Fiehn, J., Spieß, S., Ceylan, F., Harteis, C. & Schworm, S. (2012). LehreProfi - Entwicklungen und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 45-62.

Freire, P. (1977/1980): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbeck: Rowohlt.

Hans-Böckler-Stiftung (2012). *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule*. Kempten: Klinkhardt.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London/New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact of Learning*. London/New York; Routledge.

Heiner, M. (2012). Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 167-192.

Hochschulrektorenkonferenz (2014): *HRK-Empfehlung „Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und akademischer Karrierewege nach der Promotion“*, Bonn: HRK. Zugriff am 24.10.2016 über: http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/orientierungsrahmen-zur-foerderung-des-wissenschaftlichen-nachwuchses-nach-der-promotion-und-akademi/

Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen.* Bielefeld: Bertelsmann.

Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen* 4/2011 S. 118-24.

Jansen-Schulz, B. & Magens, S. (2016): Karrierewege durch Weiterbildung an der Universität zu Lübeck. In: I. Welpe & G. Lenz (Hrsg.), *Akademische Personalentwicklung. Wie der Wissenschaftsbetrieb Potentiale und Kompetenzen des Personals strategisch entwickelt.* Frankfurt: Peter Lang, S. 121-146.

Jansen-Schulz, B. (2015): How we Teach the Teachers – an Example from Germany. In: P. Schmidt & S. Lewark (Hrsg.), *From teaching to Learning. When will we take it seriously in Forest Sciences Education?* Freiburg: Silva Publication 11.

Jansen-Schulz, B. (2012). *Exzellente Lehre - durch lehrkompetenzorientierte Hochschuldidaktik – das Lübecker Hochschuldidaktik Modell.* Lübeck: Internes Papier.

Jansen-Schulz, B. (2010). Hochschuldidaktische Formate des Integrativen Genderings. In: N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig, & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule.* Opladen: Budrich Press, S. 99-112.

Jansen-Schulz, B. (2005). Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In: A. Burk-

hardt & K. König (Hrsg.), *Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform.* Bonn: Lemmens, S. 195-206.

Kehm, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (2012). *Funktionswandel der Universitäten*. Frankfurt: Campus.

Metz-Göckel, S. (2012): Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik. In: M. Kampshoff, & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 317-330

Pellert, A. & Widmann, A. (2008). *Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster: Waxmann.

Reich, K. (1996). Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden*. Neuwied: Luchterhand.

Reich, K (2012/2008): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool.* (5. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Hetergonetät und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*, Norderstedt: Books on Demand GmbH, S. 215-234, Zugriff am 24.10.2016 unter: http://de.slideshare.net/BIMSeV/festschrift-21694250

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1996). Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. *Zeitschrift Computer und Unterricht*, 23, 41-44.

Riegraf, B. & Weber, L. (2013). Governance in der Wissenschaft unter einer Gender-Perspektive. In: E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 235-257.

Sabel, E. & Archer, J. (2014). Medical Education is the Ugly Duckling of the Medical World and other Challenges to Medical Educators' Identity Construction: A Qualitative Study. *Academic Medicine* 89 (11), 1474-1480.

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Siebert, H. (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Ziel.

Stahr, I. (2009): Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, & J. Wildt (Hrsg.). *Wandel der lehr-Lernkultur an Hochschulen*. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 70-80.

Stelzer-Rothe, T. (2008). *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*. Rinteln: Merkur.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft & Institut für Hochschulforschung (2013). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. Essen, Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2009). *Akademische Personalentwicklung – eine strategische Perspektive*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Zugriff am 30.07.2015 über: http://www.stifterverband.com/akademische_personalentwicklung/personalentwicklung_wissenschaftlicher_nachwuchs.pdf

Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 83-100.

Tremp, P. (2012). Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag VS, S. 15-28.

Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre.* Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Webler, W.-D. (2003). Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: U. Welbers (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Handlungsformen, Kooperationen*. Bielefeld, Bertelsmann Verlag, S. 53-82.

Webler, W.-D. (2011). Strategien zum Auf- und Ausbau von Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung. In: A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hrsg.), *Hochschule entwickeln*. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 201-230.

Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (2011): *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs.* Münster: Waxmann.

Wildt, J. (2005). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: B. Behrendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre,* Griffmarke A 1.3. Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-14.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zu Karrierezielen und –wegen an Universitäten*. Dresden: Wissenschaftsrat. Zugriff am 24.10.2016 unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium.* Berlin: Wissenschaftsrat.

Autorin

Dr. Bettina Jansen-Schulz. Universität zu Lübeck, Dozierenden-Service-Center, Lübeck, Deutschland; Email: jansen-schulz@dsc.uni-luebeck.de

Zitiervorschlag: Jansen-Schulz, B. (2016). Karriere durch Lehre (möglich). Hochschuldidaktik als karriereorientierte Personalentwicklung. *die hochschullehre, Jahrgang 2/2016*, online unter: www.hochschullehre.org